

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

**DESEMPENHO DE LEITORES INICIANTE EM LÍNGUA INGLESA: TEXTOS DO
GÊNERO ANÚNCIO DE UTILIDADE PÚBLICA - PSA**

LIKELLI SIMÃO BENDER

GUARAPUAVA
2016

LIKELLI SIMÃO BENDER

**DESEMPENHO DE LEITORES INICIANTES EM LÍNGUA INGLESA: TEXTOS DO
GÊNERO ANÚNCIO DE UTILIDADE PÚBLICA - PSA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, do Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Linguagens, Leitura e Interpretação, da UNICENTRO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Baretta

GUARAPUAVA
2016

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

B458d Bender, Likelli Simão
Desempenho de leitores iniciantes em língua inglesa: textos do gênero anúncio de utilidade pública - PSA / Likelli Simão Bender.– Guarapuava: Unicentro, 2016.
xiii, 152 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Linguagens, Leitura e Interpretação .

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Baretta;

Banca examinadora: Profa. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil, Profa. Dra. Sônia Merith-Claras, Profa. Dra. Raquel Terezinha Rodrigues.

Bibliografia

1. Leitores Iniciantes. 2. Leitura. 3. Língua Inglesa. 4. Ensino. 5. PSA. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 420.7

TERMO DE APROVAÇÃO

LIKELLI SIMÃO BENDER

DESEMPENHO DE LEITORES INICIANTES EM LÍNGUA INGLESA: TEXTOS
DO GÊNERO ANÚNCIO DE UTILIDADE PÚBLICA - PSA

Dissertação aprovada em 29 de fevereiro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre do Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagens, Leitura e Interpretação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:



Professora Dra. Luciane Baretta
Orientadora

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO



Professora Dra. Claudia Finger Kratochvil
Membro Titular

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS



Professora Dra. Sonia Merith-Claras
Membro Titular

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Guarapuava, 29 de fevereiro de 2016.

Aos meus pais, Antonio e Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi realizado a duas mãos; em verdade, foram várias mãos que como andaimes, até aqui me conduziram. A todas aquelas pessoas que colaboraram de uma forma ou de outra, a minha mais profunda gratidão.

Àquelas mãos que me acolheram no programa de pós-graduação como orientanda, me guiaram e conduziram. Professora Dr^a. Luciane Baretta, obrigada por acreditar em mim, e mais importante, me fazer acreditar em mim. Obrigada por todas as vezes que corrigiu meus textos, me orientou e dedicou tanto de seu tempo e esforços. Obrigada ainda por todas as vezes que me ouviu, me defendeu e aconselhou. Obrigada por ser meu modelo de professora e pesquisadora e por sempre poder contar contigo;

Àquelas mãos que se dedicaram à correção, às sugestões e críticas dessa dissertação. Às professoras que compuseram a banca examinadora do trabalho: Dr^a Cláudia Finger-Kratochvil, Dr^a Sônia Merith-Claras e Dr^a Raquel Terezinha Rodrigues;

Àquelas mãos que nunca mediram esforços em me ajudar, que me pegaram no colo por tantas vezes e que também tomaram conta de meu filho para que pudesse escrever. Aos meus pais Antonio e Beatriz, agradeço por todo o incentivo e apoio, por todos os pequenos e grandes gestos e pelos abraços mais acolhedores e reconfortantes. Estendo meu agradecimento aos meus irmãos Caroline, Lidiane, Daiane e Jefferson, por todas as vezes que colaboraram de alguma forma, fosse ouvindo meus desabafos, cuidando do Eric, auxiliando na correção de alguma parte do texto ou ainda com a estatística das análises;

Àquelas mãos que me confortaram e me incentivaram, abraçaram e acalentaram. Juliano, obrigada por ter deixado seus planos para depois para que eu pudesse realizar os meus, obrigada por me compreender e compreender todas as vezes que ouviu “depois que eu entregar a dissertação”. Obrigada por todo seu amor e auxílio;

Àquelas mãozinhas minúsculas que me abraçaram, riscaram meus textos e jogaram meus óculos em protesto por mais atenção. Ao meu filho Eric, agradeço por ter participado disso tudo quando ainda estava em meu ventre; por todo amor e pelos sorrisos que me incentivaram a continuar;

Àquelas mãos que se levantaram em minha sala de aula quando eu solicitei auxílio. Aos meus alunos participantes desta pesquisa agradeço por terem oferecido ajuda e se esforçado em responder da melhor forma possível, sem receber bonificação alguma;

Agradeço ainda àquela que me incentivou a participar da seleção de mestrado e que contribuiu sempre, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, professora Dra. Lidia Stutz. Estendo meus agradecimentos a todos os professores do programa de Pós-Graduação em Letras da Unicentro, certamente, todas as aulas e leituras contribuíram para minha formação como pesquisadora e professora;

À Lourdes, Jonidas, Soeli, Júlio, Hillary, Rhaíssa, Samuel e Maíke, por todas as vezes que colaboram de algum modo e em especial quando colaboraram cuidando de meu filho.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e de disciplinas, especialmente à Elizabete, Eletícia, Josiete e Josiane, por todas as vezes que conversamos, dividimos angústias e alegrias e me auxiliaram de alguma forma;

Ao colégio Professor Pedro Carli, diretores e pedagogas, por fornecerem espaço e apoio para realização da coleta de dados;

A CAPES/Araucária pelo período em que obtive bolsa de Mestrado;

Por fim, agradeço Àquele que possibilitou tudo isso e me deu forças para continuar, colocou as pessoas certas no meu caminho e me apontou direções. A Deus minha eterna gratidão.

*“Sem a curiosidade que me move, que
me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino”.*

Paulo Freire

BENDER, Likelli Simão. Desempenho de leitores iniciantes em língua inglesa: textos do gênero anúncio de utilidade pública - PSA. (152fls) Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava/PR, 2016.

O presente estudo investigou o desempenho de leitores iniciantes em textos do gênero anúncio de utilidade pública - PSA. Vinte alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Guarapuava-PR, com idade entre 12 e 15 anos, participaram desta pesquisa. O desempenho dos participantes foi averiguado, por meio de análise das estratégias de leitura por eles utilizadas, enquanto liam dois textos do gênero textual anúncio de utilidade pública – PSA, em língua inglesa, sendo que o primeiro dos textos deveria ser lido com o objetivo de ler por entretenimento, e o segundo, com objetivo de ler para estudar para um teste. Um dos instrumentos da pesquisa, portanto, foi o Protocolo Verbal de Pausa (CAVALCANTI, 1989), na versão adaptada por Tomitch (2003), que possibilitou averiguar as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes. Outros três instrumentos foram utilizados com a finalidade de triangular os dados, sendo perguntas de compreensão referentes a cada um dos textos, questionários retrospectivos, e o questionário de perfil leitor dos participantes, adaptado do PISA (2009). As verbalizações feitas durante a aplicação do Protocolo de Pausa foram transcritas e as estratégias de leitura foram categorizadas de acordo com a categorização proposta por Block (1986), adaptada por Baretta (1998). As perguntas de compreensão foram elaboradas levando em conta a categorização de tarefas de leitura elaborada por Pearson e Johnson (1987), sendo as respostas avaliadas conforme critérios elaborados pela própria pesquisadora. A análise dos dados foi feita de forma qualitativa e também quantitativa, por meio da análise de resultados obtidos a partir dos registros do Protocolo de Pausa e dos escores para as perguntas de compreensão, com a contribuição de dados do questionário retrospectivo e do perfil do leitor para a discussão de resultados. Os dados indicam que os participantes realizaram a leitura de forma ascendente, tentando extrair informações do texto, palavra por palavra. As estratégias utilizadas para cada um dos textos não demonstrou diferença significativa, o que indica que os participantes não realizaram uma leitura diferente para cada um dos objetivos propostos, ou seja, ler por entretenimento e ler para estudar para um teste. Os resultados corroboraram para a percepção da pesquisadora, durante a coleta de dados, de que os participantes não se ativeram aos objetivos solicitados para a execução da tarefa. Embora os participantes tenham utilizado de estratégias variadas e que podem levar à compreensão leitora, muitas vezes não souberam *como, quando* ou *por quê* utilizá-las, sendo que a maioria percebeu que tinha problemas de compreensão, mas não soube utilizar das estratégias mais adequadas para saná-los.

Palavras-chave: compreensão leitora; estratégias de leitura; ensino de língua inglesa; leitura com diferentes objetivos; Protocolo Verbal de Pausa.

BENDER, Likelli Simão. Beginning readers' performance in English: public service announcement (PSA) texts. 152s. Master's degree thesis (Language and Literature) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava/PR, 2016.

This study investigated the performance of beginning readers with Public Service Announcement (PSA) texts. The participants in this research were twenty eighth grade students of a public elementary school, in the city of Guarapuava-PR, aged between 12 and 15 years. The performance of the participants was examined by the analysis of the reading strategies used when reading two texts from the PSA genre, in English. The first of the texts should be read with the purpose of entertainment, and the second, with the purpose of studying for a test. One of the research instruments was the Pause Protocol Procedure (CAVALCANTI, 1989), in the version adapted by Tomitch (2003), which made it possible to investigate the reading strategies used by the participants. Three other instruments were used in order to triangulate the data: comprehension questions for each of the texts, retrospective questionnaires and the participants' reader profile questionnaires, adapted from the PISA (2009). The verbalizations made while applying the Pause Protocol were transcribed, and the reading strategies were categorized according to the classification proposed by Block (1986) and adapted by Baretta (1998). The comprehension questions were elaborated taking into account the categorization developed by Pearson and Johnson (1987), and the responses were scored according to criteria developed by the researcher. Data analysis was qualitatively and quantitatively analyzed, through the analysis of the results obtained from the Pause Protocol Procedure, the comprehension questions, the retrospective questionnaire and the reader profile. On the whole, data indicate that the participants read adopting the bottom up mode, trying to extract information from the text, word by word. The strategies used for each of the texts showed no significant difference, indicating that participants did not read differently for each of the proposed objectives, *i.e.*, read for entertainment and read to study for a test. The results corroborated the perception of the researcher, while collecting data, that participants did not attend to the objectives posed for each of the texts. Although participants used different strategies that can lead to comprehension, they often did not know *how*, *when* or *why* to use them, since the majority of the participants realized that they had trouble in understanding, but failed to use appropriate strategies in order to solve them.

Keywords: reading comprehension; reading strategies; English language teaching; read for different purposes; Pause Protocol Procedure.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Características dos textos utilizados na coleta de dados.....	47
Tabela 2 - Procedimentos e etapas desenvolvidos antes e durante a coleta de dados.....	51
Tabela 3 - Estratégias de leitura.....	53
Tabela 4 - Classificação de escores para as questões dissertativas de compreensão.....	54
Tabela 5 - Estratégias globais e locais por texto.....	69
Tabela 6 - Número de estratégias utilizadas por participante enquanto lendo por entretenimento e para estudar.....	71
Tabela 7 - Percepção dos leitores sobre a dificuldade dos textos 1 e 2.....	72
Tabela 8 - Quantidade de estratégias de leitura por participante.....	74
Tabela 9 - Compreensão de tema principal para os textos por participante.....	85
Tabela 10 - Número de estratégias no protocolo verbal e escore no teste de compreensão por participante.....	86
Tabela 11 - Média de estratégias e escore no teste de compreensão para as participantes do sexo feminino e masculino.....	93

Lista de Gráficos e Figuras

Gráfico 1 - Diferenças nos escores de compreensão para os dois textos.....	87
Gráfico 2 - Diferença no uso de estratégias entre os textos.....	88
Figura 1 - Demanda das tarefas.....	33

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	14
1.1 O estudo.....	16
1.2 Questões de pesquisa.....	16
1.3 Importância da pesquisa.....	17
1.4 Organização da dissertação	18
CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 A leitura como processo.....	19
2.2 O leitor e o processo da leitura.....	24
2.2.1 O leitor e seus objetivos na leitura.....	30
2.3 Questões como andaimes para a compreensão de leitura.....	32
2.4 A pesquisa com uso de protocolos verbais.....	34
2.5 Estratégias de leitura.....	37
2.5.1 Pesquisas sobre o uso de estratégias de leitura.....	42
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	45
3.1 Participantes.....	45
3.2 Instrumentos.....	46
3.2.1 Textos utilizados no estudo.....	46
3.2.2 Protocolo verbal de pausa.....	48
3.2.3 Questões de compreensão.....	49
3.2.4 Questionário retrospectivo.....	50
3.2.5 Perfil do leitor.....	50
3.3 Procedimento.....	51
3.4 Análise.....	52
3.4.1 Protocolo de pausa.....	52
3.4.2 Questões de compreensão.....	54
3.5 O estudo piloto.....	55
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
4.1 Análise dos protocolos verbais de pausa.....	57
4.1.1 Modo de resposta.....	57
4.1.1.1. Questão de pesquisa relacionada aos modos de resposta.....	59
4.1.2 Estratégias de leitura.....	61

4.1.2.1 Questão de pesquisa relacionada às estratégias de leitura.....	68
4.1.3 Uso individual de estratégias.....	73
4.2 Análise dos testes de compreensão.....	86
4.2.1 Estratégias de leitura e testes de compreensão.....	86
4.2.2 Compreensão de leitura individual.....	88
4.2.3 Compreensão de leitura entre meninos e meninas.....	92
4.2.3.1 Questão de pesquisa relacionada à leitura entre meninos e meninas....	92
4.3 Análise do perfil do leitor.....	94
4.3.1 Questão de pesquisa relacionada ao perfil do leitor.....	95
4.4 Cruzamento e discussão de dados obtidos com a pesquisa.....	97
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	101
5.1 Considerações Finais.....	101
5.2 Limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas.....	102
5.3 Implicações pedagógicas.....	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A – TCLE.....	113
APÊNDICE B – Termo de Assentimento.....	116
APÊNDICE C – Questões de compreensão para os textos 1 e 2.....	118
APÊNDICE D – Questionário Retrospectivo.....	121
APÊNDICE E – Transcrições das Verbalizações no Protocolo Verbal de Pausa.....	124
APÊNDICE F – Quadros de estratégias por participante e por texto.....	136
ANEXOS.....	138
ANEXO A – Texto 1: Holding Hands.....	139
ANEXO B – Texto 2: Car Buzzed Drive.....	140
ANEXO C – Teste de nivelamento de Inglês.....	141
ANEXO D – Instruções para o Protocolo Verbal de Pausa.....	147
ANEXO E – Perfil do Leitor.....	150
ANEXO F – Normas para transcrição dos protocolos verbais.....	152

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Na sociedade ocidental contemporânea, o indivíduo é rodeado por textos desde seu nascimento, tudo é dotado de significados, os quais ele aprende a ler/compreender, de acordo com sua cultura. Quando frequenta a escola, é esperado que o aluno consiga compreender ainda melhor as informações que o rodeiam, e que ainda seja capaz de significar o mundo e de significar-se para interagir na comunidade. No entanto, não se aprende a ler por pura assimilação; a leitura envolve processos, desde os mais básicos como reconhecer os traços distintivos das letras até as mais complexas construções mentais de representação textual (ANDRADE; GIL; TOMITCH, 2012; GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; MORAIS, 2013). Ao contrário do que ocorre com a fala, o ensino de leitura deve ser sistematizado e pode demorar anos para se efetivar (DEHAENE, 2012; FARIA, 2004; FERNANDES, 2007; KLEIMAN, 2000; MORAIS, 2013; SOARES, 2002).

No Brasil, os cidadãos têm direito assegurado por lei à Educação Básica obrigatória e gratuita, iniciando a escola aos 4 anos de idade e concluindo até os 17, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/ 2009¹. No entanto, a educação ainda não está acessível para todos os brasileiros. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios² (PNAD) de 2012, há 12,9 milhões de pessoas no país que não são alfabetizadas. O Brasil ocupa a 8ª pior posição no ranking de analfabetismo (UNESCO, 2013/2014³). Para completar o panorama do letramento, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2012 demonstram que o país obteve uma média de 410 pontos, o que o posicionou abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 496 pontos. O Brasil fica atrás de alguns países da América Latina como México, Chile e Costa Rica. Quase metade dos alunos (49,2%) não conseguiu chegar ao nível 2 no teste de proficiência em leitura, o que equivale à capacidade de “[...] reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tópico familiar e fazer conexões simples entre informação no texto e conhecimento do dia a dia.” (OECD, 2012, p.3, tradução nossa). Apenas um, a cada duzentos alunos (0,5%), conseguiu alcançar ou ultrapassar o nível 5, que equivale à capacidade de fazer análises de textos mesmo que não sejam familiares em

¹ Vide <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>

² <http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes-socioeconomicas1/copy7/at_download/file>

³ <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>

forma ou conteúdo. Participaram do exame em 2012, alunos que matriculados em uma escola e que tinham 15 anos naquele momento, ou seja, frequentavam a escola há no mínimo 9 anos e mesmo com todo o conhecimento adquirido nesse tempo, grande parte deles não foi capaz de realizar conexões simples entre texto e contexto. Os índices, portanto, sinalizam que existem problemas com o ensino/ aprendizagem de leitura no Brasil.

Aprender a ler e compreender é indispensável na escola; segundo Kleiman (2000, p.7), “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”, pois a partir da leitura é possível ter uma interação à distância, adquirindo novos conhecimentos. No entanto, ensinar leitura não é uma tarefa fácil, ainda mais em um país onde são considerados leitores apenas 50% da população (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011) e não há, assim, um hábito de leitura em muitos lares. Cabe ao professor, portanto, estimular e criar o hábito da leitura, mas essa não é apenas uma tarefa dos professores de língua materna. Braga e Silvestre (2002) afirmam que todo professor é professor de leitura, sendo a leitura considerada não apenas como um ato de decodificar e, sim, um processo social e de interação (KLEIMAN, 2000). Deste modo, é fundamental que as aulas de Língua Estrangeira Moderna também tenham a leitura como um dos eixos principais, no intuito de não apenas ensinar palavras em outro idioma, mas possibilitar que ocorra a interação social no ato da leitura, entre texto, leitor e o contexto.

Um dos caminhos para contribuir na formação de leitores habilidosos é o ensino de estratégias de leitura de forma consistente e gradativa. As estratégias de leitura possibilitam um melhor aprendizado ao longo currículo de ensino (PARIS *et al*, 1991), visto que o leitor estratégico é capaz de monitorar sua leitura e saber quais medidas tomar para melhor atender seus objetivos. No entanto, ensinar estratégias sem saber quais são aquelas que os estudantes já utilizam, bem como sem saber especificamente quais são as dificuldades por eles enfrentadas, pode acabar não surtindo os efeitos esperados. Neste sentido, a verbalização com uso dos protocolos verbais, utilizada como instrumento para o presente trabalho, apresenta-se como uma alternativa que possibilita: checar as hipóteses acerca de como leem os estudantes; observar como reagem quando se depararam com situações problema; e medidas que adotam para compreender o texto, ou seja, de quais estratégias se utilizam e de como as utilizam. Os dados contribuirão para perceber o modo como leitores iniciantes abordam um texto e de forma o trabalho de leitura nas aulas pode ser melhorado.

Pesquisas anteriores na área de leitura indicam que os leitores iniciantes geralmente percebem quando há problemas na compreensão textual, mas têm dificuldade em localizar o problema e/ou resolvê-lo (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993). Os estudos também apontam que a leitura com diferentes objetivos gera inferências distintas e demanda diferentes

estratégias de leitura (CALDART, 2012; LINDERHOLM; van den BROEK, 2002; NARVAEZ; van den BROEK; RUIZ, 1999). No entanto, cada grupo de leitores é diferente e não há conhecimento, desta pesquisadora, de um estudo realizado até o presente momento, que tenha investigado as estratégias de leitura utilizadas por leitores de nível iniciante na língua estrangeira com diferentes objetivos de leitura.

1.1 O estudo

A presente pesquisa tem por objetivos: (1) analisar a maneira como leitores iniciantes abordam um texto do gênero anúncio de utilidade pública (PSA) em língua inglesa e (2) averiguar se existem diferenças na leitura feita com diferentes objetivos: ler por entretenimento e ler para estudar para um teste.

Participaram da pesquisa 20 estudantes de uma escola pública da cidade de Guarapuava – PR, sendo 10 deles meninos e 10 meninas, com faixa etária entre 12 e 15 anos, todos matriculados no 8º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Toda coleta foi realizada individualmente com cada participante em uma única sessão, composta de três tarefas.

1.2 Questões de pesquisa

Com o intuito de atingir os objetivos pretendidos com a dissertação, as seguintes questões de pesquisa foram consideradas:

- a. Os objetivos de ler por estudar e ler por entretenimento influenciam na forma com que os leitores se aproximam do texto?
- b. Quais são as estratégias de leitura mais utilizadas pelos estudantes de nível iniciante na língua inglesa?
- c. Existem diferenças entre as estratégias utilizadas para leitura com diferentes objetivos, *i.e.*, ler por entretenimento e ler para estudar para teste?
- d. Meninas e meninos demonstram diferenças no uso de estratégias de leitura ou na compreensão de textos?

e. Os estudantes que dizem ler com maior frequência demonstram maior uso de estratégias de leitura e/ou compreendem melhor os textos?

f. As estratégias de leitura utilizadas pelos participantes foram suficientes para a compreensão dos textos lidos?

g. Quais encaminhamentos pedagógicos podem ser tomados pela educadora mediante os resultados do experimento para auxiliar no aprimoramento da capacidade leitora dos estudantes?

1.3 Importância da pesquisa

A significância da pesquisa se dá nos seguintes aspectos.

Primeiro, pretende-se averiguar se ocorre diferença na leitura de acordo com os objetivos de ler por entretenimento e ler para estudar para um teste, objetivos estes que fazem parte do cotidiano do estudante. Não foram encontradas pesquisas realizadas no Brasil com leitores de L2⁴ que indaguem as diferenças entre os objetivos mencionados com um mesmo gênero textual. Gerber e Tomitch (2008) realizam pesquisa com protocolos verbais na investigação de estratégias utilizadas para leitura de textos com objetivos de entretenimento e estudo, no entanto, utilizam-se de textos de gêneros diferentes: biografia e ensaio, embora ambos pertençam à esfera jornalística. Caldart (2012) investiga a influência da expectativa do gênero também com dois gêneros diferentes, sendo um deles da esfera jornalística, e outro da esfera literária.

Segundo, os participantes da pesquisa foram os próprios alunos da pesquisadora. Sendo assim, é uma pesquisa que está intrínseca à prática docente. De acordo com Block (1986), é de extrema importância que os professores conheçam os processos de leitura e não a percebam apenas como um produto, mas como processo. A realidade dos participantes difere da realidade dos participantes de outras pesquisas e os dados aqui relatados fornecem indícios da forma como leem os participantes e em que aspecto eles podem melhorar como leitores. Espera-se, portanto, que os resultados aqui obtidos possam contribuir diretamente na reflexão e prática da docente e também de outros docentes e pesquisadores que tenham acesso aos resultados.

⁴ Compreenda-se L1 por primeira língua ou língua materna e L2 como segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional. Não será feita a distinção entre os termos.

1.4 Organização da dissertação

O presente estudo está organizado em cinco capítulos, incluindo este, que faz uma introdução sobre um panorama geral da leitura e das estratégias de leitura. No Capítulo 2, é feita uma revisão de literatura relacionada à: (1) leitura como processo, onde é contextualizada a perspectiva psicolinguística de leitura, são tratadas as concepções e níveis de processamento de leitura, bem como os tipos de conhecimentos: procedural, declarativo e condicional; (2) o leitor no processo da leitura, com os modelos de leitura e suas implicações, as diferenças entre leitores iletrados, habilitados e não habilitados, bem como os leitores de L2 e suas maiores dificuldades diante da leitura; (3) É abordada a pesquisa sobre o processo de leitura, mais especificamente aquela relacionada aos protocolos verbais; (4) Os objetivos atrelados à leitura; (5) As questões de compreensão de leitura, algumas categorizações e sua importância como andaimes para a edificação do leitor e, (6) As estratégias de leitura, concepções e implicações e alguns estudos prévios que utilizaram de protocolos verbais e envolviam o uso de estratégias de leitura ou leitura com diferentes objetivos. O Capítulo 3, Metodologia, fornece uma apresentação dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados: o protocolo verbal de pausa, as questões de compreensão, o questionário retrospectivo e o questionário acerca do perfil do leitor. Ainda, indica como foi realizada a análise dos dados e pontua os ajustes obtidos por meio de um estudo piloto realizado antes da coleta de dados. O Capítulo 4 é dedicado à análise de dados obtida. As questões de pesquisa são retomadas e discutidas. E o Capítulo 5 trará considerações finais, implicações pedagógicas da pesquisa e possíveis tópicos para pesquisas posteriores.

CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, composto de 6 seções, será abordada a literatura referente à leitura como processo e o leitor como partícipe neste processo, a pesquisa sobre o processo de leitura e seus respectivos objetivos, as questões de compreensão, as estratégias referentes a essa habilidade e algumas possibilidades de pesquisa desenvolvidas referentes à leitura.

2.1 A leitura como processo

A análise da compreensão textual há muito é estudada por linguistas e pesquisadores da lógica. O interesse por parte dos psicólogos acerca da compreensão textual gerou um novo objeto, partindo da análise do texto e passando para o interesse pelo processamento textual (KINTSCH; RAWSON, 2013). A psicologia cognitiva estuda os processos do conhecimento, o que engloba o processo de leitura. No entanto, o interesse não é exclusivo da psicologia, mas inclui as áreas do conhecimento: psicologia, filosofia, linguística, antropologia, inteligência artificial e neurociência. Segundo Olmi e Perkoski (2005, p.16), esse conjunto de áreas pretende colaborar para a “compreensão da natureza da mente.” Portanto, perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares são características da ciência cognitiva. Os autores ainda ressaltam o fato de que atualmente se fala em *revolução cognitiva*, na qual pessoas oriundas de diferentes áreas do conhecimento descobrem novas formas de pesquisar fenômenos mentais e cerebrais. A ciência cognitiva trata do “estudo científico do pensamento, linguagem, o cérebro – em resumo, a mente.” (ASHCRAFT, 1993, p.5, tradução nossa⁵). Portanto, tem-se que a cognição é basicamente um conjunto de processos mentais, e nas palavras de Matlin (2004, p.2),

A cognição, ou atividade mental, descreve a aquisição, o armazenamento, a transformação e a aplicação do conhecimento. [...] inclui um amplo leque de processos mentais que operam necessariamente a cada vez que adquirimos alguma informação, armazenamos e transformamos essa informação e a aplicamos.

Dada sua descrição, pode-se compreender o motivo pelo qual Matlin afirma ainda que a leitura é um dos principais tópicos da psicologia cognitiva, pois quando se realiza a leitura, inúmeros processos são ativados na mente do indivíduo, desde reconhecer os traços

⁵ “scientific study of thought, language, the brain – in short, the mind” (ASHCRAFT, 1993, p.5).

distintivos de letras até mesmo armazenar informações na memória e ativá-las no momento em que a leitura ocorre (MATLIN, 2004). De acordo com Ashcraft (1993) existem três pressupostos básicos na psicologia cognitiva. São eles: “(1) que processos mentais existem, (2) que as pessoas são processadores ativos de informação, e (3) que os processos mentais e estruturas podem ser revelados por medidas de tempo e precisão.” (ASHCRAFT, 1993, p.34, tradução nossa)⁶. Saber os pressupostos não é algo difícil, no entanto, no momento de avaliar como eles ocorrem, bem como, ‘ensinar’ leitura aos alunos, não se trata de algo simples, visto que a leitura é uma atividade individual e, portanto, difícil de ser ensinada e avaliada. Segundo Davies, “ler é particular, é um processo mental, ou cognitivo, que envolve um leitor no tentar entender e reagir a uma mensagem de um escritor que está distante em espaço e tempo.” (DAVIES, 1995, p. 1, tradução nossa)⁷.

Aprender a ler, diferentemente do que ocorre com o falar, não é espontâneo⁸, ou seja, não ocorre naturalmente sem aprendizado sistematizado. Trata-se, portanto de um processo longo e difícil. Reconhecer as letras, embora pareça simples ao leitor já habilitado, requer um grande esforço, visto que “ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Trata-se de localizar o que não varia – a sequência das letras” (DEHAENE, 2012, p. 32).

O processo de ler começa com os olhos, mais especificamente, é através da fóvea, localizada na retina, que se captam as letras com informações suficientes para distingui-las. É a partir da captação dessas informações que ocorrem os processos de decodificação e codificação das palavras. Portanto, segundo Dehaene (2012), são consideráveis os limites impostos pelos olhos para a leitura, visto que o cérebro do ser humano ainda possui os mesmos circuitos cerebrais que continha seus ancestrais primatas, ou seja, não há nenhuma nova instrução genética e uma evolução de circuitos específicos para a leitura. O que permite, contudo, que seja possível aprender a ler, é a capacidade de adaptação do cérebro:

Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma *tábula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho (DEHAENE, 2012, p. 20).

⁶ “(1) that mental processes exist, (2) that people are active information processors, and (3) that mental processes and structures can be revealed by time and accuracy measures.” (ASHCRAFT, 1993, p.34)

⁷ “Reading is private. It is a mental, or cognitive, process which involves a reader in trying to follow and respond to a message from a writer who is distant in space and time.” (DAVIES, 1995, p. 1).

⁸ No caso da aprendizagem da língua materna. Para o aprendizado da Língua Estrangeira, geralmente o aprendizado também não ocorre de maneira espontânea.

Mesmo com a adaptação possível através do cérebro, não há como compensar algumas características do olho humano, que impõe limites à leitura, assim, ainda há a necessidade de mover os olhos para captar as informações, o que resulta na existência de partes periféricas em um texto conforme a leitura ocorre. Ainda, não há uma continuidade no percorrer da leitura de um texto, mas, ocorre um movimento por sacadas, ou seja, palavras gramaticais pequenas, como os auxiliares, pronomes, artigos, dentre outros, são geralmente puladas, enquanto as palavras maiores, consideradas como essenciais para o conteúdo da frase, como verbos e substantivos, são fixadas. Quando adentra a retina, cada palavra é desfeita em vários fragmentos, sendo que existem fotorreceptores distintos para as diferentes porções de imagem. Os fragmentos são novamente ordenados para que ocorra a decodificação das letras no sistema visual do leitor. Apesar de toda diferença de fontes, formas e tamanhos das letras, há o reconhecimento invariante das palavras, que permite que um leitor reconheça as palavras apesar das dessas diferenças. A identificação de palavras é essencial para a leitura, na medida em que “a compreensão não será exitosa sem a identificação de palavras e a recuperação de significados” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 247).

Mas a compreensão vai além de saber reconhecer as letras e decodificar, esse poderia ser considerado um primeiro passo diante da compreensão. Após serem analisados todos os componentes da palavra, eles passam então pelas outras partes do cérebro para que sejam percebidos o som e o sentido, através das vias lexical e fonológica (DEHAENE, 2012). De acordo com Dehaene (2012), as duas vias funcionam concomitantemente, ou seja, uma dá sustentação à outra. A via lexical é responsável pelo acesso de uma espécie de dicionário mental que contém significados das palavras. Para palavras já conhecidas pelo leitor, depois de feita a decodificação, há uma pronúncia para então ocorrer uma busca pelo sentido. A via fonológica, por sua vez, converte letras em sons, ou seja, em fonemas e é a via que se utiliza no aprendizado de novas palavras, num processo de tentar deduzir uma pronúncia e acessar seu significado. Após feita a decodificação, ocorre primeiro a busca pelo sentido para então uma procura para uma possível pronúncia. Contudo, as duas vias são necessárias e atuam conjuntamente.

Todo o processo de leitura ocorre em segundos para um leitor habilidoso, mas para leitores iniciantes, o uso das vias nem sempre é efetivo (DEHAENE, 2012). O aprendizado de leitura não ocorre de um momento para o outro. Para Morais (2013), existem duas fases no aprendizado da leitura: a fase *inicial*, para a qual se faz necessário “um conjunto de capacidades conscientes: motivação, atenção e esforços para controlar e eventualmente

corrigir o que se pretende fazer” (MORAIS, 2013, p.10), e a fase *posterior*, na qual a leitura acontece de forma inconsciente, ou seja, não se percebe mais o que se está fazendo.

Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2013) preferem detalhar a compreensão textual por níveis, sendo eles: o linguístico, o de análise semântica e o de base textual. No primeiro deles, no nível linguístico ou processamento das palavras e frases, o leitor decodifica os símbolos, é necessário reconhecimento de palavras e análise. No segundo nível, o nível de análise semântica, significados são combinados de acordo com o texto, gerando proposições que se inter-relacionam na microestrutura textual. Para se chegar à microestrutura coerente são necessárias inferências conectivas. Mas não basta isso, a microestrutura também é organizada com inter-relações ao que se chama macroestrutura textual. Juntas micro e macroestrutura formam a base textual. O terceiro nível, da base textual, representa o significado explícito do texto. Se a compreensão acabasse aqui, a leitura seria superficial, sem aprofundamento. Assim, todo o conteúdo textual deve ser usado para gerar um modelo situacional, que é “um modelo mental da situação descrita pelo texto” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229). A construção desse modelo demanda integração entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento prévio relevante, sendo, portanto, imprescindível o uso de inferências em todo o processo (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Percebe-se, contudo, que não se trata de um processo simples; são vários processos que levam à compreensão de leitura. Mas o que leva os leitores iniciantes a tornarem-se proficientes e habilidosos⁹? Na busca pela resposta, psicólogos cognitivistas observaram dois tipos de conhecimento: o declarativo e o procedimental¹⁰ (ANDRADE; GIL; TOMITCH, 2012; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; LEFFA, 1996; GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993). O conhecimento declarativo “consiste no conhecimento sobre letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópico ou assunto” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p.267, tradução nossa)¹¹, ou seja, trata-se do saber *sobre* e envolve os processos mais básicos da leitura. Por exemplo, os leitores têm um conhecimento prévio *sobre* o assunto abordado no texto e conseguem verbalizá-lo, ou ainda, ao se depararem com uma palavra em língua estrangeira que se assimila a uma palavra da língua materna (cognata), conseguem deduzir o seu significado e uma pronúncia aproximada. O conhecimento

⁹ Para o presente trabalho optou-se por utilizar os termos proficiente, habilidoso e competente como sinônimos. Entende-se como leitor habilidoso ou competente aquele que consegue atingir seus objetivos de leitura de maneira rápida e eficaz, ajustando o processo de leitura quando necessário (LINDERHOLM; van den BROEK, 2002).

¹⁰ Também traduzido pela literatura como procedural ou processual. Do inglês *procedural*.

¹¹ “[...] consists of knowledge about letters, phonemes, morphemes, words, ideas, schemas, and topic or subject matter”. (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 267)

procedimental, por sua vez, “representa o conhecimento de ‘como’ ler e é composto de numerosos processos componenciais” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 267, tradução nossa, grifo dos autores)¹² e abarca habilidades e estratégias de leitura. Como exemplo desse tipo de conhecimento, os leitores sabem *como* ler um texto para obter as principais informações (*skimming*) e *como* devem integrar as informações verbais e não verbais para que as informações principais possam ser compreendidas. Embora saibam como fazê-lo, há uma dificuldade em verbalizar o procedimento realizado. Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) descrevem ainda os processos envolvidos no conhecimento procedimental: decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento de compreensão.

A decodificação é o processo de nível mais baixo, embora fundamental, e envolve a relação entre a palavra escrita e seu significado na mente do leitor. Quando a associação não é imediata, deve ocorrer a correspondência de letra e som, ou seja, passar pela via fonológica. A compreensão literal, por sua vez, consiste na escolha que o leitor faz do léxico apropriado para as palavras, dentro de um contexto e também do parseamento (*parsing*) que é o uso de regras sintáticas que torna possível fazer sentido às ideias e proposições e perceber que palavras estão interligadas umas às outras. A compreensão inferencial envolve ir além do que está implícito no texto e engloba subprocessos de integração, sumarização e elaboração. A integração consiste em fazer inferências de modo a integrar sentenças, à medida que as sentenças são integradas pelo leitor, é necessário que ele faça resumos mentais daquilo que foi lido, ou seja, a sumarização e ainda, que faça conexões entre aquilo que está no texto e seu conhecimento prévio, ou seja, a elaboração. O nível do monitoramento de compreensão, por sua vez, é o nível em que os processos atuam de forma mais consciente, esse nível de consciência exige, de acordo com Andrade, Gil e Tomitch (2012), que o leitor volte ao conhecimento declarativo, por demandar mais consciência por parte do leitor. O monitoramento de leitura engloba o estabelecimento de objetivos para leitura feitos antes mesmo de ela ser iniciada. É necessário que sejam selecionadas estratégias de leitura para resolver possíveis dificuldades encontradas, verificar se o objetivo foi cumprido e remediar a situação quando necessário, adotando diferentes estratégias que possibilitem integrar ideias.

O leitor habilidoso geralmente demonstra ser mais exitoso em comparação ao leitor menos habilidoso, em todos os processos componentes da leitura. Ao leitor menos hábil podem ocorrer problemas em um ou mais dos processos acima citados; como descrevem

¹² “[...] represents the knowledge of ‘how to’ read and is comprised of numerous component processes” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 267).

Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), um leitor inexperiente pode tanto não perceber que existe um problema de compreensão de leitura, quanto não saber quais estratégias utilizar quando se depara com um.

Não obstante, Finger-Kratochvil (2009), com base em Paris, Lipson e Wixson (1994), julga que apenas conhecimento declarativo e procedimental não são suficientes para que os aprendizes leiam de maneira estratégica. É necessário ainda saber o *quando* e o *por que* utilizar as estratégias, ou seja, é necessário o conhecimento condicional.

De certa forma, o conhecimento condicional ajuda o sujeito a orquestrar e modular os conhecimentos declarativo e procedimental, por meio do ajuste correto daquela informação, a uma tarefa e a contextos particulares. Assim, com esses três tipos de conhecimento, um sujeito competente pode selecionar estratégias para atingir objetivos específicos. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 218).

Destarte, os três tipos de conhecimento são fundamentais para a leitura estratégica, pois é de posse deles que o leitor competente seleciona as estratégias que irão auxiliá-lo a atingir os seus objetivos de leitura. Para o presente trabalho, optou-se por considerar os três conhecimentos como necessários para explicar o processo de leitura: declarativo, procedimental e condicional, julgando-se essencial para uma leitura estratégica saber o momento e o motivo da utilização das estratégias de leitura.

Contudo, ressalta-se que a leitura abarca diversos processos que vão desde aqueles mais básicos que envolvem o reconhecimento das letras e palavras até aqueles mais complexos como a construção de modelos mentais de representações textuais. São vários os momentos e processos em que o leitor pode ter deslizos na compreensão. Há que considerar que nem todos os leitores leem de igual forma e que fatores como a primeira língua podem influenciar na leitura em segunda língua, por exemplo. O próximo tópico visa refletir sobre o leitor no processo da leitura e algumas considerações sobre os leitores habilidosos versus não habilidosos e da leitura em L2.

2.2 O leitor e o processo de leitura

Há três perspectivas que tratam da leitura e colocam o leitor como responsável por diferentes papéis. A primeira delas abrange as abordagens ascendentes (*bottom-up*) de leitura que focalizam os estudos no texto e consideram a leitura como um processo de extração de sentidos. O leitor, nesta perspectiva, é considerado como um minerador, que deve obter o sentido preciso e completo do texto, sem deixar escapar nenhum detalhe. Neste tipo de

abordagem, a compreensão do texto é vista como produto, que sobe do texto ao leitor conforme ocorre a leitura. A leitura é vista como linear e deve ser lida palavra por palavra (DAVIES, 1995; KLEIMAN, 2000; LEFFA, 1996; 1999).

De acordo com Leffa (1999), a perspectiva do texto teve maior destaque nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, quando se buscava uma invisibilidade do texto, apregoando-se a clareza acima de tudo e fórmulas de inteligibilidade, de modo que todo leitor fosse capaz de compreender plenamente o texto. A leitura era vista, portanto, como um processo passivo de assimilação de todas as informações contidas no texto e não vista como um processo ativo e seletivo de busca no texto. Na perspectiva textual “o conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto” (LEFFA, 1999, p. 17). Ler é praticamente decodificar para a perspectiva textual. Inúmeras são as críticas quanto às abordagens ascendentes de leitura. Para citar alguns dos problemas, os leitores não leem de forma igual e não possuem o mesmo conhecimento prévio e até mesmo um único leitor em diferentes situações de leitura e quando relendo um texto, realizará leituras diferentes. Outra falha da perspectiva é considerar a leitura como linear (LEFFA, 1999). E existem textos diferentes e que são lidos com propósitos diferentes, deste modo, a leitura de uma notícia difere da leitura de um dicionário, que dificilmente será feita na íntegra, de cima para baixo, da esquerda para a direita, padrão normalmente adotado na leitura da maioria dos textos.

O segundo modelo, denominado descendente (*top-down*), ao contrário da perspectiva do texto, leva em consideração as experiências e conhecimento prévio do leitor. De acordo com a abordagem, o propósito do texto “não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (LEFFA, 1999, p. 25). Assim, a leitura não é mais vista como extração e sim como atribuição de sentidos. Neste tipo de ênfase considera-se que existem tipos diferentes de leitura e que os objetivos também podem ser diferentes. Ler, portanto, é usar de estratégias de compreensão, de conhecimento prévio de mundo e linguístico. Há uma preocupação em descrever a leitura como um processo, como oposição à visão de leitura como produto (LEFFA, 1999; WALLACE, 2001).

Anderson (1991) relata que ao observar seus estudantes de segunda língua, percebe que eles realizam algumas coisas do processo ascendente, como decodificar vocabulário que não é familiar a eles e, também, observa que eles realizam ações que são consideradas como descendentes, como a predição do que será lido ao avançar a leitura do texto. O processo da leitura, portanto, é complexo e envolve o que é descrito em cada um dos modelos, pois nenhum deles é capaz de abranger a leitura em sua totalidade; a leitura depende dos dois

processos de igual forma, a leitura “implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto” (LEFFA, 1996, p.22). Necessita, ainda, de um terceiro fator que é a interação entre leitor e texto.

As perspectivas que trabalham com a interação entre texto e leitor compõem a terceira perspectiva, denominada como interativa ou interacional (BLOCK, 1992; KLEIMAN, 2000; LEFFA, 1996; WALLACE, 2001). Sob esta última perspectiva se pauta o presente trabalho. Embora sejam analisados dados fornecidos pelo leitor de parte do que ocorre em sua mente enquanto realiza a leitura de um texto expositivo, também são considerados os aspectos textuais do gênero lido e as condições que permeiam o processo da leitura. Considera-se a leitura como interativa na medida em que ela é “uma interação a distância entre leitor e autor via texto [...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 1989, p. 65). No entanto, não há uma reciprocidade pelo autor, o qual busca a adesão do leitor ao texto no momento da escrita. Mesmo assim, a atividade da leitura é vista como sendo de responsabilidade de ambos, leitor e escritor, ou seja, não é somente o autor que produz os sentidos nem apenas o leitor. Um dos pontos positivos em ver a leitura como processo interativo é encorajar o aprendiz a perceber e relevar informações obtidas por meio de diferentes fontes de informação e não focalizar apenas em uma.

A leitura deve ser vista como um ato social (KLEIMAN, 2000; NUNES, 1994; ROJO, 2009; SOARES, 1987), na medida em que ocorre uma interação entre leitor e texto. O leitor não é uma tábula rasa, que apenas extrai o conhecimento do texto, mas utiliza de seu conhecimento prévio, ou seja, aquele conhecimento adquirido anteriormente em sua vida, seja através de outros textos ou de experiências vividas, e até mesmo o conhecimento necessário para ler, como vocabulário, conhecimento de código e estruturas, dentre outros. De acordo com Gabriel (2005, p.168), “O leitor, no momento da leitura, constrói o sentido/significado do texto, integrando seu conhecimento prévio ao conhecimento trazido pelo texto. O produto dessa integração é um novo sentido, mais ou menos próximo ao pretendido pelo escritor”. Vale lembrar que o sentido não é aleatório, mas realizado através das pistas presentes nos textos. O leitor, portanto, realiza uma interação com o texto, não extrai nem atribui sentidos, mas integra.

Para que a integração de fato exista, um aspecto fundamental é o uso do conhecimento prévio que o leitor traz consigo. Kleiman (2000) afirma que sem o conhecimento prévio é impossível que se chegar à compreensão, pois para realizar a leitura de um texto, são necessários três tipos de conhecimentos: o *conhecimento linguístico*, que envolve pronúncia,

vocabulário, regras e uso da língua; o *conhecimento textual*, que se refere à estruturação dos textos e, o *conhecimento de mundo*, também chamado enciclopédico, que é o conhecimento de fatos tanto adquiridos formal quanto informalmente pelo leitor. Todos os conhecimentos vão compor o chamado conhecimento prévio, que é relevante porque permite que o leitor faça inferências, na medida em que a leitura

implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2000, p. 27).

No entanto, não são todas as interpretações do leitor que podem ser consideradas válidas, com seu conhecimento prévio, o leitor interage com o texto que vem a contribuir para sua reflexão, seja corroborando com suas ideias ou mesmo divergindo ou acrescentando em algum aspecto do texto. Gabriel (2005) afirma que uma das motivações para a leitura é justamente a aquisição de conhecimento, por isso, as duas partes são essenciais: leitor e texto. Ainda, segundo a autora,

[...] os esquemas cognoscitivos são particulares a cada indivíduo, construídos pelas experiências vivenciadas. As conexões entre os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos vão sendo reestruturadas continuamente, de uma forma que é particular a cada indivíduo. (GABRIEL, 2005, p. 171).

Não existem, portanto, interpretações e motivações de leitura iguais com indivíduos diferentes, assim como, um mesmo leitor realizará diferentes leituras em momentos diferentes de sua vida, em decorrência dos seus objetivos de leitura e de conhecimentos prévios adquiridos. Conforme dito anteriormente, a leitura é um processo complexo, ativo e interativo entre o leitor e o texto, o “sentido não reside na página impressa, nem está apenas na cabeça do leitor. Uma sinergia ocorre na leitura que combina as palavras na página impressa com o conhecimento prévio e experiências do leitor” (ANDERSON, 1999, p.1, tradução nossa¹³). Aquilo que o leitor traz consigo quando se depara com o texto, portanto, é essencial para que a interação ocorra.

Conforme afirmam Olmi e Perkoski (2005), o indivíduo pertencente a uma sociedade letrada deve saber ler e ser capaz de compreender, de produzir sentidos. Quem não possui as habilidades necessárias para ler torna-se alguém isolado, incapaz de realizar tarefas simples e

¹¹ “Meaning does not reside on the printed page, nor is it only in the head of the reader. A synergy occurs in reading which combines the words on the printed page with the reader’s background knowledge and experiences” (ANDERSON, 1999, p.1).

cotidianas sozinho, pois elas demandam o reconhecimento e interpretação de signos. O que se conhece por alfabetismo engloba tanto a leitura como a escrita, incluindo não somente o reconhecimento do alfabeto e a decodificação de letras em sons, mas é necessário, ainda,

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor¹⁴, situando o texto em seu contexto [...] (ROJO, 2009, p. 44).

É denominado ‘analfabeto funcional’, destarte, aquele que não consegue suprir demandas do seu cotidiano, avançar em termos pessoais e profissionais, por mais que consiga ler e escrever algumas frases (ROJO, 2009). E mesmo para aqueles que são alfabetizados existem diferenças entre leitores. A literatura costuma diferenciar leitores proficientes, habilidosos ou espertos dos não proficientes, novatos ou menos habilidosos (BAKER; BROWN, 1984; BARETTA, 1998; DAVIES, 1995; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; PARIS et al, 1991; TOMITCH, 2003). Os leitores habilidosos, de acordo com tais autores, são capazes de decodificar palavras de forma automatizada, têm um vocabulário amplo, conhecimento fonêmico¹⁵, têm um conhecimento sobre os aspectos estruturais do texto¹⁶, além de que utilizam de uma vasta gama de estratégias de leitura quando encontram problemas de compreensão. Os leitores menos habilidosos, ao contrário, decodificam palavras isoladamente, leem de maneira similar os diversos tipos de texto, sem clareza de objetivos, além de serem pouco estratégicos, na medida em que não conseguem perceber problemas de leitura ou mesmo não sabem o que fazer quando os encontram.

Conforme já mencionado, a leitura é uma habilidade complexa que envolve processos componenciais diversos e muito conhecimento declarativo e é por isso que vários problemas podem ocorrer em um ou mais dos processos de leitura. Segundo Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), “leitores habilidosos parecem ser substancialmente melhores que os leitores

¹⁴ Não apenas a ideologia do autor, mas da sociedade a qual pertence ou pertencia.

¹⁵ Conhecimento fonêmico refere-se ao conhecimento de fonemas, *i.e.*, as menores unidades do som e que diferenciam o significado entre a palavra bala e fala, por exemplo.

¹⁶ Cada tipo e gênero textual tem suas especificidades, os leitores habilidosos são capazes de reconhecer que no gênero anúncio de propaganda, por exemplo, o slogan da campanha aparece geralmente ao final, do lado direito da página.

não habilidosos em praticamente todos os processos componenciais da leitura” (p. 282, tradução nossa¹⁷).

Muitos indivíduos com pouca habilidade de leitura, segundo os autores, têm problemas nos processos mais básicos, porém fundamentais da leitura, como, por exemplo, a decodificação. Os problemas persistem ainda na integração, sumarização e elaboração de informação. Alguns não monitoram a compreensão e não fazem uso de estratégias para resolver problemas. Também lhes falta uma base rica de conhecimento declarativo, isto é, o conhecimento sobre letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos. Como a inabilidade no processo da leitura pode decorrer de diferentes problemas, é importante que sejam feitos diagnósticos com os estudantes para verificar os pontos fracos e fortes referentes a essa habilidade, fundamental ao estudante no decorrer de sua escolarização e ao cidadão para poder atuar de maneira participativa e crítica na sua profissão e na sociedade da qual faz parte.

Quando se fala em uma L2 as diferenças podem ficar ainda mais enaltecidas de leitor para leitor. Conforme Davies (1995), até mesmo para aqueles leitores acadêmicos de nível avançado, ler não é uma tarefa simples nem isenta de dificuldades. Além das dificuldades com a proficiência na língua, Block (1992) elenca algumas dificuldades encontradas pelos leitores:

Leitores de L2 podem estar sujeitos a encontrar mais linguagem não-familiar e referências culturais quando leem textos autênticos ou sem adaptação que os leitores de L1. Portanto, eles podem ter que ‘preencher’ mais lacunas em sua compreensão que os leitores de L1 (p. 320, tradução nossa¹⁸).

Os diferentes grupos de leitores, *i.e.*, leitores mais proficientes, menos proficientes, leitores em L1 e L2, leem de formas diferentes, utilizando de várias estratégias de compreensão e apresentando comportamentos de leitura que nem sempre funcionam conforme o esperado pelo leitor. Um dos pontos primordiais para a compreensão leitora é a motivação para ler, que está diretamente atrelada aos objetivos de leitura; é sobre tais objetivos que discorrerá a próxima seção desta revisão de literatura.

¹⁴“*skilled readers appear to be substantially better than less skilled readers in almost all the component reading processes*” (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 282).

¹⁸“*L2 readers can be expected to encounter more unfamiliar language and cultural references while reading authentic or unadapted texts than L1 readers would. They, therefore, may have to ‘repair’ more gaps in their understanding than L1 readers*” (BLOCK, 1992, p. 320).

2.2.1 O leitor e seus objetivos na leitura

Até mesmo uma leitura despreziosa de um texto possui objetivos. Conforme já mencionado anteriormente, os leitores habilidosos não leem da mesma forma um texto por diversão ou por finalidade de estudos. São os objetivos que levam o leitor a agir de formas diferentes diante do texto e a escolher a estratégia adequada para cumprir com seus objetivos.

Tanto a capacidade de processamento quanto a memória do leitor melhoram quando há um objetivo para determinada tarefa. É possível lembrar melhor de aspectos específicos em um texto se a tarefa estava clara quanto aos objetivos de leitura durante a sua execução (KLEIMAN, 2000), ou seja, a leitura de um romance terá objetivos diferentes se o leitor está lendo por diversão, para redigir um resumo ou para apresentar um trabalho em sala de aula. Selecionar um objetivo para a leitura pode ser considerada como uma estratégia que se enquadra no conhecimento procedimental (saber como), fazendo também parte do processo componencial de leitura: monitoramento de compreensão, sendo portanto, um procedimento que demanda um nível de consciência sobre os processos cognitivos do leitor. O leitor, antes de iniciar a leitura do texto, estabelece os objetivos a serem alcançados e, a partir deles seleciona as estratégias necessárias para que a leitura efetive. Esses objetivos podem ser também checados pelo leitor, para garantir que estejam sendo cumpridos e quando não estão, surge a necessidade da remediação, por meio de ajuste de estratégias de compreensão empregadas na tarefa (KLEIMAN, 2000). Sendo assim, o estabelecimento de objetivos é essencial, mas também uma prática que demanda do mais complexo dos níveis do conhecimento componencial, ou seja, do monitoramento de compreensão.

Várias pesquisas vêm buscando demonstrar o comportamento do leitor ao estabelecer diferentes objetivos para a leitura. Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999) conduziram um experimento com 20 graduandos em psicologia, todos falantes nativos de inglês, com o propósito de investigar a influência de objetivos de leitura na geração de inferências. Os objetivos para a leitura eram ler por entretenimento e ler para estudar. Foram usados dois tipos de textos: expositivos e narrativos, sendo que os autores observaram que tanto os objetivos como os tipos de texto influíram na geração de inferências. Segundo os autores, o propósito de leitura não determinou o comportamento *off-line*, ou seja, nas atividades pós-leitura: evocação e resposta às questões de compreensão. No entanto, influenciou no comportamento *on-line*, ou no comportamento durante a leitura, observado por meio dos protocolos verbais. Os leitores que deveriam ler com o propósito de estudar fizeram mais repetições, *i.e.*, repetiram palavras ou frases do texto, perceberam e indicaram mais a falta de

conhecimento prévio e avaliaram mais o conteúdo do texto. Os autores concluíram que o processo de geração de inferências não é automático, visto que os participantes demonstraram ajustes nas atividades de inferência de acordo com os objetivos de leitura.

Ainda para averiguar diferenças na leitura com os objetivos de ler para estudar e ler por entretenimento, van den Broek *et al* (2001) conduziram um estudo com 82 acadêmicos do curso de psicologia com uma média etária de 22 anos. Foram aplicados protocolos verbais na leitura de textos expositivos adaptados de artigos da revista *Scientific American*. Por meio do protocolo verbal, os autores puderam observar que os leitores com o objetivo de ler para estudar geraram mais inferências de conhecimento prévio e preditivas que aqueles que leram por entretenimento, isto é, relacionaram os conhecimentos relevantes para o tópico do texto e tentaram fazer hipóteses a respeito do que se abordaria no texto, antes de sua leitura. Também parafrasearam mais e repetiram as informações do texto. Os participantes que leram por entretenimento, por sua vez, monitoraram mais a leitura e fizeram mais comentários avaliativos, além de associações com aquilo que liam. As evocações demonstraram que os participantes que leram com objetivo de estudar conseguiram lembrar 20% a mais que os que leram por entretenimento. O estudo indicou que a inferência é influenciada sistematicamente pelo propósito de leitura. Tanto este estudo quanto o de Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999) demonstraram que os participantes leram de formas diferentes de acordo com seus objetivos, mesmo tratando-se de objetivos fictícios e não aqueles estipulados pelo próprio leitor.

Cada leitor é diferente e pode ler por motivos diferentes. Os objetivos de leitura, portanto, são individuais. No entanto, na escola principalmente, uma prática muito comum é a determinação por parte do professor para os objetivos de leitura dos alunos. Kleiman (2000, p.35) não vê isso como um ponto negativo,

A pré-determinação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. [...] o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno [...] através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler.

A determinação de tarefas de leitura, portanto, irá conduzir o aluno leitor a desenvolver estratégias de leitura, assim como as questões de leitura, quando bem elaboradas, auxiliam o processo da leitura especialmente para os leitores iniciantes, conforme será abordado no tópico a seguir.

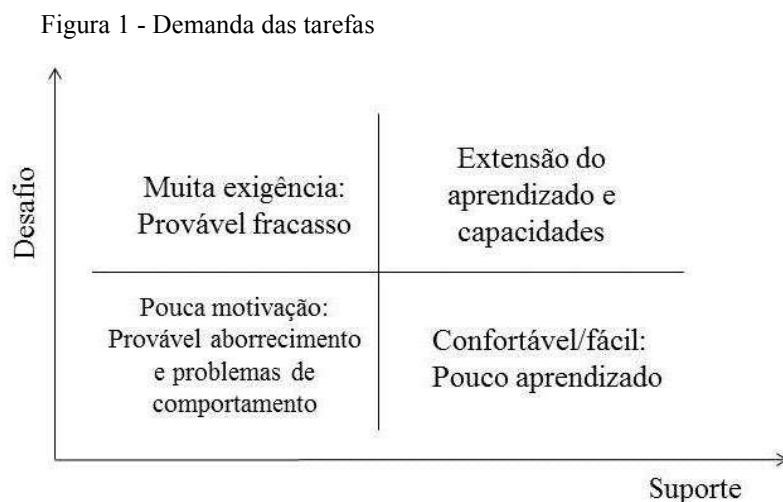
2.3 Questões como andaimes para a compreensão de leitura

As questões de compreensão podem fazer a diferença no ensino de leitura e conduzir o aprendiz a tornar-se estratégico e habilidoso. Em 2003, Carnoy, Gove e Marshall conduziram um estudo investigando os motivos da diferença de desempenho acadêmico entre os países da América Latina: Brasil, Chile e Cuba. Os autores constataram que o tipo de perguntas feitas pelos professores podem ter efeitos na aprendizagem. Nas escolas brasileiras, segundo os autores, se gasta muito mais tempo copiando instruções do que nas escolas chilenas e cubanas, e isso acaba afetando o uso do tempo das aulas, ou seja, o tempo em que se poderia usufruir realizando mais atividades e avançando em conteúdos e discussões, é gasto em cópias mecânicas e que não geram muito aprendizado. As professoras cubanas, cujo país apresentou melhores índices nos testes de avaliação do *Laboratório Latino Americano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*¹⁹, quando comparado aos índices do Brasil e Chile, são mais exigentes nas respostas às perguntas feitas em sala de aula, fossem em coro ou individuais, solicitando aos alunos explicações das respostas dadas, correções de respostas de outros alunos, bem como, explicações conceituais. Ainda segundo os autores, “as atividades nas escolas chilenas e, particularmente, nas escolas brasileiras se enquadram na categoria de aulas menos exigentes em termos de capacidade cognitiva exigida dos alunos” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p.20). Isso é bastante problemático e pode indicar um dos motivos pelos quais o Brasil não avança em termos de leitura nos testes comparativos.

O tipo de perguntas e tarefas solicitadas pelo professor são determinantes para construir *andaimes* de aprendizado. O termo andaime, utilizado inicialmente por Wood, Bruner e Ross em 1976, funciona como uma metáfora. Assim como numa construção é necessário criar andaimes para sustentação, no aprendizado é necessário dar suporte para que esse se efetive gradativamente. Quando terminada a obra, os andaimes são retirados; do mesmo modo, o professor deve dar suporte para que o aluno aprenda e consiga criar independência, sem precisar do suporte do professor, posteriormente, para realizar tarefas similares. O suporte dado pelos professores, de acordo com Hammond e Gibbons (2005), deve ser utilizado para possibilitar aos aprendizes o desenvolvimento de tarefas que eles não consigam fazer sozinhos, e para isso é necessário conhecer o que os aprendizes já sabem. Os autores adaptam de Mariani (1997) um quadro que ilustra a relação tarefa/dificuldade/suporte

¹⁹ O Laboratório realiza testes e discussões acerca da educação na América Latina e Caribe. Para mais informações acessar <<http://www.evaluacionesinternacionales.edusanluis.com.ar/2008/09/laboratorio-latinoamericano-de.html>>.

(Figura 1, a seguir): quanto mais desafio dado ao aprendiz, maior deve ser o suporte dado pelo educador, pois se é exigido demais com pouco suporte, o fracasso é quase certo. Se há pouca exigência e pouco suporte, não há desafio e pode haver desmotivação e falta de compromisso. Pouca exigência e muito suporte também não é o ideal, pois não geram aprendizado. O tipo de tarefa ideal, portanto, seria aquela que é desafiadora, mas que fornece suporte necessário, ou o andaime necessário para se conseguir completar a tarefa.



Fonte: Hammond e Gibbons, 2005, p.9 (tradução nossa).

Destarte, as questões de compreensão acerca de um texto podem possibilitar, se forem realizadas pensando-se na construção de andaimes, a formação de aprendizes autônomos. Elas fornecem, se bem elaboradas e aplicadas, suporte para que o leitor se desenvolva e seja capaz de fazer o mesmo tipo de questionamentos quando lê outros textos.

As questões de compreensão podem funcionar como andaimes para a construção de sentidos e da compreensão do texto, para tal, é importante que elas solicitem ao aprendiz que se utilize de estratégias de leitura, com enunciados como “releia o texto”, “sublinhe as palavras desconhecidas e procure-as no dicionário”, dentre outras (ver AZEVEDO, 2015; BENDER; BARETTA, 2014). Deste modo, quem realiza as tarefas pode internalizar as estratégias e utilizá-las em textos semelhantes.

No presente estudo, os questionários de compreensão são tomados como instrumentos para a coleta de dados da pesquisa. De acordo com Tomitch (2008), perguntas de compreensão, sejam elas gerais ou específicas, quando utilizadas em procedimentos metodológicos, obtêm dados comportamentais e o enfoque se dá na compreensão como

produto. Os protocolos verbais, por sua vez, também utilizados como instrumento da pesquisa, têm enfoque na análise do processo de leitura.

Existem diversas categorizações em relação às tarefas de compreensão. Para o presente trabalho, optou-se pelo uso da categorização de Pearson e Johnson (1978), que as distingue entre: tarefas de leitura (TLs) explícitas, implícitas e implícitas no script²⁰. As TLs explícitas requerem do leitor a busca de informações literais no texto, enquanto as TLs implícitas requerem inferências do leitor, ou seja, perguntas e respostas estão no texto, mas de forma não tão óbvia quanto as explícitas e as TLs implícitas no *script* estão além do texto e requerem integração entre o conhecimento prévio do leitor e aquilo que está no texto. A categorização é também utilizada por Oliveira (2000) e por Caldart (2012), sendo que Oliveira (2000) descobre com seu estudo que os livros didáticos de compreensão leitora do Português ainda dão prioridade a questões explícitas. Caldart (2012), por sua vez, utiliza da categorização para as questões de compreensão utilizadas como um dos instrumentos de seu estudo, com a finalidade de averiguar a compreensão leitora acerca dos dois textos lidos pelos participantes de sua pesquisa.

A opção por esta categorização para elaboração das questões de compreensão dos textos abordados neste estudo se justifica pelo fato de que possibilita analisar a compreensão do texto pelo participante de forma progressiva; parte-se do que está explícito no texto, indo para aquilo que é implícito nas entrelinhas do texto e até aquilo que está fora do texto, com as relações do leitor e de seu conhecimento de mundo, que engloba outros textos.

Conforme dito, as questões de compreensão como instrumento de coleta de dados conseguem avaliar a leitura como produto e não avaliam, portanto, a leitura como processo. Uma das formas de se avaliar o processo de leitura no momento em que ele ocorre é por meio de uso dos protocolos verbais. Sobre eles e seu uso na pesquisa em leitura se pautará o próximo tópico.

2.4 A pesquisa com uso de protocolos verbais

Como a leitura ocorre, na maior parte das vezes, de modo individual e cada leitor lê de forma diferente, é impossível acessar esse processo de forma plena (DAVIES, 1995). Vários estudos têm sido feitos de modo a acessar ao menos em partes, os processos que ocorrem durante a leitura. Verbalizar os pensamentos “[...] pode ser uma estratégia extremamente

²⁰Do inglês: *Textually explicit, textually implicit and scriptually implicit*.

eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p. 20), como é o caso dos processos de leitura. A técnica dos protocolos verbais tem sido significativa para apontar como ocorrem os processamentos cognitivos, pois “[...] minimiza o efeito da inacessibilidade aos dados do processamento, uma vez que se obtêm informações não elaboradas acerca dos pensamentos do sujeito, enquanto ele está envolvido com a tarefa de leitura.” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p. 27). São usados geralmente para “[...] registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 63). Seu uso, portanto, pode ir além do uso como instrumento de pesquisa. De modo geral, a técnica requer que o leitor verbalize tudo que lhe vier à mente enquanto desenvolve uma atividade cognitiva, como a leitura, sendo o corpus da análise o conteúdo das verbalizações, normalmente transcritas. Contudo, os dados por si não explicitam os processos da leitura, cabe ao pesquisador analisá-los e inferir os processos (BARETTA, 1998; 2003; CAVALCANTI, 1989; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; KASPER, 1998; SOUZA; RODRIGUES, 2008).

Para que a técnica forneça dados relevantes, faz-se necessário o uso de critérios, sendo o principal deles a não interferência por parte do investigador. “O participante deve compreender a atividade sem ser instruído ou induzido a fornecer os dados que interessam ao pesquisador” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p.30). O pesquisador pode apenas lembrar ao participante que verbalize quando este não o tiver feito por um longo período. Portanto, para minimizar os “efeitos de tradução” de conteúdo da memória de trabalho²¹ e assim, obter dados mais fiéis na verbalização, recomenda-se interferir o mínimo possível durante o procedimento (ERICSSON; SIMON, 1987; TOMITCH, 2007). De acordo com Tomitch (2007), às vezes podem ser descartados os participantes por vários motivos, de acordo com os objetivos do pesquisador. É fato que alguns participantes verbalizam com maior naturalidade que outros, mesmo que as instruções e procedimentos sejam iguais para todos.

A técnica dos protocolos verbais, desenvolvida por Newell e Simon, em 1972, é umas das formas de se obter relatórios de dados do leitor por auto revelação, de acordo com a categorização de Cohen (1987). O autor sugere as seguintes distinções: o auto relato, a auto-observação e a auto revelação. A primeira das categorizações, o auto relato, constitui-se nas descrições do leitor acerca daquilo que ele faz, seu comportamento na aprendizagem de forma

²¹ Entende-se por memória de trabalho o sistema cerebral responsável por armazenar e manipular informações requeridas para executar tarefas cognitivas como a leitura, o aprendizado e a compreensão da linguagem no momento em que essas tarefas estão sendo realizadas (MATLIN, 2004).

geral. A auto-observação é denominada quando o leitor inspeciona um comportamento de linguagem específico, pode ser feita imediatamente após a tarefa ou mais tarde, sendo que imediatamente gera informações mais completas acerca do que realmente foi feito. E, por fim, a auto revelação, onde se enquadram os protocolos verbais, que não é

nem uma descrição de comportamentos gerais, ou baseada em inspeção de comportamentos específicos. Ao contrário, consiste em ‘pensar em voz alta’ a revelação do fluxo de consciência dos processos de pensamento enquanto a informação está sendo seguida. Os dados são basicamente sem edição e análise (COHEN, 1987, p. 84, tradução nossa²²).

Os protocolos verbais, como forma de auto revelação, geram dados mais fidedignos acerca dos processos que ocorrem durante a leitura, pois não há um espaço de tempo entre o que ocorreu e a verbalização. Embora existam críticas acerca dos protocolos verbais, muitos autores consideram favorável seu uso (CAVALCANTI, 1989; COHEN, 1987; KASPER, 1998; MAGALHÃES; MACHADO, 2012; SOUZA; RODRIGUES, 2008; TOMITCH, 2007), visto que por meio deles se torna possível analisar aspectos do processamento da leitura. São utilizados frequentemente para observar as estratégias de leitura, processos criativos e emocionais, desempenho da memória de trabalho, dentre outros. De acordo com Souza e Rodrigues (2008), o uso frequente da técnica possibilita aperfeiçoá-la e descobrir novos parâmetros de uso. Além de que, apenas a observação em sala de aula demonstra limitações em relação aos protocolos verbais e não permite obter dados acurados sobre o processo de leitura, até porque existe a limitação de que a observação fica restrita àqueles estudantes que interagem com o professor (COHEN, 1987). Desse modo, as entrevistas individuais com amostra da população seriam a opção mais cabível para perceber como leem os estudantes e as dificuldades que possuem. De qualquer modo, Tomitch (2007) recomenda que a técnica seja usada em conjunto com outras metodologias:

Acredito que a melhor conduta seja a de utilizar os protocolos verbais do tipo verbalização concorrente aliados a outras metodologias, como por exemplo, a auto-observação ou verbalização retrospectiva. Dessa maneira o pesquisador poderá fazer uma triangulação dos dados obtidos e sentir-se mais apoiado para fazer generalizações fidedignas ao processo de leitura investigado. (TOMITCH, 2007, p.51).

²² “[...] *neither a description of general behaviours, nor based on inspection of specific ones. Rather it consists of ‘think aloud’ stream-of-consciousness disclosure of thought processes while the information is being attended to. The data are basically unedited and unanalyzed*” (COHEN, 1987, p. 84).

Usando o protocolo verbal exclusivamente ou combinado com outros instrumentos de coleta de dados, é importante ter em mente que cabe ao pesquisador interpretar os dados, de acordo com outros fatores contextuais que considere relevantes. Segundo Cohen (1987), os professores podem ocupar um lugar muito importante nesse tipo de pesquisa: “Professores, na verdade, podem estar em uma posição especial para encorajar e treinar leitores para reportar com precisão sobre o aprendizado” (COHEN, 1987, p 86, tradução nossa²³). Este é o caso da pesquisa em questão, em que a pesquisadora é a própria professora de Inglês como língua estrangeira dos alunos. Optou-se também por combinar os instrumentos de coleta de dados, conforme sugere Tomitch (2007), utilizando não somente os protocolos verbais de pausa, mas também questionários de compreensão, questionários retrospectivos acerca das estratégias utilizadas e ainda, anotações da pesquisadora e perfil do leitor dos participantes.

Por meio dos protocolos verbais em conjunto com outros instrumentos, é possível perceber as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes da pesquisa. Na próxima seção, serão apresentadas definições de estratégias de leitura e sua diferenciação em relação às habilidades de leitura, suas características e características de um leitor estratégico, bem como a categorização de estratégias adotada para o estudo.

2.5 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são instrumentos que possibilitam auxiliar o leitor no processo de compreensão dos textos, o que deve ser o foco central em aulas de leitura (TOMITCH, 2009). É necessário tanto que o professor reconheça e saiba utilizar e ensinar estratégias de leitura e que o estudante consiga perceber sua necessidade no processo de compreensão de textos e saiba como escolher as melhores estratégias e fazer uso delas de modo a alcançar seus objetivos. Leitores mais proficientes fazem uso de várias estratégias de leitura, que podem ser definidas como “uma vasta gama de táticas que os leitores usam para engajar e compreender o texto” (PARIS; WASIK; TURNER, 1991, p.610, tradução nossa)²⁴. As táticas utilizadas pelo leitor podem ser utilizadas de forma consciente ou até mesmo inconscientemente, pois,

A leitura é um processo feito 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, p. 18)

²³ “*Teachers, in fact, may be in a special position to encourage and train learners to report accurately on their learning*” (COHEN, 1987, p 86).

[...] *a wide range of tactics that readers use to engage and comprehend text.* (PARIS et al., 1991, p.610).

Embora muitas vezes os termos estratégias de leitura e habilidades de leitura sejam utilizados como sinônimos, para o presente trabalho adotou-se a distinção que é tomada por Afflerbach, Pearson e Paris (2008), Morais (2013) e Paris, Wasik e Turner (1991), dentre outros, que distinguem habilidades de estratégias. Para esses autores, habilidades incluem técnicas de processamento de informação já automatizadas pelo leitor, enquanto nas estratégias, a utilização das ações e medidas é consciente. Nas palavras de Afflerbach, Pearson e Paris (2008),

Estratégias de leitura são tentativas deliberadas dirigidas a objetivos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados do texto. Habilidades de leitura são ações automáticas que resultam na decodificação e compreensão com velocidade, eficiência e fluência e geralmente ocorrem sem a consciência dos componentes ou controle envolvido (p.368, tradução nossa²⁵, ênfase nossa).

Estratégias e habilidades de leitura, de acordo com os pesquisadores mencionados, diferem quanto à sua automaticidade, o que implica que estratégias podem tornar-se habilidades através de sua utilização contínua, assim como, habilidades podem tornar-se estratégias na medida em que sejam usadas de forma intencional, quando o leitor se depara com um problema na leitura e tenta resolvê-lo, por exemplo (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008; PARIS; WASIK; TURNER, 1991).

Existem leitores mais estratégicos que outros. As estratégias por eles utilizadas podem indicar o modo como percebem a tarefa, quais pistas do texto seguem, a forma como geram sentido a partir do que foi lido e também quais medidas tomam em relação àquilo que não compreendem e, portanto, bons leitores conseguem monitorar melhor sua leitura e fazer uso de diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão, bem como perceber os problemas e de que ordem são (BLOCK, 1986). Como já discutido anteriormente, na seção 2.2, um leitor habilidoso ou competente deve ser capaz de identificar as palavras automaticamente. Deste modo, a má compreensão pode surgir não apenas de um problema específico da compreensão, mas também pode ser um problema relacionado à falta de habilidade para identificação de palavras. Embora as estratégias de leitura sejam importantes para solucionar problemas de compreensão, elas nem sempre dão conta de compensar

²⁵ “Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved” (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008).

deficiências ou insuficiências das capacidades cognitivas e linguísticas, que constituem a base de conhecimentos (MORAIS, 2013). Quando ocorrem insuficiências nas capacidades mencionadas, o que Morais (2013) propõe é que sejam praticadas mais intensamente, de modo que as estratégias sirvam para levar à habilidades.

Além dos problemas que podem ocorrer com a falta de habilidade para identificar as palavras, as dificuldades podem também estar relacionadas ao conhecimento prévio do leitor, pois “as diferenças tanto em vocabulário quanto em conhecimento prévio têm sua origem, em uma larga medida, nas enormes diferenças culturais associadas à classe social” (MORAIS, 2013, p. 117). Embora os estudantes apresentem diferenças socioculturais e possam apresentar dificuldades nas capacidades mais básicas para a leitura, é necessário que aprendam a ser estratégicos, ou seja, que possam fazer a auto regulação da aprendizagem para controlar a progressão na leitura. Pois, ser estratégico consiste em conseguir escolher a melhor estratégia para se chegar ao objetivo esperado (FINGER-KRATOCHVIL, 2009; MORAIS, 2013).

É esperado que o aluno consiga tornar-se, ao final dos estudos, um leitor estratégico e proficiente. De acordo com Barr, Kamil e Mosenthal (1991), os leitores proficientes, além do amplo vocabulário que possuem, da decodificação automática, dentre outros, fazem uso de estratégias variadas e apropriadas, de modo a resolver seus problemas de compreensão e memória. As estratégias de leitura irão atuar, portanto, como possibilitadoras ou facilitadoras da leitura feita pelo indivíduo. Um leitor considerado estratégico é aquele que consegue ser flexível, analisar a melhor estratégia para atender seus objetivos e monitorar sua eficácia. Ele sente-se ainda confiante na medida em que pode monitorar e aperfeiçoar sua leitura (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). Ainda, de acordo com os autores, existem duas situações em que é vantajoso ser estratégico: 1. No início da aprendizagem da leitura, com estratégias de identificação de letras, decodificação, dentre outras e 2. Quando existem problemas com a leitura, como por exemplo, quando há muitas palavras difíceis ou quando há uma tarefa que demanda algo muito desafiador. Há ainda um terceiro caso, na contrapartida, que ocorre quando há a prática guiada pelo professor, em que é possível fragmentar a leitura de modo que o aluno se torne capaz de observar as partes que a compõe. Desse modo, é possível que o professor ensine através da prática como ser um leitor estratégico.

A prática guiada de leitura com as estratégias é necessária na sala de aula na medida em que as estratégias de leitura demonstram vários benefícios ao leitor. Paris, Wasik e Turner (1991) apontam cinco pontos sobre a importância das estratégias:

Primeiro, estratégias permitem aos leitores elaborar, organizar e avaliar informações textuais. Segundo, a aquisição de estratégias de leitura coincide e se justapõe ao desenvolvimento durante a infância das múltiplas estratégias cognitivas para aumentar a atenção, a memória, a comunicação e o aprendizado. Terceiro, estratégias são controláveis pelos leitores, elas são ferramentas cognitivas pessoais que podem ser usadas seletivamente e com flexibilidade. Quarto, a leitura estratégica reflete metacognição e motivação, porque os leitores precisam ter ambos, o conhecimento e a disposição, para usarem as estratégias. Quinto, estratégias que promovem leitura e raciocínio podem ser ensinadas diretamente pelos professores. E sexto, a leitura estratégica pode aumentar o aprendizado ao longo do currículo. (PARIS *et al.*, 1991, p. 609, tradução nossa)²⁶

As estratégias de leitura, deste modo, atuam como andaimes para a construção das capacidades do leitor e seu ensino sistematizado é fundamental na escola, com o intuito de auxiliar os leitores não habilidosos no processo de se tornarem leitores habilidosos. É importante ressaltar que nem sempre as estratégias possuem uma conotação positiva, no sentido de serem eficazes na leitura (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). Muitas vezes, um leitor iniciante pode utilizar de estratégias que não o levem a compreensão textual, como por exemplo, quando opta por procurar no texto em LE por cognatos e acaba se valendo de falsos cognatos e obtém uma ideia distorcida acerca do tema abordado pelo texto. Destarte, a prática individual pode não ser suficiente para os leitores, é necessário que haja uma prática guiada e feita através de andaimes. O professor deve “modelar, descrever, explicar e criar andaimes de estratégias de leitura apropriadas para as crianças”, ou no caso de uma L2, para os leitores iniciantes (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008, p. 370, tradução nossa²⁷). Os autores ainda discutem que é necessário, muitas vezes, convencer e motivar os leitores acerca dos resultados que podem ser obtidos com o uso efetivo de estratégias de leitura, cabendo ao professor ensinar sempre as estratégias, sendo uma regra geral: “ensine às crianças muitas estratégias, ensine-as cedo, reensine-as frequentemente, e conecte a avaliação com o reensino” (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008, p. 371, tradução nossa²⁸). Embora não seja fundamental que os estudantes aprendam o nome das estratégias e a diferenciação entre estratégias e habilidades, acredita-se ser fundamental que eles saibam

*First, strategies allow readers to elaborate, organize, and evaluate information derived from text. Second, the acquisition of reading strategies coincides and overlaps with the development during childhood of multiple cognitive strategies to enhance attention, memory, communication and learning. Third, strategies are controllable by the readers; they are personal cognitive tools that can be used selectively and flexibly. Forth, strategic reading reflects metacognition and motivation because readers need to have both the knowledge and disposition to use strategies. Fifth, strategies that foster reading and thinking can be taught directly by the teachers. And sixth, strategic reading can enhance learning throughout the curriculum. (PARIS *et al.*, 1991, p. 609).*

²⁷ “[...] model, describe, explain, and scaffold appropriate reading strategies for children” (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008, p. 370).

²⁸ “Teach children many strategies, teach them early, reteach them often, and connect assessment with reteaching” (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008, p. 371).

utilizá-las com eficiência visto que elas podem motivar o aluno a ler, na medida em que ele percebe que pode monitorar sua leitura e também melhorá-la com o uso das estratégias adequadas (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). Porém, ao professor é importante ter conhecimento dos conceitos para que possa compreender como leem os estudantes e de que forma isso pode ser melhorado. De acordo com Block (1986, p. 463, tradução nossa)²⁹, “para os professores, o conhecimento dos componentes e gestão deste processo interno é extremamente importante”. É através do conhecimento acerca dos processos que envolvem a leitura, das definições e das estratégias que o professor conseguirá guiar sua prática e conduzir o aprendizado eficaz de leitura.

Existem várias categorizações das estratégias de leitura, como por exemplo, a distinção de estratégias cognitivas e metacognitivas de Kleiman (2000), ou a categorização feita por Davies (1995), que distingue as estratégias por tipos: controle do processo de leitura, monitoramento do processo de leitura, interação com o texto, uso de fontes de informação textual e uso de fontes de informação externa. Para o presente trabalho, optou-se pela categorização proposta por Block (1986), que divide as estratégias entre gerais e locais, sendo que as estratégias gerais envolvem os processos de compreensão e monitoramento de compreensão, como por exemplo, reconhecer a estrutura textual e reagir ao texto, enquanto que as estratégias locais são mais direcionadas a unidades linguísticas específicas, como reler e questionar o significado de uma palavra³⁰.

Ainda de acordo com Block (1986), ao “pensar em voz alta”, por meio de protocolos verbais, os participantes podem fornecer respostas em dois modos: *reflexivo* e o *extensivo*, propostos por Emig (1971) e Perl (1978). No modo reflexivo, há uma tendência de resposta em primeira ou segunda pessoa, relatando sobre aquilo que foi lido de forma afetiva e pessoal, partindo do texto para o leitor e enfatizando os sentimentos e pensamentos e não a informação fornecida pelo texto. No modo extensivo, a resposta está na forma impessoal e é voltada àquilo que está proposto pelo autor do texto, sem relacionar consigo mesmo.

Assim como em Block (1986), as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores iniciantes em L2 foram observadas no presente estudo, através dos protocolos verbais de pausa, bem como os modos de resposta por eles utilizados. A técnica dos protocolos verbais tem sido uma forma de investigar como funcionam os processos da leitura em diversos grupos

²⁹ “for teachers, knowledge of the components and management of this internal process is extremely important” (BLOCK, 1986, p.463).

³⁰ Para visualização de todas as estratégias por Block (1998), consultar o quadro 2 do item 3.4.1, no capítulo destinado à metodologia.

de leitores. Muitas pesquisas são desenvolvidas nesse sentido e serão apresentados, na próxima sessão, alguns dos estudos considerados relevantes para a presente pesquisa.

2.5.1 Pesquisas sobre o uso de estratégias de leitura

Desde que foi criada a técnica do protocolo verbal, muitas pesquisas têm sido realizadas no intuito de averiguar o processamento de textos por leitores de diversos tipos, ou seja, idades diferentes, grau de escolaridade, nível de proficiência na língua materna ou estrangeira, dentre outros (BARETTA, 2003).

Com o objetivo de verificar o processo de monitoramento de compreensão entre leitores proficientes e não proficientes na língua inglesa como L1 e L2, Block (1992) conduziu um experimento com 25 estudantes universitários, utilizando um texto do gênero artigo científico. O estudo demonstrou que muitos leitores se depararam com dois tipos de problemas com a língua: encontrar os pronomes referenciais e definir palavras desconhecidas. Quanto ao problema com os pronomes referenciais, a maioria dos participantes nativos proficientes foi capaz de reconhecer que existiu um problema e ainda identificaram sua fonte, sendo que dois terços destes verbalizaram as estratégias usadas para completar a tarefa. Os participantes menos proficientes, por sua vez, tanto os leitores nativos como os de L2, demonstraram reconhecer que o problema existia, mas a maioria deles não soube dizer a fonte do problema ou adotar estratégias para solucioná-los. Quanto ao monitoramento de problemas de vocabulário, os leitores proficientes processaram o texto de forma menos consciente, verbalizando menos, enquanto os leitores menos proficientes identificaram o problema, apesar de terem dificuldade em resolvê-lo. Block (1992) conclui afirmando que, de modo geral, os leitores reconhecem quando há um problema, mas aqueles leitores mais proficientes conseguem identificar a fonte do problema com maior facilidade.

Block (1986) ainda conduziu uma pesquisa com o intuito de analisar as estratégias de leitura utilizadas por participantes não proficientes da língua inglesa como L2. Para tal, realizou protocolos verbais com 9 participantes universitários, comparando leitores de inglês como L2, com leitores de inglês como L1. A autora descobriu que não houve um padrão de estratégias distinto entre os participantes falantes de inglês como L1 e L2 ao lerem 2 textos oriundos de livro didático utilizado para a disciplina de Psicologia Introdutória. No entanto, Block (1986) conseguiu classificar 2 grupos diferentes de participantes, os quais denominou como “integradores” e “não-integradores”. Os participantes do grupo dos integradores, que responderam com mais frequência no modo extensivo, foram capazes de integrar melhor as

informações, reconhecer a estrutura textual e monitorar a compreensão de forma mais eficaz. Já os não-integradores, tenderam a confiar mais em suas experiências pessoais para desenvolver sua própria versão do texto, respondendo mais frequentemente no modo reflexivo.

As duas pesquisas indicam que não há diferença significativa pelo fato de serem leitores da língua como L1 e L2, mas que as atitudes que tomam quando encontram problemas, ou seja, a forma com que utilizam as estratégias de leitura, resultam diferenças relevantes. Andrade, Gil e Tomitch (2012) em seu estudo, também observam que leitores que relatam não utilizar de estratégias de leitura apresentam maiores dificuldades no que tange vocabulário e identificação do tópico do texto. As autoras constataam ainda, que seus participantes, 18 universitários, costumam ler de forma diferente dependendo do propósito de leitura, no que tange atenção e satisfação, sendo que para a pesquisa foram utilizados questionários e as perguntas eram relativas aos objetivos de ler para estudar e ler por entretenimento.

A leitura parece diferir ainda, de acordo com as tarefas de leitura propostas. Baretta (1998) conduziu uma pesquisa com 8 participantes proficientes em inglês como língua estrangeira, com duas diferentes tarefas: evocação do conteúdo lido e escrita de um resumo. A pesquisadora observou que os participantes reagiram diferentemente na leitura dos textos expositivos extraídos de uma revista semanal; responderam de forma mais reflexiva, tecendo as informações do texto com suas experiências quando liam para evocar o conteúdo do que quando liam para resumir. Os participantes também utilizaram estratégias com mais frequência e de tipos mais variados quando liam com o objetivo da evocação. Isso demonstra que o objetivo de leitura pode influenciar na forma que o leitor proficiente lê.

Caldart (2012) por sua vez, estuda a influência da expectativa do gênero textual na geração de inferências e na compreensão leitora de estudantes de Inglês como L2, com 12 participantes proficientes e cursando o último semestre da graduação em Letras Inglês. Os textos utilizados para o protocolo verbal na pesquisa foram das áreas jornalística e literária. A pesquisadora avalia que a expectativa gênero textual pode ter influenciado a produção de inferências pelos participantes, mas o que provavelmente influenciou no uso das estratégias de leitura foram os tipos de textos usados.

Por meio da leitura das pesquisas acima descritas, foi possível observar que as estratégias importam na leitura dos textos e que os leitores mais bem sucedidos são mais estratégicos e capazes de perceber quando existem problemas e o que devem fazer para saná-los, bem como, perceber que existem diferentes propósitos para a leitura, enquanto os leitores

não proficientes apresentam dificuldades em integrar o texto em suas partes e com seu conhecimento prévio e acabam se valendo mais de suas próprias experiências, além de apresentarem dificuldades em perceber os problemas de compreensão quando eles ocorrem. Cada uma das pesquisas acima mencionadas se utilizou de metodologias e corpora diferentes; para a presente pesquisa, os participantes selecionados foram leitores iniciantes na L2, alunos da professora/pesquisadora, com idades entre 12 e 15 anos. A metodologia adotada para a presente pesquisa será descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os encaminhamentos metodológicos que foram empregados para realização da pesquisa em questão. No item 3.1 são apresentadas informações acerca dos participantes da pesquisa. No item 3.2, os instrumentos utilizados: os textos usados no estudo, o protocolo verbal de pausa, as questões de compreensão, os questionários retrospectivos e o perfil do leitor. Em 3.3 é explicitado o procedimento que delineou a pesquisa e no item 3.4 são relatadas as contribuições adquiridas com o piloto de pesquisa.

3.1 Participantes

A pesquisa foi realizada com um grupo de 20 participantes, de 12 a 15 anos, sendo 10 meninas e 10 meninos. Todos regularmente matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, Guarapuava-PR, e com inglês de nível iniciante.

O Colégio em questão, sito no bairro Vila Bela, apresentou um Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,2 em 2013, sendo que obteve um escore menor que o obtido anteriormente, em 2011 (3,7 pontos) e está abaixo de sua média a cumprir até 2013 (de 4,7 pontos).³¹ O colégio ocupa a 21ª posição no município, dentro de um total de 24 escolas que tiveram os dados divulgados em 2013 pelo site do Ideb. Segundo o portal do Ministério da Educação, o objetivo nacional é atingir 6 pontos até 2022, média correspondente aos países desenvolvidos. Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico³² (PPP) da escola, uma pesquisa socioeconômica demonstrou que várias famílias são chefiadas apenas pela mãe, tendo uma renda familiar bastante variável, inclusive com algumas famílias dependendo de benefícios do governo, como o programa Bolsa Família. Nas redondezas do Colégio, existe uma comunidade denominada “fundos do CAIC”, com moradores sem renda fixa e vítimas de vários problemas sociais, o que, segundo consta no PPP, pode contribuir

³¹ Os dados referentes ao ano de 2013 são os últimos aos quais se tem acesso até o momento, através do portal: <<http://ideb.inep.gov.br>>

³² O atual PPP encontra-se em fase de reorganização e as pedagogas do colégio optaram por excluir a versão anterior da página online da escola. O que se tem até o momento (outubro de 2015) foi enviado para os professores e funcionários via *e-mail*.

para o alto índice de evasão e repetência escolar. Há grande defasagem idade-série, fator que desafia a instituição de ensino.

Foram escolhidos os participantes provenientes da escola pública pelo fato de a pesquisadora ser a própria professora da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, Inglês (LEM-I) dos estudantes, pelo interesse em saber de que forma leem seus alunos e quais as estratégias por eles utilizadas, de modo a contribuir no ensino da disciplina e na formação do leitor.

São aproximadamente 160 estudantes matriculados nos 8º anos, sendo divididos em seis turmas. Aqueles que participaram da pesquisa, o fizeram de livre e espontânea vontade, pertencendo a turmas diferentes. O principal critério para participação era a obtenção do escore de 13 a 23, de um total de 80 pontos, no teste de nivelamento aplicado pela professora pesquisadora, no início do ano letivo a todas as turmas com as quais ela trabalha a disciplina de LEM-I. O teste foi adaptado da *Colchester English Study Center* (Anexo C). Outros requisitos eram: ter idade entre 12 a 15 anos, ter disponibilidade em participar no contra turno escolar e a autorização expressa dos pais. Os pais dos alunos tiveram conhecimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), bem como os estudantes participantes assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice B), estando de acordo com os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos, conforme a legislação vigente: Resolução 466/2012. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, conforme Protocolo de Pesquisa 46265115.2.0000.0106, em julho de 2015.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Textos utilizados no estudo

Os dois textos para a coleta de dados, bem como os textos para o treinamento, foram selecionados do *website* psacentral.org. A seleção baseou-se, primeiramente, no gênero textual, sendo escolhidas versões impressas do gênero PSA (*Public Service Ads* ou Anúncios de utilidade Pública). O gênero PSA, de acordo com Souza e Bender (2014), apresenta possibilidades de trabalhar em sala de aula com questões sociais que sejam relevantes à comunidade escolar, incentivando à reflexão e à autonomia do estudante. São textos que exploram o aspecto visual e geralmente não são longos, o que propicia o interesse e entendimento por parte dos leitores jovens e iniciantes na língua estrangeira – inglês.

Para a seleção dos PSAs usados na coleta de dados, foram contados os números de palavras por texto, para que esse número fosse similar, bem como a densidade lexical de cada um deles, conforme pode ser visualizado com a Tabela 1, a seguir.

Tabela 2 - Características dos textos utilizados na coleta de dados

	Texto 1 – <i> Holding Hands</i> (Anexo A)	Texto 2 – <i> Car Drive Buzzed</i> (Anexo B)
Tema	Preconceito	Direção e embriaguez
Número de palavras	20	21
Número de palavras diferentes	18	17
Densidade Lexical	90%	81%
Densidade Sintática	1	1,25
Legibilidade³³ (Gunning Fox Index)	4.6 (fácil)	3 (fácil)

Fonte: dados fornecidos pelo *website* <<http://textalyser.net/>>. Densidade sintática calculada pela pesquisadora, de acordo com Baretta e Finger-Kratochvil, 2010.

Os temas de cada texto eram diferentes, para que não houvesse influência no conhecimento prévio durante a leitura do segundo texto. O primeiro texto (*Holding hands – Anexo A*) apresenta a imagem de um casal de mãos dadas, a imagem é radiográfica com as mãos destacadas em um quadro separado, ilustrando a mão de uma pessoa negra e a mão de uma pessoa branca. No canto inferior esquerdo, há a assinatura do *Ad Council*, o texto verbal contém “Antes de qualquer coisa, somos todos humanos. É tempo de abraçar a diversidade. Vamos deixar de lado os rótulos em nome do amor. Repense seus preconceitos em *lovehasnolabels.com*”³⁴ e finaliza com um quadrado semelhante ao da imagem das mãos do casal com a frase *love has no labels, i.e., o amor não tem rótulos, no português*. O segundo texto (*Drive buzzed – Anexo B*) apresenta uma imagem em plano fechado (*close-up*) de um bilhete deixado no para-brisa de um carro. No bilhete consta “Obrigado por não dirigir alcoolizado e colidir com meu carro na noite passada. Kit Krugman.” Segue no lado inferior esquerdo a assinatura do *Ad Council* e a mensagem: “Salve uma vida. Não dirija alcoolizado

³³ Do inglês *readability*.

³⁴ Tradução nossa, texto original: Anexo A.” *Before anything else, we are all human. It’s time to embrace diversity. Let’s put aside labels in the name of Love. Rethinking your bias at lovehasnolabels.com. Love has no labels*”

para casa. Dirigir alcoolizado³⁵ é dirigir bêbado”³⁶. Por fim, a assinatura do departamento de transporte dos Estados Unidos. Todos os textos foram apresentados aos participantes em seu formato original, sendo que pontos vermelhos foram colocados nos textos como lembretes para que o participante verbalizasse seus pensamentos, seguindo o protocolo verbal de pausa, conforme será descrito na seção seguinte.

3.2.2 Protocolo Verbal de Pausa

Como já discutido no capítulo 2, seção 2.2.1, o uso do protocolo verbal não é visto de forma unânime pelos pesquisadores e é motivo de muito debate, visto que há uma dificuldade em acessar os processos mentais que ocorrem no momento da leitura (CAVALCANTI, 1987; COHEN, 1987; 1998). No entanto, existem várias pesquisas favoráveis que demonstram ser este um instrumento viável para, em conjunto com outros métodos, averiguar como ocorre o aprendizado e o uso de uma determinada linguagem. Segundo Block (1986), os protocolos verbais fornecem mais informações sobre o processamento de leitura quando existem mais problemas na leitura de compreensão, além de que, são mais usados para observar estratégias cognitivas.

O protocolo verbal aqui utilizado é uma adaptação do *Protocolo Verbal de Pausa* (CAVALCANTI, 1987), aplicado por Tomitch (1996) e por Baretta (1998) (Anexo D). Ele consiste, basicamente, em pedir para que os participantes leiam silenciosamente e “[...] pensem em voz alta sempre que notarem uma pausa em seu processo de leitura” (CAVALCANTI, 1987, p. 238, tradução nossa³⁷). A verbalização dos pensamentos é solicitada quando o participante se encontra diante de um problema ou algo que lhe tenha chamado a atenção e espera-se que ele localize a pausa, identifique a sua natureza e ainda explicita a forma como encontrou a solução, no caso de ter sido referente a um problema (CAVALCANTI, 1987). A autora ainda sugere que os participantes, após a leitura de cada parágrafo do texto, relatem aquilo que foi compreendido até o momento. No caso desta pesquisa, como os textos contém poucas palavras e sentenças (20 palavras no texto 1 e 21 no texto 2), foi solicitado ao participante verbalizar em três momentos distintos do texto, que

³⁵ No inglês utilizou-se o termo *buzzed*, que significa que a pessoa ingeriu uma quantidade não suficiente para se considerar como bêbado, mas suficiente para afetar algumas capacidades e ficar “tonto”. Como é um termo novo e informal e não há entrada nos dicionários para o termo, foi incluída, em forma de verbete a definição no dicionário bilíngue, de modo que o participante que decidisse por procurar o termo tivesse acesso à informação.

³⁶ Tradução nossa, texto original: Anexo B. “*Thank you for not driving buzzed and crashing into my car last night. Kit Krugman. Save a life. Don't drive home buzzed. Buzzed driving is drunk driving. U.S. Departamento of Transportation*”.

³⁷ “[...] *think aloud whenever they noticed a pause in their Reading process*” (CAVALCANTI, 1987, p. 238).

traziam uma ideia completa. Foram colocados pontos vermelhos no texto para servir de lembrete ao participante (Anexos A e B). Embora houvessem os pontos vermelhos, não foi exigido ao participante seguir uma ordem, sendo que poderia iniciar verbalizando pela esquerda, direita ou pela imagem por exemplo, visto que se tratavam de texto multissemióticos, que podem ser lidos de formas diferentes, iniciando-se pela imagem e partindo para averiguação de fonte, para então leitura do texto verbal, por exemplo. Conforme será explicado no item 3.5 O estudo piloto, a coleta de dados com alguns participantes permitiu perceber que as pausas nos pontos vermelhos exigem a verbalização de todas as partes do texto, o que não ocorreu quando esses pontos não existiam nos textos, na fase da pilotagem.

3.2.3 Questões de compreensão

As questões de compreensão do texto (Apêndice C) foram elaboradas tendo em vista que o leitor não poderia retomar o texto após o protocolo verbal de pausa. As perguntas foram todas feitas em língua portuguesa, devido ao conhecimento básico dos participantes na língua estrangeira-inglês, visto que o objetivo era averiguar a sua compreensão leitora.

Foram desenvolvidas 7 questões para cada um dos textos, com níveis de dificuldade crescentes. As questões estavam mescladas entre objetivas e subjetivas, sendo que as objetivas continham quatro alternativas cada. Para elaborar as questões, a categorização de tarefas de leitura utilizada foi a de Pearson e Johnson (1978), que as distingue entre: tarefas de leitura (TLs) explícitas, implícitas e implícitas no script. As 2 primeiras questões elaboradas para cada um dos textos são tarefas de leitura explícitas, ou seja, requerem lembrar informações literais contidas no texto. As tarefas 3 e 4 são implícitas e solicitavam maior inferência do leitor, embora a informação estivesse no texto. As 3 últimas questões são implícitas no script, o que significa dizer que requeriam integração entre conhecimento prévio do leitor e aquilo que estava no texto. Juízes independentes, com nível de inglês avançado, ambas professoras, categorizaram as tarefas de acordo com a taxonomia de Pearson e Johnson (1978) e houve compatibilidade nas categorizações. A compatibilidade possibilitou assegurar que as questões são daqueles níveis que se propuseram, o que permite afirmar que as questões de ambos os textos demandam do participante um mesmo tipo de esforço, ou seja, são similares quanto ao conhecimento requerido. Antes da coleta de dados, leitores de níveis diferentes de proficiência em língua inglesa foram solicitados a responder as questões, de

modo a observar se estavam claros os enunciados para que as respostas esperadas, isto é, adequadas à informação textual, fossem obtidas.

3.2.4 Questionário retrospectivo

De modo a complementar a averiguação de estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes, questionários retrospectivos foram aplicados após as verbalizações e as questões de compreensão. O primeiro e o segundo questionários são relativos à avaliação do participante quanto à tarefa de leitura. O terceiro questionário é referente ao processo de leitura de ambos os textos e foi aplicado após todas as atividades terem sido completadas, de modo a não influenciar o leitor. Os questionários foram todos adaptados de Baretta (1998) (Apêndice D).

Além dos questionários, foram feitas anotações acerca do comportamento dos participantes (uso de estratégias, gestos, movimentos...) durante a leitura dos textos. O objetivo foi de comparar os comportamentos do leitor com aquilo que ele afirmou fazer nos questionários retrospectivos e que verbalizou durante o procedimento do protocolo verbal. Foi esperado perceber comportamentos diferentes, visto que poderiam ter passado despercebidos ou terem sido esquecidos pelo participante durante a verbalização e a resposta aos questionários.

3.2.5 Perfil do leitor

Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o perfil leitor dos participantes, ou seja, como percebem a leitura e se possuem o hábito de ler textos em língua portuguesa e inglesa, foi aplicado ao final da sessão de cada participante, um perfil de leitor adaptado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes³⁸ (OCDE, 2009). (Anexo E).

A primeira parte do questionário consiste em perguntas que levam ao perfil do leitor propriamente dito, obtendo a opinião dos participantes quanto a ações que ele pratica, como por exemplo, se lê somente quando obrigado e se lê além da sala de aula (questão 1). Já a segunda parte, requer ao participante imaginar situações de leitura e considerar quais estratégias geralmente adota para as tarefas hipotéticas (questão 2, tarefas A e B).

³⁸ *Programme for International Student Assessment.*

3.3 Procedimento

Os estudantes foram convidados a participar de forma espontânea da pesquisa. Àqueles que deram seus nomes, foram enviados bilhetes para os responsáveis, a fim de que participassem de reunião realizada na escola onde os estudantes estão matriculados. Na reunião, foi explicado o propósito da pesquisa, esclarecidas as dúvidas, lido, explicado e assinado o TCLE. Como alguns pais não puderam comparecer à reunião, foram agendados outros horários para conversas individuais. Após todos os pais estarem cientes e concordarem com os procedimentos, houve conversa individual com os estudantes para agendamento de horários no período da tarde (contra turno escolar) e assinatura do Termo de Assentimento, após explicação e tira-dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Tabela 2 - Procedimentos e etapas desenvolvidos antes e durante a coleta de dados.

Período	Atividade	Tempo aproximado
Antes da coleta de dados	Teste de nivelamento (Anexo C)	50 min
	Convite e inscrição para participação da pesquisa.	-
	Reunião com pais e assinatura de TCLE (Apêndice A).	50 min
	Assinatura de termo de assentimento (Apêndice B) e agendamento de horários no contra turno escolar.	-
Durante a coleta de dados	Leitura de instruções dos procedimentos (Anexo D).	5 min
	Treinamento do protocolo verbal de pausa com os textos <i>Recycle Shampoo - Brush</i> e <i>Shelter pet adoption – Harper</i> .	10 min
	Protocolo verbal do texto <i> Holding hands</i> , com o objetivo de ler por entretenimento (Anexo A).	10 min
	Questões de compreensão acerca do texto lido (Apêndice C)	5 min
	Protocolo verbal do texto <i>Car buzzed drive</i> , com o objetivo de ler para estudar para um teste (Anexo B).	10 min
	Questões de compreensão acerca do texto lido (Apêndice C).	5 min
	Questionário retrospectivo (Apêndice D).	10 min
	Perfil do leitor (Anexo E).	5 min

Fonte: dados da pesquisa.

A coleta de dados foi feita individualmente, em uma sala silenciosa da escola onde eles estudam. Foram disponibilizados aos participantes um dicionário Inglês/Português – Português/Inglês e materiais escolares: bloco de anotações, canetas de diferentes cores, lápis, caneta marca texto, régua e borracha. Os materiais foram dispostos na mesa de modo a obrigar o participante a percebê-los, bem em frente a eles, sendo que deveriam afastá-los para iniciar a leitura.

Primeiramente, os estudantes receberam as instruções escritas acerca do estudo e do protocolo verbal de pausa (Anexo D). Posteriormente, foi conduzido um treinamento com

dois textos: texto 1, *Recycle Shampoo - Brush* e texto 2, *Shelter pet adoption – Harper* para o protocolo verbal de pausa, com objetivo de familiarizar os participantes com o procedimento. Após a sessão de treinamento, os estudantes receberam a versão impressa do texto 1 – *Holding hands* (Anexo A) e foram instruídos a realizar a leitura da forma como fizeram no treinamento. Os participantes foram informados que deveriam ler o texto como se estivessem folheando uma revista e se deparassem com ele e tivessem o interesse de ler por entretenimento. Responderam questões de compreensão acerca do texto, sem poder retomá-lo.

A terceira parte consistiu em ler o texto 2 – *Car Drive buzzed* (Anexo B), novamente conforme os procedimentos do protocolo verbal de pausa. Os participantes foram informados que deveriam ler o texto como se fosse para realizar um teste da disciplina de língua inglesa e o texto fosse um dos conteúdos. Os participantes realizaram o teste de compreensão de leitura após lerem o texto, novamente, sem poderem recorrer ao texto. Por fim, responderam a um questionário retrospectivo sobre seu desempenho nas tarefas e as estratégias de leitura que lembraram de ter utilizado (Apêndice D) e também questões para se desenhar um perfil do leitor (Anexo E). Todo o procedimento foi realizado em uma única sessão durando entre 40 e 60 minutos ao total, para cada participante. É possível visualizar a ordem e tempo médio das atividades desenvolvidas antes e durante a coleta de dados na Tabela 2.

3.4 Análise

3.4.1 Protocolo de Pausa

Os protocolos verbais de pausa produzidos pelos participantes foram transcritos na íntegra (Apêndice E), analisados e categorizados de acordo com a taxonomia de estratégias de Block (1986). A categorização difere *estratégias de leitura gerais* de *estratégias de leitura locais*, como é possível observar com a Tabela 3, a seguir.

As definições serão retomadas com exemplos das estratégias no item 4.1.2 do capítulo 4, destinado à análise de dados. Para verificação da frequência das estratégias utilizadas pelos participantes para a leitura de cada um dos textos, as verbalizações foram analisadas qualitativamente e, em seguida, quantitativamente, sendo feitas comparações entre os participantes e as estratégias que utilizaram ao ler os dois textos.

Tabela 3 - Estratégias de leitura.

Estratégias gerais de leitura	
Antecipar o conteúdo	O leitor prediz o conteúdo que ocorrerá nas partes que sucedem no texto.
Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual	O leitor distingue entre pontos principais e detalhes acessórios ou discute o objetivo da informação.
Integrar a informação	O leitor conecta a nova informação com o conhecimento prévio ou relaciona diferentes partes do texto.
Questionar informações no texto	O leitor questiona a significância ou veracidade do conteúdo.
Interpretar o texto	O leitor faz uma inferência, suscita uma conclusão ou formula hipótese sobre o conteúdo.
Usar conhecimento geral e associações	O leitor usa seu conhecimento ou experiência para explicar, estender ou clarificar o conteúdo; avaliar a veracidade do conteúdo e para reagir ao conteúdo.
Comentar sobre comportamento ou processo	O leitor descreve a estratégia utilizada, indica consciência dos componentes do processo ou expressa senso de realização ou frustração.
Monitorar compreensão	O leitor verbaliza o seu nível de compreensão acerca do texto.
Corrigir comportamento	O leitor nota que uma suposição, interpretação ou paráfrase está incorreta e a corrige. A estratégia combina integração e monitoramento, pois o leitor deve conectar novas informações com informações prévias.
Reagir ao texto	O leitor reage emocionalmente à informação contida no texto.
Estratégias Locais de leitura	
Parafrasear	O leitor parafraseia o conteúdo usando palavras diferentes, mas com o mesmo sentido.
Reler	O leitor relê uma parte do texto em voz alta ou silenciosamente, tanto por motivo de incompreensão, quanto para ter tempo de refletir sobre o conteúdo.
Questionar o significado de uma frase ou sentença	O leitor não compreende o significado de uma parte do texto.
Questionar o significado de uma palavra	O leitor não compreende o significado de uma palavra específica.
Resolver problemas de significado	O leitor usa o contexto, um sinônimo ou outro comportamento para resolver problemas de compreensão com uma palavra específica.

Fonte: adaptada de Block (1986, p. 472 e 473).

3.4.2 Questões de compreensão

As perguntas objetivas de compreensão leitora foram avaliadas quanto à sua correção: correto ou incorreto, de acordo com as informações presentes nos textos de origem. As respostas às questões dissertativas foram avaliadas segundo os critérios presentes na Tabela 4, a seguir. Cada questão pontuou de 0 a 1,0 (tanto dissertativas quanto objetivas) totalizando 7,0 pontos.

Tabela 4 - Classificação de escores para as questões dissertativas de compreensão.

Escore	Descrição
0	A resposta está em branco; o participante escreve que não sabe ou não compreendeu; Há fuga de tema ou do comando da questão.
0,2	A resposta apresenta apenas considerações gerais sobre o assunto, sem justificativa e relação com outras ideias do texto ou de outros textos.
0,4	A resposta está dentro do tema proposto, relaciona alguma ideia com o texto base, mas não apresenta justificativa da resposta.
0,6	A resposta está dentro do tema proposto e há uma justificativa, mas não relaciona ideias com o que foi abordado no texto ou por outros textos.
0,8	A resposta está completa, dentro do tema proposto, com justificativa e relaciona as ideias com aquilo que foi abordado pelo texto sem relação com outros textos ou consigo.
1,0	A resposta está completa, dentro do tema proposto, com justificativa e relaciona as ideias com aquilo que foi abordado pelo texto, por outros textos ou consigo.

Fonte: autoria própria.

Os dados foram triangulados, ou seja, foram comparados os escores obtidos nas questões de compreensão com os demais instrumentos de pesquisa *i.e.*, estratégias de leitura averiguadas por meio dos protocolos verbais e dados coletados a partir dos questionários retrospectivos. As comparações foram realizadas visando identificar a existência de correlação entre as variáveis analisadas. As correlações foram avaliadas considerando a amostra como um todo e também diferenciada por gênero (feminino e masculino). Para comparação entre as variáveis categóricas, como o desempenho quanto às estratégias de leitura; os tipos de estratégias de leitura utilizadas nos diferentes textos, aplicou-se o teste de Qui-quadrado. Para comparação de médias foi utilizado o teste *t* de *Student*. As análises foram realizadas com auxílio do programa SPSS Statistics, versão 22.0. Para a análise de correlação foi utilizado o teste de Correlação de Spearman (ρ). Foram considerados como significativos os valores de *p* menores que 0,05.

3.5 O estudo piloto

Um estudo piloto foi conduzido de modo a refinar as perguntas e as instruções, bem como a possibilidade da realização da pesquisa. Ele foi desenvolvido com três participantes, sendo que dois deles possuem nível de inglês intermediário, e outro, iniciante.

A pergunta inicial desta pesquisa era como difere a leitura de textos multimodais de textos impressos, ambos do gênero PSA. Por meio do estudo piloto, foi possível observar a dificuldade em comparar textos de suportes tão distintos, bem como, a inviabilidade de aplicar o protocolo verbal de pausa para observar como ocorre o processamento da leitura de textos multimodais. Tendo-se em vista esta dificuldade, optou-se por trabalhar apenas com um suporte, *i.e.*, texto impresso. Além disso, outros aspectos foram observados durante o estudo piloto:

- **Inserção de lembretes de pausa** – na coleta piloto não foram colocados pontos de lembrete para os momentos em que o participante deveria verbalizar o que (não) havia compreendido, o que resultou na verbalização apenas de partes que o participante não teve problemas/pausas, sendo que ele ignorava as informações que não havia compreendido/percebido. Mesmo com o pedido de que o participante verbalizasse após cada frase, ele acabava verbalizando ao final, fazendo, em alguns casos, uma fala sobre a imagem e ignorando as informações verbais. Os pontos exigiram que o participante verbalizasse, mesmo que fosse apenas para dizer que não compreendeu nada.

- **Necessidade de treinamento** – Os participantes começavam a entender o procedimento e melhor verbalizar no final do segundo texto e tinham muitas dúvidas sobre o protocolo verbal de pausa. Portanto, constatou-se que um treinamento anterior à execução da atividade seria adequado. O objetivo do treinamento era de fornecer instruções e sanar as dúvidas dos participantes, para tal, no mesmo dia da coleta de dados do experimento, os participantes leram dois textos treinamento, que foram verbalizados. Ambos os textos eram do mesmo gênero textual dos textos experimentais, ou seja, anúncios de utilidade pública (PSAs), sendo que o primeiro deles tinha como tema a reciclagem, e o segundo, a adoção de animais. Os textos para o treinamento foram retirados do mesmo *website* dos textos experimentais (WWW.psacentral.org/home). Os temas diferiram dos textos experimentais para não influenciar no conhecimento prévio dos participantes.

Diferente do protocolo verbal realizado durante a fase experimental, em que ocorreram o mínimo de interferências possível, no treinamento a pesquisadora lembrava o participante sobre o procedimento quando ele ficava em silêncio e quando percebia que o participante estava relendo, por exemplo, solicitava que verbalizasse o que estava a fazer. Foram tiradas dúvidas neste momento e os participantes iniciaram a verbalização experimental com maior segurança acerca daquilo que deveria se feito por eles.

- **Clareza nas instruções do procedimento** - Os participantes relataram não haver compreendido o que deveria ser feito. Portanto, foram inseridas instruções, por escrito, em todas as etapas, assegurando a condução do leitor para execução de tarefas de modo que houvesse segurança no que estava fazendo e conhecimento de todas as etapas, além de reafirmação de que se não houvesse entendido algum trecho, ele poderia relatar isso.

O estudo piloto, portanto, foi importante para aprimorar os instrumentos que compuseram a pesquisa. O próximo capítulo trará a apresentação e discussão dos dados obtidos com os instrumentos aqui apresentados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados foram obtidos através de dados dos protocolos verbais, anotações da pesquisadora, respostas às questões de compreensão, questionários retrospectivos e questionário de perfil do leitor. Na seção 4.1 são relatadas as análises feitas a partir dos protocolos verbais de pausa, o que inclui as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes. Em 4.2 são analisados e discutidos dados referentes aos testes de compreensão, incluindo-se a discussão acerca da leitura entre meninos e meninas. E 4.3 são discutidos os dados relacionados ao perfil do leitor e em 4.4 é feito cruzamento e discussão dos dados obtidos com os diferentes instrumentos.

4.1 Análise dos protocolos verbais de pausa

As gravações foram feitas identificando os participantes por números (P1, P2...P20) de modo a manter os dados confidenciais. Foram tomadas notas quanto ao gênero do participante e sua idade. As transcrições foram feitas *verbatim*, ou seja, colocando-se as palavras exatas dos participantes, o que inclui suas pausas, perguntas etc. De modo a uniformizar a transcrição dos dados, foram adaptadas as normas sugeridas pela página online do curso de letras da UFRJ³⁹ (Anexo F).

Os dados originados a partir dos protocolos verbais foram transcritos (Apêndice E), analisados e classificados conforme categorização adaptada de Block (1986) e de Baretta (1998), como apresentado no item 3.4.1, no capítulo III.

4.1.1 Modo de resposta

Conforme já explicitado na seção 2.5, do capítulo II, a análise do modo de resposta dos participantes possibilita perceber como os leitores interagem com o texto. Os modos de resposta são divididos em reflexivo e extensivo, sendo que no modo extensivo o leitor concentra sua leitura naquilo que está expresso pelo autor, como demonstram os exemplos a seguir:

³⁹ <http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58>

“Tá, eu entendi sobre o texto, que eu acho que não existe diferença de cor, porque tem um que é mais moreno e uma branca...” (P2, texto 1).

“Eu acho que aqui ó ((segundo ponto)), professora, onde tá *buzzed drive is drunk drive* de novo, eu acho que não é permitido buzina naquele local, alguma coisa assim” (P12, texto 2)⁴⁰.

Pode-se perceber por meio dos exemplos que no modo extensivo de resposta o leitor relata aquilo que está explícito no texto ou, no máximo, aquilo que está textualmente implícito, sem passar àquilo que está implícito no *script*, ou seja, sem se colocar no texto e compartilhar suas experiências provindas do conhecimento prévio. Diversamente, no modo reflexivo o leitor interage com o texto pessoalmente e afetivamente, normalmente com suas experiências relacionadas ao tema do texto, convergindo àquilo que foi abordado no texto com o seu conhecimento prévio e que é fruto de uma leitura que vai de encontro com o que está implícito no *script*. As respostas dos participantes do experimento em questão foram em sua maioria do modo extensivo, sendo que apenas um participante forneceu resposta do modo reflexivo, e apenas para um dos textos. Segue trecho de sua resposta:

“Esse aqui, acho que um pouco, tem bem a ver comigo, com/ às vezes eu acho que esse bilhete, assim, é pra pessoa que tá parada assim, ou num local proibido ou numa vaga, tipo, num horário, que nem eles dizem, de pico, que não pode tal horário assim” (P17, texto 2).

Para compreender melhor o motivo para a participante ter respondido de forma reflexiva, é importante analisar o contexto de quando participou da pesquisa: ela havia sofrido um acidente que lhe causou uma fratura no fêmur e ainda estava em fase de recuperação e processo para indenização contra aquele que provocou o acidente. Quando viu um carro como imagem do PSA em questão (texto 2), imediatamente relacionou a acidentes de trânsito, mas tão logo viu a imagem do bilhete deixado no carro, corrigiu seu comentário, afirmando que se tratava de uma multa de trânsito. Esse foi o único caso em que ocorreu o uso do modo reflexivo nas verbalizações da presente pesquisa.

Prevaleceu no estudo o modo de resposta extensivo, portanto. A seguir, será abordada a questão de pesquisa relacionada aos modos de resposta e discutidas possibilidades para a quase ampla preferência pelo modo extensivo de resposta.

⁴⁰ No dia do experimento, não foi fornecido nenhum *feedback* aos participantes, mas como a pesquisadora percebeu que muitos ficaram curiosos a respeito de seu desempenho na leitura e algumas questões deveriam ser trabalhadas, realizou em sala, após feita a coleta de dados, atividades e discussões acerca dos PSAs utilizados na pesquisa e também outros PSAs. Foi trabalhado com os alunos, por exemplo, o uso do dicionário bem como questões a respeito do racismo e colorismo.

4.1.1.1 Questão de pesquisa relacionada aos modos de resposta

Os objetivos de ler por estudar e ler por entretenimento influenciam na forma com que os leitores se aproximam do texto?

No presente estudo, 19 participantes utilizaram apenas o modo extensivo, enquanto 1 participante utilizou uma vez o modo reflexivo ao relatar o texto sendo lido. Isso indica que os objetivos não influenciaram na forma com que os leitores se aproximaram do texto, muito embora, provavelmente apenas as orientações pedindo para que o participante lesse com os objetivos artificiais não foram suficientes para que ele tenha internalizado os objetivos e lido de forma diferente, se é que o faria. De qualquer modo, 1 uso de modo reflexivo em 40 verbalizações (20 participantes x 2 textos) não é significativo. Na literatura, há também predominância pelo modo extensivo, embora não tão enfática quanto no presente estudo. Block (1986), em sua pesquisa com leitores não proficientes, constata que os participantes se utilizaram mais frequentemente do modo extensivo para as respostas. Baretta (1998), em seus estudos com participantes proficientes na língua estrangeira, obtém um resultado similar; embora os participantes tenham tido uma aproximação mais reflexiva com relação ao primeiro texto do que com o segundo, houve preferência pelas respostas no modo extensivo para ambos textos em seu estudo. Baretta (1998) aponta como uma das possibilidades para o pouco uso de respostas no modo reflexivo o tema dos textos utilizados, sendo que textos de maior apelo emocional evocariam mais respostas relacionadas ao próprio participante, ou seja, reflexivas. Caldart (2012) e Grabe (2009) afirmam que os leitores que possuem pouco conhecimento prévio acerca do tema abordado pelo texto geralmente relatam mais informações que estão presentes no texto, enquanto aqueles que possuem um conhecimento maior acerca do tema, tendem a relacionar mais o tema do texto com seu conhecimento prévio e fazer comentários avaliativos.

Os temas do presente estudo podem não ter sido emocionalmente apelativos aos participantes, ou ainda, os participantes podem não ter chegado à compreensão do texto de forma suficiente para conseguirem agir de forma reflexiva perante os textos, sendo que, muitas vezes, respondiam que não haviam compreendido alguma parte do texto, conforme seguem os exemplos:

“Aí tem o *site*, que eu entendi e só. ((lendo a última parte)) Não entendi essa parte (hipótese)”. (P2 T1)

“Eu entendi ((tosse)) não entendi até nessa parte por causa do buzzEd/bUzzed. Daí o resto eu entendi mais ou menos (P19, texto 2).

E muitos participantes nem mesmo tinham certeza acerca do tema, utilizando-se de termos como “acho” e “eu entendi”, como pode ser visto nos exemplos que seguem:

“o que eu entendi que é sobre carro/transportadora, sei lá” (P2, texto 2).

“Acho que é sobre...racismo...racismo ((murmurando)) que mesmo/ não depende da cor, a pessoa não é diferente (P9, texto 1).

Os participantes do presente estudo diferem daqueles do estudo de Block (1986), que eram acadêmicos de um curso superior, e também do estudo de Baretta (1998) que eram graduados e proficientes. Para estes estudos, embora os participantes tenham respondido mais frequentemente no modo extensivo, houve maior ocorrência de uso do modo reflexivo para as respostas quando comparado com o presente estudo. Portanto, a maturidade do leitor pode estar relacionada com a aproximação que tem com o texto. Os participantes da presente pesquisa podem ter lido de forma ascendente, palavra por palavra, que segundo Tomitch (2009), é o que pode acontecer quando o leitor vai ao texto sem ter um objetivo específico. Embora tenham sido pré-estabelecidos objetivos para a leitura dos participantes, eles provavelmente não os internalizaram.

Quanto ao relacionamento de aluno-professor com a pesquisadora, a situação pode ter permitido maior franqueza por parte de alguns dos participantes em apenas dizer que não tinham compreendido ou simplesmente formularem hipóteses, sem tentarem compensar essa fragilidade com comentários sobre suas experiências pessoais. De acordo com Cohen (1987), professores encontram-se em uma posição especial para encorajar os participantes a verbalizarem de forma mais precisa. Pelas observações da pesquisadora, durante a coleta de dados, o relacionamento transmitiu esse encorajamento e muitos participantes viram a situação como um aprendizado acerca de sua leitura e se sentiram motivados a aprender mais e a participar das aulas com maior empenho.

Quanto ao modo de resposta, portanto, pode-se dizer que na presente pesquisa não houve diferença para a leitura do texto 1, com o objetivo de ler por entretenimento e do texto 2, com o objetivo de ler para estudar para um teste. Procurou-se investigar se houve uma diferença no uso de estratégia em detrimento dos objetivos propostos, bem como, averiguar quais foram as estratégias mais frequentes.

4.1.2 Estratégias de leitura

A seguir, serão listadas as estratégias utilizadas pelos 20 participantes desta pesquisa, de modo a responder as duas questões de pesquisa: **Quais são as estratégias de leitura mais utilizadas pelos estudantes de nível iniciante em língua inglesa e Existem diferenças entre as estratégias de leitura utilizadas para leitura com diferentes objetivos, i.e., ler por entretenimento e ler para estudar para teste?** As discussões serão realizadas após a apresentação das estratégias por meio da lista de estratégias.

Conforme foi visto na seção 2.5, Block (1986) classifica as estratégias em dois tipos: estratégias globais e locais, sendo que as globais (de 1 a 12) abrangem a compreensão geral do texto, a coleta de informações e o monitoramento de leitura, enquanto as estratégias locais (de 13 a 20) são aquelas que possibilitam ao leitor compreender partes específicas do texto, como problemas com unidades linguísticas, por exemplo.

A lista de estratégias é feita a partir de adaptações da lista de Block (1986), apresentada na seção 3.4.1, do capítulo III e também na adaptação de Baretta (1998). A primeira estratégia, questionar o procedimento da tarefa, foi retirada de Baretta (1998) que, por sua vez, emprestou a definição de Pritchard (1990). Foram ainda emprestadas de Baretta (1998) as categorias: Consultar dicionário (estratégia 18), Ler em voz alta (estratégia 19) e Subvocalizar (estratégia 20). Com relação às estratégias apresentadas por Block (1986), foi excluída a estratégia Parafrasear, por não ter sido utilizada por nenhum participante. Nesta pesquisa também a estratégia Reconhecer a estrutura do texto foi ampliada para Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (estratégia 3), pois os dois textos se tratavam de um gênero específico: PSA e alguns participantes demonstraram conhecimentos específicos, como por exemplo a assinatura do anúncio. Ainda foram acrescentadas as estratégias Analisar informação não verbal (estratégia 7) e Traduzir (estratégia 13) que ocorreram nas verbalizações dos participantes deste estudo.

A seguir, são apresentadas as definições e exemplos das estratégias utilizadas pelos participantes, com base em Block (1986) e Baretta (1998).

Estratégias Gerais

1. Questionar o procedimento da tarefa: os participantes questionaram por motivo de dúvida ou para confirmação daquilo que deveriam realizar.

- a) “Dá pra procurar no dicionário?” (P2, texto 1).
- b) “É pra comentar cada...frase no final/do pontinho aqui?” (P8, T1).
- c) “*Teacher*, você quer que eu fale a palavra que eu achei?” (P10, T1).

2. Antecipar o conteúdo: nesta estratégia o participante prediz o conteúdo que irá ler nas partes que seguem de um texto. No presente estudo, a estratégia foi utilizada apenas uma vez por um dos participantes, que utilizou da imagem para prever o tema do texto.

- a) “Acho que é sobre...racismo...racismo” (P9, T1).

3. Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual: os participantes demonstraram conhecimento prévio acerca de alguns gêneros textuais, ou partes constituintes de sua estrutura. Como no exemplo *a*, o participante reconhece uma característica de um gênero, carta, e que há um local para colocar selo, no entanto, houve uma confusão por parte desse participante, pois não se trata de uma carta, nem de um local para colar selos, e sim, uma moldura para o *slogan* do texto. O exemplo *b* demonstra que o participante compreendeu que se tratava de um bilhete deixado no carro e não uma multa, por exemplo.

- a) “Uhm, esse aqui é algum selo/pos/ algum lugar pra colocar selo” (P1, texto 1).
- b) “Eu entendi que um bilhete foi deixado no carro” (P2, T2).

4. Integrar a informação: o leitor faz conexões entre aquilo que estava em uma parte do texto com outra parte. Embora no presente estudo tenham sido usados textos curtos, foi possível notar esse tipo de estratégia sendo utilizada. Os participantes integraram informações verbais com outras informações verbais, bem como informações verbais com informações não verbais. No exemplo *a*, a participante, ao ler o último ponto em que havia a frase *love has no labels*, integrou a informação contida nas partes anteriores do PSA por meio da palavra *love*. No exemplo *b*, o participante explicitou ter compreendido melhor a imagem a partir daquilo que leu posteriormente no texto.

- a) “Acho que está falando sobre o amor, né? O texto... Porque em quase todos os textos que tem isso daqui/quase as frases que eu li fala sobre a palavra *love*, que é amor, né?” (P10, texto 1).
- b) “Uhm, ali é um casal ((referindo-se à imagem do PSA)), entendi por causa da palavra *love* ((risos))” (P20, texto 1).

5. Questionar informações no texto: dois participantes questionaram a relevância de uma mesma informação no texto. No texto 2, *Car Drive Buzzed*, o terceiro ponto para verbalização⁴¹ apresentava a informação *US Department of transportation* ou Departamento de Transporte dos Estados Unidos, órgão que promoveu a campanha contra a direção alcoolizada. Grande parte dos participantes apenas traduziu a informação sem relacionar o motivo para a informação que estava no texto. Os dois participantes em questão (P9 e P12) questionaram o porquê da frase estar no texto. O participante 9 deixou claro isso, enquanto a participante 12 riu ao ler a possível tradução e repetiu para verificar se estava correta. A errônea tradução da palavra *transportation* como *transportação* (a) e *transportadora* (b) pode ter auxiliado na falta de compreensão e na indagação a respeito do motivo da frase estar ali.

- a) Eu não entendi o porquê dessa palavra de departamento de *transportação* (P9, texto 2).
- b) E aqui acho que é *transportadora*? ((risos)) *Transportation/transportadora*, acho que faz sentido (P12, texto 2).

6. Interpretar o texto: os participantes formularam conclusões e hipóteses e fizeram inferências durante a verbalização. A interpretação surgiu do texto como todo, levando em conta, às vezes de forma explícita, como no exemplo *b*, a informação não verbal.

- a) “Sobre o amor de uma pessoa negra e uma pessoa branca...e de um site que apoia isso” (P1, texto 1).
- b) “eu acho que não existe diferença de cor ((entre as pessoas)), porque tem um que é mais moreno e uma branca ((referindo-se à imagem))” (P2, texto 1).
- c) “isso é direcionado a alguma coisa pra salvar vida...pra dirigir no trânsito” (P2, texto 2).
- d) “Eu entendi que é alguma coisa/ que tem a ver com alguma/ das cor dos/ negro/ das pessoas” (P19, texto 1).

7. Analisar informação não verbal: além de utilizarem da informação não verbal para integrar com outras partes do texto e para interpretar o texto, alguns participantes fizeram menção direta às imagens ou elementos componentes delas, conforme seguem os exemplos.

- a) “E a imagem, foi que tudo as pessoa são igual, né?” (P4, texto 1).
- b) “Aqui eu entendi que fala sobre esse aqui que eu não sei o nome ((para-brisa)), que eu acho que é de carro, né?” (P13, texto 2).

⁴¹ Entenda-se terceiro ponto pela ordem que normalmente os participantes adotaram e seguindo a ordem de uma leitura de cima para baixo, esquerda para direita. No entanto, os participantes poderiam verbalizar na ordem que desejassem.

8. Usar conhecimento geral e associações: os participantes utilizaram do conhecimento geral e de experiências prévias para fazer associações e compreender o conteúdo do texto. No exemplo *a*, o participante demonstrou ter conhecimento de que campanhas geralmente recebem algum apoio moral ou financeiro. No exemplo *b*, o participante utiliza do termo consciência negra, que provavelmente lembrou pela data comemorada e discutida na escola anualmente, no dia 20 de novembro. Em *c*, a participante tinha passado por uma cirurgia recente e a imagem radiográfica deve ter feito com que associasse à figura médica. O último caso demonstra claramente que as experiências prévias do leitor fazem com que ele tenha olhares diferenciados perante os textos.

- a) “Sobre o amor de uma pessoa branca... e de um *site* que apoia isso” (P1, texto 1).
- b) “Tá falando da consciência negra” (P12, texto 1).
- c) “Eu acho que aqui é sobre um/ de uma médica falando sobre...” (P17, texto 1).

9. Comentar sobre comportamento ou processo: conforme solicitado no treinamento, os participantes comentaram sobre alguns procedimentos que adotavam, como procurar no dicionário e reler o texto. Entretanto, os participantes não comentaram o motivo de fazerem a procura no dicionário ou outras atividades. A participante 10, nos exemplos *c* e *d* fornece mais descrições para suas ações quando comparada com os demais participantes.

- a) “Vou procurar no dicionário aqui” (P1, texto 1).
- b) “...deixa eu ler aqui... mas a única coisa que eu entendi foi o primeiro/o primeiro do pontinho...” (P4, texto 1).
- c) “Agora eu vou achar a palavra *before*, acho que é assim que fala... já achei, a palavra *before* é frente, na frente...” (P10, texto 1).
- d) “Agora *else* ((procurando no dicionário)), que também é uma palavra que eu não vejo muito diariamente nas aulas de inglês” (P10, texto 1).

10. Monitorar a compreensão: os participantes comentaram sobre o nível de compreensão atingido em partes específicas do texto, ou como um todo, como ocorre no exemplo *d*. A participante 12 (exemplo *c*) demonstra ter consciência de que necessita saber o significado de uma palavra que desconhece, *labels*, mas não toma a decisão de procurar por seu significado no dicionário.

- a) “...((procura definição no dicionário)) é um rótulo...é um rótulo... ((volta ao texto)) sei lá... não entendi” (P2, texto 1).
- b) “Essa aqui (campanha) eu entendi!” (P5, texto 1).

- c) “a gente pode conseguir se a gente souber o que é *labels* e eu não sei o que é *labels*” (P12, texto 1).
- d) “Não entendi nada. Não muito ((murmurando))” (P15, texto 2).

11. Corrigir comportamento: os participantes, quando percebiam que uma interpretação estava incorreta mudavam o que haviam dito, corrigindo assim seu comportamento.

- a) “amor ao próximo [...] pra ajudar/ ou que a cor não diferencia, a branca e a preta, só isso, professora” (P3, texto 1)
- b) “O *site* que eu entendi/ não! Acho que não tem *site*, né?” (P10, texto 2).

12. Reagir ao texto: Uma participante reagiu ao texto, respondendo no modo reflexivo, considerando que se tratava de um texto sobre acidentes e relacionando com uma experiência recente em que ela sofreu um acidente.

- a) “Esse aqui, acho que um pouco, tem bem a ver comigo” (P17, texto 2).

Estratégias Locais de Leitura

Conforme dito anteriormente, as estratégias locais se referem à unidades linguísticas específicas. Todas as questões foram respondidas no modo extensivo, *i.e.*, ficam na compreensão do texto e daquilo que o autor propõe, sem tecer relação com as experiências e opiniões do leitor.

13. Traduzir: os participantes tentaram traduzir as palavras que sabiam do texto, pronunciando as traduções (exemplo *b*), e às vezes, pronunciavam também a palavra em inglês e sua tradução, ou o que eles consideraram ser sua tradução (exemplo *a*).

- a) “*Transportation*/ transportaçã, acho que faz sentido” (P12, texto 2).
- b) “Aqui fala tipo da/ tem hora, nome, de humano... De amor...” (P14, texto 1).

14. Reler: Por motivo de incompreensão ou refletir sobre o que estava escrito, os participantes r leram os textos, silenciosamente ou subvocalizando, *i.e.*, mexendo os lábios e sussurrando palavras de forma inaudível para a pesquisadora. Alguns participantes não avisaram que fariam a releitura, mas foi possível observar pelo movimento de olhos e boca, como no exemplo *a*, em que se percebe que a releitura serviu para tentar compreender alguma

parte específica. No caso *b*, a releitura acontece em conjunto com a subvocalização (estratégia 20).

- a) “P: *labels*. ((relê)) Dá pra procurar no dicionário?
D: aham
P:((procura definição)) é um rótulo...é um rótulo... ((relê)) sei lá... não entendi”. (P.2, texto 1).
- b) “*buzzed*, não sei o que é a palavra... ((relendo, subvocalizando))” (P9, texto 2).

15. Questionar o significado de uma frase ou sentença: embora os textos sejam curtos, houve trechos inteiros que os participantes não conseguiram compreender. No treinamento e quando assinaram os Termos de Assentimento, os participantes foram informados de que poderiam simplesmente dizer que não haviam compreendido. Geralmente apontaram a parte que questionavam, por receio de ler em inglês.

- a) “((lendo a última parte)) (Não entendi essa parte)” (P2, texto 1).
- b) “D: Não conseguiu entender a frase?
P: Não, amor/rótulo...((relê)) não entendi”. (P6, texto 1).

16. Questionar o significado de uma palavra: alguns participantes, da mesma forma que aconteceu com as frases que não compreenderam, ficaram receosos em verbalizar a palavra que não compreenderam. A pesquisadora teve que solicitar a palavra algumas vezes, como no exemplo *a*.

- a) “D: Qual palavra é o problema?
P: ...*labels*. ((relê)) Dá pra procurar no dicionário?” (P2, texto 1).
- b) “*buzzed*, não sei o que é a palavra...” (P9, texto 2).

17. Resolver problemas de significado: os participantes geralmente liam novamente a palavra para tentar compreender e depois passavam para o dicionário, embora muitos apenas ignoravam a palavra desconhecida. Nos exemplos abaixo, é possível perceber que os participantes inferiram que *buzzed* significa buzinar pela semelhança com a palavra no português.

- a) “Obrigado por buzinar, por não colidir...” (P1, texto 2).
- b) “Tem essa palavra que eu não sei bem, acho que é *buzzed*, acho que é buzina” (P4, texto 2).

18. Consultar dicionário: alguns participantes, como no caso do P1 e P2, fizeram uso do dicionário para solucionar um problema de vocabulário. Mesmo sendo disponibilizado o dicionário bilíngue e colocado logo à frente do participante, alguns questionaram se poderiam utilizá-lo e outros pareceram nem percebê-lo. Nos exemplos que seguem, o participante relatou que iria utilizar a ferramenta, enquanto outros participantes apenas procuraram sem verbalizar o que estavam fazendo. Nesses casos, a pesquisadora solicitou que falassem a palavra e/ou tomou notas.

- a) “Vou procurar no dicionário aqui ((o aluno aponta para a palavra *labels* no terceiro ponto))” (P1, texto1).
- b) “(Vou) procurar no dicionário ---“ (P1, texto 2).
- c) “P: Pode procurar no dicionário?
D: Aham, você pode, por favor, dizer a palavra que vai procurar?
P: *LAbels/labEls*” (P8, texto 1).

19. Ler em voz alta: os leitores utilizaram a leitura em voz alta para resolver um problema de compreensão, como no caso *a*, em que após ler em voz alta, o participante percebeu que se tratava de um nome. No caso *b* é difícil constatar o que pensa o leitor e se ele esquece de explicar o que entendeu ou se está falando a frase apenas para ocupar o tempo e disfarçar os problemas na compreensão do texto.

- a) “*Kit Krugman!* Acho que é o nome de alguém!” (P9, texto 2).
- b) “Eu entendi ali, essa frase: *before anything else, we are all human*” (P18, texto 1).

20. Subvocalizar: os participantes utilizaram da estratégia de subvocalizar para, assim como na estratégia de ler em voz alta, processarem melhor a informação, como no exemplo que segue (*a*), em que a participante infere o significado da palavra pela semelhança com o português e repete em voz baixa a informação. Muitas vezes, não foi possível compreender o que o participante havia dito e todas as subvocalizações partiram das anotações da pesquisadora.

- a) “mas eu acho que é um abraço/abraço ((subvocalizando))” (P4, texto 1).

A partir da categorização acima descrita, foi possível classificar as sentenças proferidas pelos participantes e agrupá-las para comparar as estratégias mais utilizadas, além de tentar compreender como funciona o processo de leitura pelos participantes. Em alguns

casos, uma mesma frase foi classificada como pertencendo a duas categorias, como por exemplo:

- a) “E a imagem, foi que tudo as pessoa são igual, né?” (P4, texto 1)

Esta frase foi categorizada como pertencente tanto à estratégia analisar informação não verbal⁴² (E7⁴³), pois, explicitamente, o participante analisou a imagem e considerou seus elementos, e também pertence à estratégia interpretar o texto (E6), pois ele não simplesmente descreveu a imagem, mas interpretou a informação nela contida.

Algumas vezes, ainda, houve frases que demonstravam o uso de 3 estratégias de leitura, conforme segue:

- b) “Na primeira pausa, eu não entendi, daí vou procurar no dicionário as palavra...” (P3, texto 2).

Na frase *b*, a participante utilizou a estratégia Monitorar compreensão (E10), no momento em que afirma não ter compreendido, assim como Comentar sobre comportamento ou processo (E9), quando afirma o que fará para sanar seu problema de compreensão e Consultar o dicionário (E18), que é a estratégia tomada por ela, ao tentar buscar o significado das palavras e compreender o texto.

Foi possível perceber que os participantes utilizaram de estratégias de leitura diversas, mas que nem sempre resolveram seus problemas de compreensão. Na seção que segue, serão respondidas as questões de pesquisa que se relacionam com as estratégias, apontando as estratégias de leitura mais utilizadas pelos participantes da pesquisa, discutindo se houve diferença nas estratégias utilizadas para o texto 1, com objetivo de ler por entretenimento e o texto 2, com o objetivo de ler para estudar para teste.

4.1.2.1 Questão de pesquisa relacionada às estratégias de leitura

Quais são as estratégias de leitura mais utilizadas pelos estudantes de nível iniciante de língua inglesa?

Os protocolos verbais de pausa fornecidos pelos 20 participantes do presente estudo foram, após transcritos, analisados qualitativamente, sendo categorizados a partir das 20

⁴² A nomenclatura das estratégias será destacada em fonte sublinhada para facilitar a leitura.

⁴³ E=estratégia.

categorizações de estratégias previamente descritas (seção 4.1.2). Posteriormente, foi feita a análise quantitativa, com a contagem de estratégias adotadas por cada participante (ver tabelas de estratégias por participante no Apêndice F).

A estratégia mais utilizada pelos participantes (Tabela 6) para ambos os textos foi de interpretar o texto (E6), seguida das estratégias monitorar compreensão (E10) e reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), todas estratégias globais. Os dados reforçam a percepção da pesquisadora, no momento da coleta de dados, de que a maioria dos participantes conseguiu perceber que havia problemas na compreensão, tinham um conhecimento sobre o gênero textual e tentaram interpretar o texto, mas não conseguiam, muitas vezes, tomar atitudes para resolver os problemas locais. Os participantes do estudo de Baretta (1998), que eram proficientes na língua inglesa, utilizaram por mais vezes as estratégias: reconhecer a estrutura do texto, interpretar o texto e monitoramento de compreensão, similarmente ao presente estudo. Contudo, utilizaram de forma significativa também as estratégias de utilizar o conhecimento geral e associações, reler e ler em voz alta, o que não ocorreu com tanta frequência no presente estudo. Pode-se perceber, portanto, que os leitores mais proficientes demonstram ser mais capazes em utilizar de suas experiências prévias e agir para resolver os problemas de compreensão, relendo e lendo em voz alta, enquanto os leitores iniciantes revelam ter mais dificuldade em tomar uma atitude para solucionar um problema e atingir a compreensão. É possível que esta dificuldade esteja relacionada, também, à idade dos participantes deste estudo, leitores entre 12 e 15 anos, que possuem menos conhecimento prévio e menos experiência com a leitura de textos em L2 do que os participantes de Baretta (1998), graduados no curso de Letras Português-Inglês.

Existem diferenças entre as estratégias de leitura utilizadas para leitura com diferentes objetivos, *i.e.*, ler por entretenimento e ler para estudar para teste?

Foram utilizadas mais estratégias para o texto *Holding Hands* (187 estratégias), cujo objetivo de leitura era ler por entretenimento do que para o texto *Car Drive Buzzed* (153 estratégias), lido com intenção de ler para estudar. O resultado vai à contramão das expectativas iniciais, de que se utilizaria mais estratégias para ler textos com um objetivo de estudo do que por entretenimento. Novamente, os dados corroboram para com a percepção da pesquisadora, durante a coleta de dados, de que os participantes não leram tendo em mente os dois objetivos diferentes solicitados para cada um dos textos: ler por entretenimento e para

estudo, visto que eles já tinham todo o procedimento do protocolo para lembrar e esta atividade, por si só, demandou de bastante esforço cognitivo.

Quanto às estratégias globais e locais, não houve diferença significativa entre o seu uso, considerando os dois textos ($\chi^2= 1,60$; $p= 0,20$). Entretanto, para ambos os textos foram utilizadas mais estratégias globais que locais, como pode ser observado na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Estratégias globais e locais por texto

	Texto 1 – <i> Holding Hands </i> Ler por entretenimento	Texto 2 – <i> Car Drive Buzzed </i> Ler para estudar
Estratégias globais	126	93
Estratégias locais	61	60
Total estratégias	187	153

Fonte: dados da pesquisa.

Para o texto 1: *Holding Hands* , com objetivo de ler por entretenimento, foram utilizadas estratégias globais com 67% (*i.e.*, 167 ocorrências) contra 33% (*i.e.*, 61 ocorrências) de estratégias locais. Para o segundo texto, *Car Buzzed Drive* , cujo objetivo era de ler para estudar para teste, foram 60% (*i.e.*, 93 ocorrências) estratégias globais, enquanto 40% (*i.e.*, 60 ocorrências) foram estratégias locais. Portanto, para ambos os textos a porcentagem de uso foi similar, sendo que para o texto 2 o uso de estratégias locais foi levemente maior em comparação com o texto 1.

Na Tabela 6, a seguir, pode-se observar que os participantes utilizaram mais vezes a estratégia de questionar o procedimento (E1) para o texto 1 do que para o texto 2. Atribui-se a diferença ao fato da ordem para o protocolo. Embora os participantes tenham recebido um treinamento antes da verbalização dos textos do experimento, possivelmente, ainda restaram algumas dúvidas e para o segundo texto, elas já foram diminuídas.

Os participantes utilizaram ainda, quanto às estratégias globais, com frequência semelhante, as estratégias de: antecipar conteúdo (E2), reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), integrar a informação (E4), questionar informações no texto (E5), usar conhecimento geral e associações (E8), comentar sobre comportamento ou processo (E9), monitorar compreensão (E10), corrigir comportamento (E11) e reagir ao texto (E12). Além de questionar o procedimento (E1), outras 2 estratégias foram utilizadas de forma significativamente diferente entre os dois textos: interpretar o texto (E6) e analisar informação não verbal (E7) ($\chi^2= 6,30$; $p= 0,04$). Todas foram utilizadas com maior frequência para o texto 1: *Holding Hands* , em que os participantes deveriam ler com o objetivo de entretenimento.

Conforme já mencionado, o dado contrapõe as expectativas e indica que os participantes não leram de forma diferente os textos de acordo com os objetivos sugeridos, e sim, leram de forma semelhante, se valendo mais da E7 para o texto 1 porque a imagem era mais explícita em comparação com a imagem utilizada no texto 2.

Tabela 6 - Número de estratégias utilizadas por participante enquanto lendo por entretenimento e para estudar.

Tipo de estratégia		
Estratégias Globais	Texto 1	Texto 2
	<i> Holding Hands</i>	<i> Car Drive Buzzed</i>
	Ler por entretenimento	Ler para estudar
1. Questionar o procedimento	08	02
2. Antecipar o conteúdo	01	0
3. Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual	19	18
4. Integrar a informação	03	01
5. Questionar informações no texto	0	02
6. Interpretar o texto	40	31
7. Analisar informação não verbal	16	03
8. Usar conhecimento geral e associações	05	03
9. Comentar sobre comportamento ou processo	10	05
10. Monitorar compreensão	22	24
11. Corrigir comportamento	02	03
12. Reagir ao texto	0	01
Estratégias Locais		
13. Traduzir	07	24
14. Rer	14	07
15. Questionar o significado de uma frase ou sentença	03	0
16. Questionar o significado de uma palavra	15	10
17. Resolver problemas de significado	05	08
18. Consultar dicionário	11	03
19. Ler em voz alta	01	02
20. Subvocalizar	05	06
TOTAL DE ESTRATÉGIAS	187	153

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto às estratégias locais, o questionar o significado de uma frase ou sentença (E15), resolver problemas de significado (E17), ler em voz alta (E19) e subvocalizar (E20), foram utilizadas de modo similar, enquanto foram utilizadas com maior frequência as estratégias de rer (E14) e consultar o dicionário (E18) para o primeiro texto, o que se justifica pelo fato de que os participantes o consideraram mais complexo em termos de vocabulário, conforme dados do questionário retrospectivo que pode ser visualizado na Tabela 7, a seguir. A estratégia de traduzir (E13) foi utilizada com uma diferença significativamente maior para o segundo texto ($\chi^2=13,64$; $p= 0,00$). Pelas observações da

pesquisadora, a presença de palavras como *car* e *night*, conhecidas pelos participantes, os incentivaram a traduzir mais frequentemente, provavelmente por se sentirem mais confiantes quanto ao significado das palavras e automaticamente, ao sentido do texto.

Tabela 7 - Percepção dos leitores sobre a dificuldade dos textos 1 e 2.

Participante	Percepção do nível de dificuldade para o texto 1: <i>Holdings Hands</i> – ler por entretenimento								
	Excelente	Muito fácil	Fácil	Mais ou menos	Difícil	Muito difícil	Complicado em termos de Vocabulário	Complicado em termos de Conteúdo	Outros
P1							X		
P2				X					
P3				X					
P4							X		
P5				X			X		
P6				X					
P7				X				X	
P8				X			X		
P9				X					
P10			X						
P11			X				X		
P12							X		
P13							X		
P14				X					
P15					X		X	X	
P16							X		
P17							X		
P18							X		
P19					X				
P20				X					
Participante	Percepção do nível de dificuldade para o texto 2: <i>Car Buzzed Drive</i> – ler para estudar para teste								
	Excelente	Muito fácil	Fácil	Mais ou menos	Difícil	Muito difícil	Complicado em termos de Vocabulário	Complicado em termos de Conteúdo	Outros
P1				X					
P2				X					
P3							X		
P4			X						
P5				X			X		
P6				X					
P7				X	X			X	
P8				X					
P9				X					
P10	X		X						
P11				X					
P12					X				
P13					X				
P14				X					
P15					X		X	X	
P16				X					
P17			X						
P18					X				
P19				X					
P20				X					

Fonte: dados da pesquisa.

O mesmo fator, a presença de palavras já conhecidas pelos participantes, pode ter corroborado para que eles tenham percebido o segundo texto como menos complicado em

termos de vocabulário que o texto 2, como pode ser observado com a Tabela 7, que parte das análises dos questionários retrospectivos⁴⁴.

Como pode ser observado, para o texto 1, com o objetivo de ler por entretenimento, 45% dos participantes julgou o texto como “mais ou menos” em termos de dificuldade, enquanto para o texto 2, com o objetivo de ler para estudar para teste, 60% o julgaram como mais ou menos. Mas o que mais fica evidente é que 55% dos participantes marcaram a alternativa “complicado em termos de vocabulário” para o texto 1, enquanto apenas 15% escolheram esta alternativa para o texto 2. Este resultado indica que as palavras por eles conhecidas podem ter influenciado em sua percepção em relação à dificuldade do texto, conforme já mencionado. Os participantes, portanto, tiveram a “ilusão da compreensão” (TOMITCH, 2003), acreditando ter compreendido mais o texto 2 por conter mais palavras conhecidas. No entanto, as verbalizações demonstram que 60% dos participantes não conseguiu inferir o tema principal para o texto 2, *Car buzzed drive*, conforme será visto ao final do tópico que segue.

4.1.3 Uso individual de estratégias

A maioria dos participantes (65%) utilizou de mais estratégias ao ler o texto 1: *Holding Hands*, com o objetivo de ler por entretenimento que ao ler o texto 2: *Car Buzzed Drive*, com o objetivo de ler para estudar para teste (25%), enquanto 10% utilizou exatamente do mesmo número de estratégias para ler ambos os textos. Como abordado anteriormente, os objetivos de leitura propostos pela pesquisadora possivelmente não foram aqueles que os participantes tinham em mente no momento da leitura, pois os procedimentos requeriam muito da memória do leitor. E ainda houve a questão da ordem dos textos, o que pode ter motivado os participantes a lerem com mais detalhe e esforço o primeiro texto.

Na análise que segue, são descritos mais detalhadamente o tipo e a quantidade das estratégias utilizadas por cada um dos participantes, com o propósito de demonstrar mais claramente as ações tomadas por cada um deles e suas particularidades.

Como pode ser observado na tabela 8, a seguir, o participante 1 (P1) utilizou-se de mais estratégias para ler o texto 1 que para ler o texto 2, no entanto, apenas o uso de uma

44 As questões relativas à organização dos textos e o quadro em que o participante deveria indicar quais estratégias utilizou do Apêndice D – Questionário Retrospectivo não foram considerados, pois muitos participantes os julgaram como muito difíceis e não conseguiram responder com precisão.

estratégia não demonstra uma diferença significativa. O participante utilizou por 6 vezes de estratégias globais, enquanto apenas 1 estratégia local para o texto 1.

Tabela 8 - Quantidade de estratégias de leitura por participante.

	Texto 1	Texto 2
P1	07	06
P2	13	07
P3	08	09
P4	15	12
P5	05	05
P6	14	06
P7	06	05
P8	12	08
P9	07	10
P10	14	08
P11	05	03
P12	13	11
P13	11	07
P14	16	08
P15	03	09
P16	09	09
P17	06	08
P18	11	06
P19	08	06
P20	04	10

Fonte: dados da pesquisa.

Para o texto 2, ao contrário, utilizou de mais estratégias locais que globais (2 locais e 4 globais). Conforme mencionado anteriormente, o texto 2 apresentava mais palavras conhecidas pelos estudantes, como *night* e *car*, o que os incentivava a traduzirem, demonstrando que as conheciam. Por 2 vezes, P1 utilizou a estratégia de traduzir (E13) para o texto 2, sendo que para o texto 1 não utilizou nenhuma vez. Embora o participante tenha conseguido traduzir corretamente a frase “departamento de transporte”, apenas a pronunciou, sem relacionar a frase com as demais partes do texto, possivelmente por falta de conhecimento sobre o gênero para inferir que foi o departamento de transporte que assinou a campanha. O participante utilizou de 3 estratégias de leitura em comum para os 2 textos: usar conhecimento geral e associações (E8), comentar sobre o comportamento ou processo (E9) e consultar o dicionário (E18). Ao ler o texto 1, o participante utilizou a estratégia de reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3) por 2 vezes, também utilizou a estratégia de interpretar o texto (E6) e analisar informação não verbal (E7). Apenas para o texto 2, o participante utilizou das estratégias de traduzir (E13), como já dito, e de resolver problemas de significado (E17). As estratégias utilizadas demonstram que o participante, ao

ler o texto 1, fez mais inferências a respeito da imagem trazida pelo PSA e fez suas interpretações com base em seu conhecimento prévio integrado com as imagens; já para o texto 2, foi necessário que buscasse mais informações no texto verbal, visto que a informação não verbal não era tão explícita, traduzindo assim, partes e buscando formas de resolver problemas com o significado das palavras.

A participante 2 (P2) também utilizou de mais estratégias para ler o texto 1 do que ao ler o texto 2, com uma diferença considerável: 13 contra 7. Para ambos os textos, P2 utilizou de mais estratégias globais que locais, sendo que para ler o primeiro, utilizou de 9 estratégias globais, enquanto 4 foram locais. Para o texto 2 utilizou de 5 estratégias globais enquanto apenas 2 locais. Para os 2 textos, utilizou-se das estratégias reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6) 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, monitorar compreensão (E10) por 4 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2 e reler (E14) por 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2. Ainda para o texto 1, utilizou da estratégia de questionar o procedimento (E1), que, conforme dito anteriormente, pode ter sido por restarem dúvidas quanto ao Protocolo Verbal de Pausa. Usou também as estratégias analisar informação não verbal (E7), usar conhecimento geral e associações (E8), questionar o significado de uma frase ou sentença (E15) e consultar dicionário (E18). Assim como o P1, a participante em questão fez mais inferências a partir da imagem para o texto 1, utilizando também de seu conhecimento prévio acerca do tema (preconceito). Para o texto 2 a participante utilizou também das estratégias integrar a informação (E4), pois a imagem do texto *Car Buzzed Drive* não direcionava tão explicitamente ao tema (dirigir alcoolizado), e foi necessário integrar mais imagem e informação verbal. Também utilizou, apenas para o texto 2, a estratégia de traduzir (E13), pois reconheceu as palavras “carro” e “transportadora” (que na verdade era transporte), mas não conseguiu fazer uma conexão clara entre as palavras e o texto, sendo que as palavras foram seguidas da exclamação “sei lá!”.

Ao contrário dos 2 primeiros participantes, a participante 3 (P3) utilizou de mais estratégias para o texto 2 que para o texto 1, no entanto, a diferença foi de apenas 1 uso de estratégia (8 para o texto 1 e 9 para o texto 2). Para o texto 1 a participante utilizou de 6 estratégias globais enquanto 2 locais. Para o texto 2 a diferença não foi significativa: 5 estratégias globais enquanto 4 locais. A participante usou estratégias bastante similares ao ler ambos os textos: interpretar o texto (E6), analisar informação não verbal (E7), monitorar compreensão (E10), reler (E14) e consultar dicionário (E18), foram utilizadas com frequências similares, diferindo apenas na E10, utilizada 3 vezes ao ler o primeiro texto enquanto 2 vezes ao ler o segundo. Para ambos os textos, foi necessário que a pesquisadora

lembrasse a participante acerca do procedimento e apesar dela ter utilizado o dicionário, não conseguiu encontrar o significado das palavras que procurou. A estratégia mais utilizada foi a E10, monitorar compreensão porque a participante relatou várias vezes não estar conseguindo compreender os textos e acabou se valendo mais do que interpretou pela imagem, conseguindo inferir o tema para o texto 1, mas não para o texto 2, que interpretou como sendo sobre estacionar em local proibido. Somente para o texto 1 a P3 utilizou a estratégia corrigir comportamento (E11). Apenas para o texto 2 foram usadas as estratégias comentar sobre comportamento ou processo (E9), em que explicita que como não sabe a definição vai procurar no dicionário e questionar o significado de uma palavra (E16): *buzzed*, que ela não encontra a definição no dicionário e acaba relendo o texto para tentar descobrir o significado, mas não consegue.

O participante 4 foi o participante que mais utilizou estratégias de leitura, 27 ao total. O participante, apesar de ter lido o texto todo em silêncio para então começar a verbalizar, quando começou a verbalização não teve mais pausas, o que indica que tentou verbalizar o máximo possível daquilo que se pensava enquanto fazia a leitura. O número de estratégias utilizadas para cada um dos textos foi semelhante: 15 para o primeiro e 12 para o segundo texto. Ele utilizou de mais estratégias globais que locais para ler o primeiro texto (10 contra 5); no entanto, para o segundo texto, utilizou de mais estratégias locais (8 contra 4 globais), o que demonstra que se preocupou mais com o significado das palavras e frases ao ler o segundo texto, possivelmente por não ter uma imagem tão explícita quanto ao tema, como mencionado anteriormente. A maior parte das estratégias adotadas foi similar (mais de 60% dos usos), utilizando-se das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6), que foi usada 3 vezes para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, analisar informação não verbal (E7), que foi usada 3 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2, questionar o significado de uma frase ou sentença (E16), usada 1 vez para o texto 1 e 3 vezes para o texto 2 e resolver problemas de significado (E17). P4 não conseguiu encontrar a definição da palavra *embrace*, para o texto 1 no dicionário e resolveu inferir pela proximidade da palavra em português “abraço”, que nesse caso estava correta; para o segundo texto, desistiu do uso do dicionário e acabou inferindo sem êxito que *buzzed* significasse buzinar. Apenas para o texto 1 utilizou as estratégias: comentar sobre comportamento ou processo (E9), monitorar compreensão (E10), usada 2 vezes e consultar dicionário (E18). Somente ao ler o texto 2 usou as estratégias traduzir (E13), sem relacionar a parte traduzida com as demais partes do texto e ler em voz alta (E19), para tentar compreender o significado da palavra sem êxito.

Foi utilizado exatamente o mesmo número de estratégias (5) pela participante 5 para cada um dos textos. Ela utilizou de mais estratégias globais para ambos os textos: 4 estratégias globais e 1 local tanto para o texto 1 como para o texto 2. P5 usou praticamente das mesmas estratégias para ler os textos: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), 2 vezes para cada texto, a estratégia de interpretar o texto (E6) e ainda, a estratégia monitorar a compreensão (E10). Basicamente, a participante verbalizou o que compreendeu de forma resumida baseando-se nas imagens e nas palavras chave; quando não compreendeu apenas o disse, sem tomar atitudes para resolver os problemas. Diferiu a estratégia reler (E14) utilizada apenas para o primeiro texto e que não foi com o motivo de tentar compreender alguma palavra, mas para lembrar o que tinha lido antes de iniciar a verbalização, e a estratégia traduzir (E13), usada apenas para o segundo texto, que assim como os demais participantes acima, traduziu a frase “departamento de transporte” sem relacionar com o texto como um todo, embora tenha conseguido compreender o tema principal.

Quanto à participante 6, ela utilizou mais que o dobro de estratégias ao ler o texto 1, em comparação com o texto 2 (14 para o texto 1 e 06 para o texto 2). Para ler o texto 1, ela utilizou o mesmo número de estratégias locais e globais (7), no entanto, para ler o texto 2 utilizou de mais estratégias globais que locais (4 contra 1). As estratégias utilizadas para um e outro texto foram bastante diversificadas; apenas as estratégias reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), comentar sobre comportamento ou processo (E9), por 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2, e a estratégia consultar dicionário (E18), foram usadas para ambos os textos, sendo que E18 foi utilizada 2 vezes para o texto 1. Enquanto apenas para o primeiro texto foram usadas as estratégias analisar informação não verbal (E7) por 2 vezes, monitorar compreensão (E10), reler (E14) por 3 vezes, questionar o significado de uma frase ou sentença (E15) e questionar o significado de uma palavra (E16), somente para o texto 2 foram usadas as estratégias interpretar o texto (E6) por 2 vezes e traduzir (E13), que foi o mesmo caso da P6, sem relacionar com as outras partes do texto. Ao ler o texto 1, a participante compreendeu principalmente a mensagem da imagem. Quando teve uma pausa na palavra *labels*, embora tenha procurado e encontrado a definição “rótulos”, não conseguiu compreender a frase toda. Para o texto 2 a participante conseguiu, embora não tenha encontrado a definição de *buzzed*, compreender o tema e a mensagem principal de não beber antes de dirigir. No entanto, não integrou a imagem do bilhete com a mensagem para não beber.

A participante 7 usou número similar de estratégias para ambos os textos (6 para o primeiro e 5 para o segundo) e apenas estratégias globais, sem ocorrência de estratégia local

para qualquer um dos textos. Para ambos os textos, P7 tentou explicitar tudo que havia compreendido sem a intenção de verbalizar todos os seus pensamentos e ignorou as palavras e frases que desconhecia, não verbalizando e/ou demonstrando como fez para chegar às suas conclusões, por isso não existiram estratégias locais na verbalização, o que não significa que a participante não tenha usado delas mentalmente. Para ambos os textos, P7 utilizou das estratégias reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), por duas vezes e interpretar o texto (E6), por 2 vezes para o texto 1 e por 3 vezes para o texto 2. Apenas para o texto 1 utilizou das estratégias: analisar informação não verbal (E7) e usar conhecimento geral e associações (E8), enquanto para o segundo texto não houve estratégia diferente sendo utilizada. Provavelmente, ela tenha utilizado da informação não verbal para o texto 2, mas não verbalizou; o mesmo pode ter ocorrido com a estratégia 8, assim, pode-se dizer que a participante leu de forma bastante similar os dois textos. Para o texto 1 conseguiu inferir o tema (preconceito), mas para o texto 2, afirmou crer ser algo referente à autoescola.

O participante 8 utilizou de mais estratégias ao ler o texto 1 (12) que ao ler o texto 2 (8). Para o primeiro texto, utilizou mais estratégias locais que globais (7 contra 5) e para o texto 2 utilizou do mesmo número de estratégias globais e locais (4 para cada um deles). Para ambos os textos, utilizou da estratégia de: questionar o procedimento (E1), interpretar o texto (E6), por 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2 e monitorar compreensão (E10), 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2. Por mais que tenha utilizado a estratégia de interpretar o texto, não passou de interpretações simples acerca do tema dos textos. Para o texto 1, P8 afirmou achar que se tratava de algo sobre racismo e para o texto 2 que era alguma conscientização para salvar vidas no trânsito. Apenas para o texto 1 fez uso das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), reler (E14), por ter 3 vezes, questionar significado de uma palavra (E16), por 2 vezes e consultar dicionário (E18), também por 2 vezes. Acerca da consulta ao dicionário pela palavra *labels*, embora tenha conseguido encontrar o significado, não conseguiu compreender como o significado faz sentido na frase e, portanto, não resolveu seu problema de compreensão. Apenas para o texto 2 foram utilizadas as estratégias de traduzir (E13) por 2 vezes, sendo que na segunda vez, P8 traduz erroneamente *transportation* como transportadora e não relaciona a frase com o restante do texto. Também foram utilizadas as estratégias: resolver problemas de significado (E17) e subvocalizar (E20), com as quais P8 tenta resolver o significado da palavra *buzzed*, mas assim como outros participantes, acaba procurando por uma palavra similar no português e acredita significar buzinar.

Quanto ao participante 9, ele utilizou de mais estratégias para o texto 2, no entanto, a diferença foi de apenas 3 usos (7 para o texto 1 e 10 para o texto 2). Para o primeiro texto, o participante utilizou mais estratégias globais (5 globais contra 2 locais) e para o segundo texto foram utilizadas em mesmo número (5 globais e 5 locais). Para ambos os textos foram usadas as estratégias de reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), por 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, interpretar o texto (E6), por 2 vezes para cada um dos textos, questionar o significado de uma palavra (E16) e subvocalizar (E20). Para ambas as palavras em que questionou o significado, P9 utilizou a subvocalização para tentar resolver, mas não obteve êxito e acabou apenas dizendo que não sabia. O participante conseguiu inferir o tema dos 2 textos e, inclusive, a primeira coisa que verbalizou para ambos os textos foi o tema de cada um deles. Apenas para o texto 1 foram utilizadas as estratégias: antecipar o conteúdo (E2) e analisar informação não verbal (E7) que, conforme dito anteriormente, a imagem do texto 1 pareceu gerar maior reflexão ao leitor e estar mais integrada com o texto, também é mais explícita e o tema é mais abordado na escola, em virtude das atividades que são realizadas anualmente para o dia da Consciência Negra, na rede pública de ensino. Somente para o texto 2 foram usadas as estratégias questionar informações no texto (E5), em que o participante se questionou do motivo da frase “departamento de transporte” e repetiu a informação por 3 vezes. Utilizou ainda as estratégias: traduzir (E13), reler (E14) e ler em voz alta (E19) para tentar descobrir o significado da palavra *buzzed*, sem obter sucesso.

Por 7 vezes a participante 10 falou *teacher* durante a verbalização, usou ainda da expressão “né” por diversas vezes, o que demonstra que tentou manter a comunicação e estava determinada em fazer o melhor possível ao realizar a tarefa solicitada. A participante utilizou mais estratégias para ler o primeiro texto (14) que para ler o segundo (8). Houve predominância de estratégias globais para ambos os textos (11 globais e 3 locais para o texto 1 e 7 globais e 1 local para o texto 2). As estratégias foram bem diversificadas, sendo usadas para ambos os textos apenas as estratégias reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), com 1 uso no texto 1 e 3 usos no texto 2, interpretar o texto (E6), com 3 usos para o texto 1 e 1 uso para o texto 2 e monitorar compreensão (E10), com 2 usos para cada um dos textos. Apenas para o texto 1 foram utilizadas as estratégias: questionar o procedimento (E1), integrar a informação (E4), comentar sobre comportamento ou processo (E9), com 3 usos, questionar o significado de uma palavra (E16) e consultar dicionário (E18), com 2 usos. Foi possível perceber que ao ler o texto 1, P10 preocupou-se mais em compreender todas as palavras e verbalizar todas as partes do texto e acabou não chegando ao tema do PSA, por exemplo. Falou conectar todos os elementos e concluiu que fala sobre amor, porque encontrou

a palavra em outras frases. Para o texto 2 foram usadas ainda as estratégias corrigir comportamento (E11) e traduzir (E18). Para o texto 2, P10 conseguiu chegar ao tema do PSA (dirigir alcoolizado) e infere que “departamento de transportador”, embora tenha traduzido erroneamente (departamento de transporte), seja quem “apoia fazer a propaganda” o que demonstra certo conhecimento acerca do gênero textual.

A participante 11 foi a que menos verbalizou estratégias de leitura, somando 8 ao todo, sendo 5 para o primeiro texto e 3 para o segundo. Para o primeiro texto utilizou apenas de estratégias globais enquanto usou de 2 estratégias globais e 1 local para o segundo texto. A estratégia que mais utilizou foi interpretar o texto (E6), com 2 usos para o primeiro texto e 4 para o segundo. A participante faz suas interpretações principalmente por meio das imagens e das palavras chave que por ela são conhecidas, sendo que para o primeiro texto, P11 chega ao tema preconceito, enquanto para o texto 2 não chega ao conceito “dirigir bêbado”, mas “dirigir com cuidado”. Utilizou-se também da estratégia de reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3) apenas para o texto 1 enquanto para ler o segundo texto também usou da estratégia de traduzir (E13), novamente na frase “departamento de transporte”.

A participante 12 utilizou de número semelhante de estratégias ao ler os dois textos: 13 para o texto 1 e 11 para o texto 2. Ao ler o primeiro, usou de mais estratégias globais que locais (8 contra 5), enquanto para ler o segundo texto, usou de mais estratégias locais (7 contra 4). Para ambos os textos, P12 utilizou das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6), com 2 usos para o primeiro texto e 1 uso para o segundo, monitorar compreensão (E10), questionar o significado de uma palavra (E16), com 2 usos para o texto 1 e 1 uso para o texto 2. Apenas para o texto 1 foram usadas as estratégias: questionar o procedimento (E1), analisar informação não verbal (E7), usar conhecimento geral e associações (E8), reler (E14) e resolver problemas de significado (E17), com 2 usos. Foi possível observar que para o texto 1 P12 conseguiu inferir mais a partir da imagem e concluiu que o tema fosse consciência negra, afirmando que a mensagem é “a gente é igual”. A opção pelo termo “consciência negra” reforça o que foi dito anteriormente: que os estudantes têm um conhecimento prévio maior acerca do tema do texto 1 do que do texto 2. Somente para o segundo texto, P12 utilizou as estratégias: questionar informações no texto (E5), traduzir (E13), questionar o significado de uma palavra (E16) e subvocalizar (E20), utilizada 2 vezes. A participante teve de utilizar mais estratégias locais ao ler o segundo texto, possivelmente pelo fato de que a imagem do texto 2 não é tão explícita. Assim como outros participantes, concluiu que a palavra *buzzed* significasse buzina, não chegou ao tema do PSA e não compreendeu o motivo da palavra *transportation* no texto.

A participante 13 utilizou mais estratégias ao ler o texto 1 (11) que ao ler o texto 2 (7). Para ambos os textos foram utilizadas mais estratégias globais que locais. No entanto, para o primeiro texto a diferença foi mais significativa que para o segundo texto (9 globais e 2 locais para o texto 1 e 4 globais e 3 locais para o texto 2). A participante utilizou, para ambos os textos, as estratégias questionar o procedimento (E1), 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2, interpretar o texto (E6), analisar a informação não verbal (E7) e traduzir (E13). Apenas para o texto 1 utilizou as estratégias reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3) 2 vezes, integrar a informação (E4), monitorar compreensão (E10) e questionar o significado de uma palavra (E16). Para o texto 1, P13 conseguiu chegar ao tema parcialmente, pela imagem, embora afirme que no site serão encontradas “entrevistas sobre racismo” e que se comunica com as pessoas através das mãos, o que deve ter sido uma interpretação oriunda também da imagem. Ao ler o texto 2, no entanto, afirma que fala sobre carros e para salvar alguma coisa, não conseguindo compreender, portanto, o tema do PSA. Foram usadas apenas ao ler o texto 2 as estratégias: usar conhecimento geral e associações (E8), reler (E14) e resolver problemas de significado (E17).

O participante 14 foi bastante confuso ao se expressar e utilizou muito da expressão coloquial “tipo”. Ao ler o primeiro texto, usou o dobro de estratégias que usou ao ler o segundo texto (16 contra 8), o que possivelmente foi ocasionado pela ordem dos textos; como não conseguiu compreender o texto 1, fez menos esforço ao ler o texto 2, pois a verbalização foi mais simplificada e curta. O que também confirma isso é o fato de que para o texto 1 utilizou de mais estratégias locais (10) que estratégias globais (6), enquanto para o texto 2 usou mais estratégias globais (5) que locais (3). As estratégias que foram utilizadas para ambos os textos representaram mais de 65% dos usos de estratégias, foram elas: interpretar o texto (E6), usada 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, monitorar compreensão (E10), usada por 3 vezes para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, traduzir (E13), utilizada por 4 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2 e reler (E14), usada por 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2. Somente para o texto 1 o participante usou as estratégias: questionar o procedimento (E1), reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), questionar o significado de uma palavra (E16) e subvocalizar (E20). Ele concluiu que era algo relacionado a uma novela e ao final afirmou não conseguir “decifrar” o texto. Para o texto 2 apenas, usou as estratégias: comentar sobre o comportamento ou processo (E9) e resolver problemas de significado (E17). P14 também não chegou a compreender nem mesmo o tema abordado, afirmando pensar que é sobre direção ou sobre “fazer uma buzina”. Apenas para o texto 2 o

participante utiliza por seis vezes a palavra “entendi” para demonstrar que foi isso que ele compreendeu, que, na verdade, são suposições do leitor.

O participante 15 utilizou 3 vezes menos estratégias ao ler o primeiro texto (3) que ao ler o segundo texto (9). A verbalização do texto 1 foi bastante curta e o participante afirmou que estava nervoso após verbalizar, mesmo assim, decidiu continuar a tarefa. Para ambos textos usou o dobro de estratégias globais que locais (2 globais e 1 local para o texto 1 e 6 globais e 3 locais para o texto 2). Utilizou apenas 1 estratégia para ambos os textos: reler (E14). Para o primeiro texto apenas, utilizou das estratégias questionar o procedimento (E1) e interpretar o texto (E6) e, embora não tenha ficado claro no seu protocolo, a interpretação possivelmente foi feita a partir da imagem. Conseguiu inferir que o tema é preconceito. Para o texto 2, P15 utilizou a estratégia comentar sobre comportamento ou processo (E9); por 5 vezes usou de monitorar a compreensão (E10) e por 2 vezes, traduzir (E13). Não conseguiu inferir o tema proposto pelo texto e traduziu apenas algumas palavras como “carro” e “obrigado”, demonstrando sua provável dificuldade para compreender o texto.

Quanto ao participante 16, ele utilizou o mesmo número de estratégias (9) para cada um dos textos e de forma bastante similar. Houve pouca diferença entre o uso de estratégias globais e locais (4 globais e 5 locais para o primeiro enquanto 5 globais e 4 locais para o segundo texto). Para ambos os textos P16 se valeu das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6), por 3 vezes para cada texto, traduzir (E13), 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2, e questionar o significado de uma palavra (E16), por 2 vezes para cada um dos textos. Apenas para o texto 1 usou a estratégia resolver problemas de significado (E17) por 2 vezes. Inferiu que o texto 1 abordava doação de órgãos e não tomou nenhuma atitude quanto às palavras que não entendeu o significado: *aside* e *labels*. Apenas para o texto 2 usou a estratégia monitorar compreensão (E10) e conseguiu inferir parcialmente o tema, acreditando tratar-se de um alerta para dirigir com cuidado e afirmando que US é a sigla para Estados Unidos e traduzindo Departamento e trânsito, sem relacionar com as demais partes do texto.

A participante 17, conforme mencionado anteriormente, tinha sofrido um acidente há não muito tempo e isso causou algumas associações peculiares. Ela usou de mais estratégias para ler o texto 2, embora a diferença não seja significativa (6 para o texto 1 e 8 para o texto 2). A grande maioria das estratégias usadas pela P17 foram globais, sendo que utilizou apenas de 1 estratégia local para ler o segundo texto. Mais de 75% do uso de estratégias ficou entre as 3 estratégias usadas para ambos os textos: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), com 1 uso para o texto 1 e 3 usos para o texto 2, interpretar o texto (E6), com 3 usos

para o texto 1 e 2 para o texto 2 e a estratégia usar conhecimento geral e associações (E8). Somente ao ler o texto 1 a participante usou da estratégia corrigir comportamento (E11), pois ao ver a imagem, acreditou se tratar de algo que uma médica havia dito sobre o corpo humano, pois a imagem radiográfica lhe fez lembrar o ambiente hospitalar, mas corrigiu seu comentário para “assunto racial/sobre o racismo”, sem discorrer sobre, nem mencionar palavras específicas, ou seja, fez um apanhado geral sobre o tema tratado no texto. Quanto ao texto 2, usou também da estratégia local traduzir (E13), assim como outros participantes, para *transportation*, sem explicar ou relacionar com as demais partes do texto. No início da verbalização do texto 2, a participante menciona acreditar ser algo que tivesse relação com o que ela tinha passado (acidente) e logo fala que deve ser uma multa de trânsito o bilhete, sem conseguir chegar ao tema dirigir embriagado.

Por 4 vezes o participante 18 mencionou a palavra “professora” ao verbalizar e, embora tivesse feito o treinamento, esperou por ajuda ao ler o primeiro texto, quando se deparou com uma palavra desconhecida. Ao ler o texto 1, o P18 usou de mais estratégias que ao ler o texto 2 (11 contra 6). Para o texto 1, o número de estratégias globais e locais foi semelhante (6 globais e 5 locais), enquanto para o texto 2, a diferença foi mais significativa, utilizando de 5 estratégias globais enquanto 1 local. As estratégias usadas diversificaram entre os textos, sendo que para ambos foram usadas as estratégias: interpretar o texto (E6), por 3 vezes para cada um dos textos e a estratégia questionar o significado de uma palavra (E16), usada 2 vezes para o texto 1 e 1 vez para o texto 2. Apenas ao ler o primeiro texto o participante usou das estratégias: analisar informação não verbal (E7), comentar sobre o comportamento ou processo (E9) por 2 vezes, questionar o significado de uma frase ou sentença (E15), consultar dicionário (E18) e ler em voz alta (E19). Ele afirmou que o texto era uma canção de amor. Afirmou ter entendido a frase *before anything else, we are all human*, mas não explicou nem comentou a respeito. Todas as medidas tomadas ao tentar resolver problemas com o significado não surtiram efeito e talvez por isso, o participante não as utilizou novamente ao ler o texto 2. Quando procurou no dicionário, encontrou a definição, mas para ele, não fez sentido. Ao ler o texto 2, o participante inferiu que um homem tinha comprado um limpador novo e que a marca do para-brisa era *transportation*. Somente ao ler o texto 2 o participante usou das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3) e monitorar compreensão (E10).

O participante 19 foi bastante sucinto, utilizou número semelhante de estratégias ao ler ambos os textos, embora tenha se valido de mais estratégias para o primeiro texto (8 contra 6). Para o texto 1 usou de mais estratégias globais (7) que locais (1) e para o texto 2 utilizou 3

estratégias de cada um dos tipos. Para ambos os textos usou das estratégias: monitorar compreensão (E10), com 2 usos para o texto 1 e 3 para o texto 2 e também da estratégia traduzir (E13), por 1 vez para o texto 1 e 2 vezes para o texto 2. Apenas ao ler o texto 1 usou das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6), por 3 vezes e analisar informação não verbal (E7). P19 verbalizou, ao ler o texto 1, que ele entendeu que o texto era algo sobre negros, falou que a segunda parte tinha um *site* e que na última parte (*love has no labels*), apenas sabia o significado da palavra *love*. Ou seja, as estratégias utilizadas não deram conta da compreensão integral do texto. Apenas para ler o texto 2 usou da estratégia questionar o significado de uma palavra (E16). O que o leitor fez no texto 2 foi basicamente falar as palavras que entendeu e que não entendeu, não comentando suas dificuldades ou atitudes, nem tentando inferir significados para o texto.

Finalmente, o participante 20 usou mais estratégias ao ler o texto 2 que ao ler o texto 1 (10 para o texto 2 e 4 para o texto 1). Para ler o texto 1, P20 não utilizou estratégias locais, enquanto ao ler o texto 2 usou 7 estratégias globais e 3 locais. Usou apenas de uma estratégia em comum para ler ambos os textos, interpretar o texto (E6). Apenas ao ler o texto 1 usou das estratégias: integrar a informação (E4) e analisar informação não verbal (E7), por 2 vezes. A verbalização do participante para o primeiro texto é curta e ele tenta inferir o assunto principal, fala que é sobre o racismo e integra uma informação verbal com as informações não verbais obtidas. Para ler o texto 2 utilizou ainda das estratégias: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), monitorar compreensão (E10), por 3 vezes, corrigir comportamento (E11), por 2 vezes, traduzir (E13), por 2 vezes e reler (E14). P20 não conseguiu chegar ao tema principal do PSA e tentou deduzir significados a partir das palavras conhecidas. Assim como outros participantes, apenas traduziu *Department of transportation* sem relacionar com as demais informações providas pelo texto.

De modo geral, os participantes utilizaram-se de estratégias de leitura de modo semelhante e poucos conseguiram compreender a ideia principal do texto, utilizando para as verbalizações muito mais daquilo que conseguiram apreender da imagem do que fazer uma integração entre informação verbal com informação não verbal. A Tabela 9, a seguir, demonstra que poucos participantes (4) conseguiram compreender e/ou verbalizar o tema principal dos textos (preconceito para o texto 1 e dirigir embriagado para o texto 2).

Tabela 9 - compreensão de tema principal para os textos por participante.

Participante	Texto 1: <i>Holding Hands</i> Objetivo de ler por entretenimento	Texto 2: <i>Car Buzzed Drive</i> Objetivo de ler para estudar para teste
P1	P	N
P2	P	P
P3	P	N
P4	P	N
P5	P	S
P6	P	S
P7	S	N
P8	P	P
P9	S	S
P10	N	S
P11	S	P
P12	P	N
P13	P	N
P14	N	N
P15	S	N
P16	N	P
P17	P	N
P18	N	N
P19	N	N
P20	P	N

N= não chegou ao tema principal; S= sim, chegou ao tema principal; P= parcialmente chegou ao tema principal.
Fonte: dados da pesquisa.

Embora o mesmo número de participantes tenha conseguido chegar ao tema principal para cada um dos textos, sendo que apenas P9 o fez para ambos os textos, houve uma diferença significativa quanto aos que não conseguiram inferir o tema e aqueles que parcialmente o fizeram. Ao ler o texto 1, 11 participantes compreenderam e relataram o tema principal de forma parcial, enquanto 5 não conseguiram chegar ao tema, tendo feito suposições diversas. Ao contrário, 4 participantes inferiram de forma parcial o tema do texto 2, enquanto 12 não conseguiram compreender o tema principal e fizeram suposições baseadas na imagem ou em alguma palavra que inferiram do texto verbal. Conforme dito anteriormente, acredita-se que a diferença seja resultante das imagens e do próprio tema, visto que o tema 1, preconceito, é mais amplamente discutido nas escolas e conhecido pelos estudantes do que o tema 2, relacionado com bebida e direção. A imagem presente no texto 1, desta forma, pareceu conter uma mensagem mais explícita do que a imagem do texto 2.

A próxima seção traz a análise dos resultados obtidos com os testes de compreensão, comparando com as estratégias de leitura e também separando os participantes por grupos de leitores, entre aqueles que obtiveram maiores e menores escores e entre meninos e meninas.

4.2 Análise dos testes de compreensão

4.2.1 Estratégias de leitura e testes de compreensão

Não houve correlação significativa entre os dados obtidos com as estratégias utilizadas por cada um dos participantes com o escore obtido por eles no teste de compreensão, tanto para o texto 1 ($\rho= 0,03$; $p= 0,88$), quanto para o texto 2 ($\rho= -0,18$; $p= 0,45$), o que implica afirmar que não foram os participantes que utilizaram de mais ou de menos estratégias que obtiveram maiores escores nos testes de compreensão de leitura. Conforme pode ser observado na tabela que segue (Tabela 10), o participante 6, por exemplo, que obteve o maior escore para o teste de compreensão para o texto 2 (6,2 de 7,0), utilizou um número de estratégias similar (6) ao do participante 2 (7), que obteve o pior escore para o mesmo texto (0,9). Ou seja, não houve um padrão de número de estratégias que se possa relacionar com os escores obtidos para compreensão dos textos.

Tabela 10 - Número de estratégias no protocolo verbal e escore no teste de compreensão por participante.

	Estratégias no Protocolo Verbal		Escore no Teste de compreensão (total de 7,0 pontos)		Percepção da performance de leitura (de 02 a 10 pontos ⁴⁵)	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
P1	07	06	2,9	3,3	08	06
P2	13	07	1,5	0,9	04	04
P3	08	09	2,3	2,1	04	06
P4	15	12	3,1	3,5	04	06
P5	05	05	3,3	3,5	04	04
P6	14	06	3,7	6,2	04	04
P7	06	05	3,5	3,7	06	06
P8	12	08	4,1	3,9	04	04
P9	07	10	3,0	4,6	04	06
P10	14	08	1,5	4,3	08	10
P11	05	03	5,1	4,5	04	04
P12	13	11	4,6	2,0	06	02
P13	11	07	1,1	3,1	08	02
P14	16	08	3,4	2,4	06	04
P15	03	09	2,4	4,1	02	02
P16	09	09	3,3	0,9	04	06
P17	06	08	0,7	2,0	04	06
P18	11	06	2,3	1,9	02	02
P19	08	06	3,3	4,7	02	04
P20	04	10	2,5	4,5	06	06
Médias	9,35	7,65	2,88	3,3	4,7	4,7

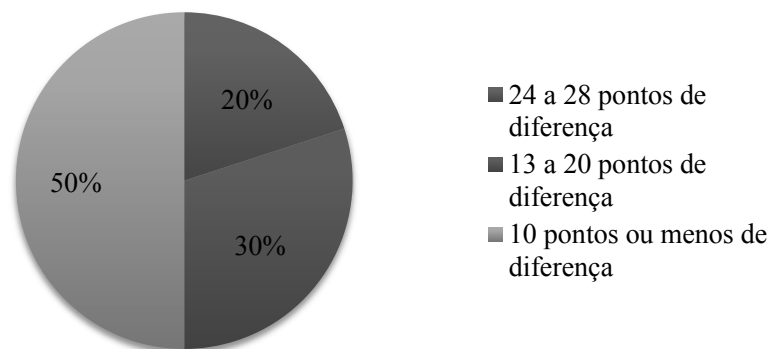
Fonte: dados da pesquisa.

⁴⁵ Sendo 2= ruim, 4= razoável, 6= bom, 8= muito bom e 10= excelente.

Foi possível perceber que não houve uma correlação considerável entre o número de estratégias utilizadas para leitura do texto e a sua compreensão, avaliada por meio de perguntas de compreensão explícitas, implícitas e implícitas no *script*, o que permite inferir que os participantes não leram os textos de formas diferentes e que não há uma relação direta entre o número de estratégias utilizado e a compreensão de leitura. Mesmo quando comparado cada participante, quanto aos escores para o texto 1 e 2, 50% obtiveram escores com uma diferença de 10 pontos ou menos entre os dois textos, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Diferenças nos escores de compreensão para os dois textos.

Diferença nos escores para os dois textos

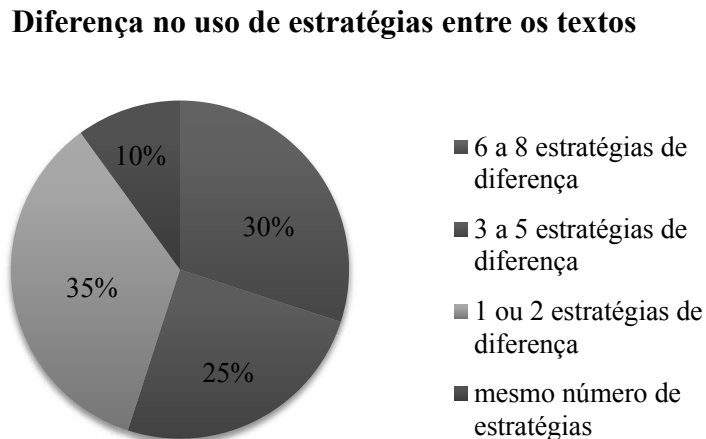


Fonte: dados da pesquisa.

Isso indica que metade deles tiveram uma diferença de no máximo 1 questão completa entre os 2 textos, e que, portanto, a compreensão não diferiu significativamente entre os textos. E apenas 20% obteve uma diferença de 24 a 28 pontos, o que indica que houve uma diferença considerável entre a compreensão dos textos, mesmo assim, a diferença consistiu no equivalente a 2 questões e meia ou 3 questões (de um total de 7 questões) a mais em um ou outro texto.

Quanto ao uso das estratégias, 35% dos participantes utilizou apenas uma ou duas estratégias a mais para ler um texto que outro e 10% utilizou exatamente o mesmo número de estratégias para cada um dos textos, como pode ser observado com o Gráfico 2, que segue. Ou seja, 45% dos participantes usaram um número muito aproximado de estratégias para ler ambos os textos, sendo que 30% deles utilizaram as estratégias com uma diferença de 6 a 8 estratégias, o que indica uma diferença significativa na forma com que leram os textos.

Gráfico 2 - Diferença no uso de estratégias entre os textos.



Fonte: dados da pesquisa.

A correlação de dados também não foi significativa comparando-se os escores obtidos para o texto 1 e a percepção acerca da performance da tarefa de leitura ($\rho = 0,08$; $p = 0,75$); também não foi significativa a correlação para o segundo texto ($\rho = 0,09$; $p = 0,71$).

Não houve correlação significativa entre o número de estratégias utilizadas e a percepção dos participantes a respeito da tarefa de leitura para ambos os textos (texto 1: $\rho = 0,20$; $p = 0,39$ e texto 2: $\rho = 0,21$; $p = 0,36$). Inclusive, as médias da percepção acerca da performance na leitura de ambos os textos foram idênticas, o que indica que, de modo geral, os participantes não perceberam como diferentes os textos e executaram as tarefas de modo similar, o que confirma a percepção da pesquisadora, conforme já mencionado, de que os participantes não leram de forma diferente e não se ativeram aos propósitos de ler por entretenimento texto 1: *Holding Hands* e como se estivessem estudando para teste o texto 2: *Car Buzzed Drive*.

A seguir, serão detalhados alguns casos específicos, comparando o uso de estratégias e os escores do teste de compreensão obtidos pelos participantes de modo individual.

4.2.2 Compreensão de leitura individual

Os dados aqui discutidos podem ser observados na Tabela 10 da seção 4.2.1 e se referem a alguns casos de uso de estratégia e escore nos testes de compreensão por participante de modo individual. Para o texto 1, a média de estratégias utilizadas foi 9,35, enquanto para o texto 2, foi 7,65. A média dos escores foi de 2,88 para o texto 1, enquanto

para o texto 2, 3,3. Serão discutidos alguns casos que distaram consideravelmente das médias; primeiramente serão apresentados comentários sobre aqueles participantes que obtiveram os maiores escores, passando ao que tiveram menores escores e finalizando com aqueles que obtiveram resultados muito díspares entre a compreensão do texto 1 e do texto 2.

A participante 6 foi a que obteve o maior escore para o texto 2 (6,2), enquanto para o texto 1 o escore também ficou acima da média (3,7). Para o texto que obteve um maior escore de compreensão, P6 utilizou de menos estratégias, foram 6 para o texto 1 e 14 para o texto 2. Ela utilizou de menos estratégias porque conseguiu encontrar a palavra que procurou no dicionário (*buzzed*) e fez sentido para ela na frase, enquanto para o primeiro texto, embora tenha encontrado a definição de *labels*, releu, leu em voz alta e releu novamente, mas não conseguiu integrar as informações e se baseou no que compreendeu da imagem.

Outra participante a obter altos escores foi P11, que obteve 5,1 para o teste de compreensão sobre o texto 1 e 4,5 para a compreensão do texto 2. Foi a participante que menos verbalizou estratégias de leitura, sendo que usou de 8 estratégias ao total. A estratégia mais utilizada pela participante foi interpretar o texto (E6), ignorando as palavras desconhecidas e se valendo mais daquilo que compreendeu pela imagem e pelas palavras por ela conhecidas.

Quanto ao participante 4, conforme visto em 4.1.3, foi o que mais utilizou de estratégias de leitura, sendo 15 ao ler o primeiro texto e 12 ao ler o segundo. Seus escores, no entanto, não diferiram muito da média de escores dos participantes, 3,1 para texto 1 e 3,5 para o texto 2. Conforme dito anteriormente, o amplo uso de estratégias ocorreu porque o participante tentou verbalizar o máximo possível de seus pensamentos, sem muitas pausas, mas pelo que indicam os escores e as transcrições, as estratégias foram apenas suficientes para que o participante tivesse uma ideia geral sobre o conteúdo dos textos.

Ao contrário do participante 4, a participante 5 foi uma das que menos utilizou estratégias ao ler (5 para cada um dos textos), sendo que maior parte das estratégias usadas foi igual para ambos os textos. No entanto, seu escore foi muito similar ao escore do participante 4, sendo que obteve 3,3 para o texto 1 e 3,5 para o texto 2. O que diferiu foi que a participante 5 apenas fez generalizações sobre o que imaginou tratarem os textos, enquanto P4 havia verbalizado suas dificuldades e pausas e tentou solucioná-las.

O participante 19, ao verbalizar o texto 2, apenas falou as palavras que compreendeu e que não compreendeu e obteve um escore mais elevado nas questões relativas ao texto 2 que ao texto 1 (3,3 para o texto 1 e 4,7 para o texto 2), embora na verbalização tenha demonstrado integrar um pouco mais as informações ao ler o texto 1. Pelas anotações da pesquisadora, o

participante afirmou, enquanto realizava o teste de compreensão para o texto 2, que as perguntas o auxiliaram a compreender melhor o texto e que neste momento, estava fazendo sentido o que havia lido. Quando as questões acerca do texto possuem uma sequência e são bem elaboradas, podem servir de ferramentas para que o professor construa andaimes na construção de um leitor proficiente e independente (HAMMOND; GIBBONS, 2005; TOMITCH, 2009). Outros participantes também fizeram menção em questões específicas sobre como os auxiliaram a entender melhor o texto.

Não foi possível estabelecer, portanto, um padrão entre os participantes nem mesmo afirmar que a quantidade de estratégias de leitura utilizadas teve uma relação com o escore dos testes de compreensão dos textos. As estratégias mais utilizadas ao ler ambos os textos pelos participantes que obtiveram melhor desempenho foram: reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (E3), interpretar o texto (E6) e monitorar compreensão (E10), exatamente as mesmas estratégias mais usadas pelos participantes de modo geral.

Quanto aos participantes que obtiveram os menores escores, a participante 2 foi a participante que obteve os menores escores para ambos os textos: 1,5 para o texto 1 e 0,9 para o texto 2. Embora a participante tenha utilizado 13 estratégias para ler o texto 1, elas não foram eficazes para que a compreensão ocorresse de melhor forma e para ambos os textos, no momento da leitura, utilizou mais da informação não verbal para tecer suas conclusões, sem relacionar com a informação verbal contida no PSA. Para o texto 2, P2 não conseguiu durante a leitura, nem mesmo compreender o tema abordado pelo texto.

A participante 17, embora com a verbalização tenha conseguido inferir um pouco mais acerca do texto 1, obteve um menor escore para a compreensão (0,7 para o texto 1 e 2,0 para o texto 2). A estratégia mais utilizada por ela foi a estratégia interpretar o texto (E6), utilizada por 5 vezes. Foi também a estratégia mais utilizada pela participante 11, que obteve bons escores. A diferença entre os escores de ambas as participantes possivelmente deve-se ao conhecimento prévio de cada uma delas e a habilidade leitora. A participante 17 teve problemas de leitura que impediram a compreensão, mas não percebeu e/ou não soube quais medidas tomar para resolvê-los.

A participante 13, embora tenha quase atingido a média geral para a compreensão do texto 2 (3,1), ficou com um score inferior para a compreensão do texto 1 (1,1). A análise das estratégias utilizadas demonstrou que tanto para ler o texto 1 quanto para ler o texto 2, a participante não conseguiu compreender bem os textos, sendo que nas verbalizações pareceu ter compreendido um pouco melhor o texto 1, devido à interpretação da imagem, embora tenha afirmado que se tratava de entrevistas sobre o racismo. Ao ler o texto 2, compreendeu

apenas que se tratava de salvar algo e tinha relação com carro. Possivelmente, compreendeu melhor com as perguntas ou ainda, contou com mais sorte ao responder as questões objetivas, visto que 2,0 dos 3,1 pontos foram obtidos com as questões de múltipla escolha, enquanto para o texto 1, não acertou nenhuma delas, obtendo o escore 1,1 apenas para questões dissertativas respondidas de forma incompleta (implícitas e implícitas no script).

As estratégias de leitura utilizadas pelos participantes que obtiveram escores baixos, quando comparadas com as estratégias usadas pelos participantes que obtiveram escores mais altos, não diferiram significativamente. Os dados permitem inferir que as estratégias utilizadas pelos participantes são semelhantes para qualquer tipo de texto e em qualquer ocasião, falta aos participantes saber como e quando utilizá-las. Muitas vezes os participantes usaram de uma estratégia, não conseguiram resolver o problema de significado e desistiram, não conseguindo adotar uma estratégia eficaz para que conseguissem atingir o objetivo principal que era de compreender o texto.

Uma estratégia chamou atenção quando comparadas as estratégias usadas pelos dois grupos: questionar o procedimento (E1) que foi não foi utilizada nenhuma vez pelos participantes com maiores escores, enquanto pelos participantes com menores escores, foi utilizada 3 vezes ao ler o texto 1 (1vez por P2 e 2 vezes por P13) e 1 vez ao ler o texto 2 (por P13); o que demonstra que os participantes do segundo grupo estavam mais inseguros quanto ao procedimento.

Duas participantes chamaram atenção porque obtiveram escores bastante diferentes, a participante 10 e a participante 12. Quanto à P10, seu escore na compreensão do texto foi 1,5, enquanto do texto 2 foi de 4,3. Conforme dito em 4.1.3, a participante pareceu estar muito preocupada em verbalizar tudo que lhe ocorresse e não conseguiu integrar as informações que verbalizou. Ao ler o texto 2, embora tenha verbalizado menos estratégias, parece ter conseguido integrar e compreender melhor. O caso exemplifica como o procedimento do protocolo verbal para coleta de dados pode atrapalhar o leitor em seu processo natural de leitura, no entanto, o protocolo dá pistas e mostra caminhos que não são possíveis de perceber de outra forma. Outro ponto importante das verbalizações é a motivação dos participantes. A própria P10 foi uma das participantes que ao término do procedimento se disponibilizou para participar mais vezes se fosse necessário e afirmou que achou muito interessante e que nunca tinha pensado em como lê. Também pareceu mais motivada a ler mais e estudar mais inglês.

A participante 12, embora tenha utilizado um número semelhante de estratégias para ler ambos os textos, obteve um escore para a compreensão superior para o texto 1 (4,6) que para o texto 2 (2,0). Conseguiu obter uma média melhor para o texto 1 porque foi capaz de

inferir mais da imagem e possivelmente tinha um conhecimento prévio maior acerca do tema. Quando leu o texto 2, usou de mais estratégias locais que globais para tentar resolver problemas de significado, mas não foram suficientes nem mesmo para conseguir inferir o tema do PSA. P12 não utilizou nenhuma vez o dicionário, por exemplo, o que demonstrou não saber como utilizar os recursos que tinha para resolver problemas de significado.

A grande diferença entre os escores para a compreensão dos dois textos ocorreu, portanto, por dois motivos, no primeiro caso, com a P10 foi em decorrência provavelmente do uso do protocolo verbal de pausa, que acabou interferindo no processo natural de leitura da participante, o que ocorreu quando ela verbalizou o texto 1, mas que ao ler o texto 2, possivelmente estava mais familiarizada com os procedimentos e conseguiu prosseguir de forma mais natural. No segundo caso, P12 demonstrou médias diferentes por demonstrar mais conhecimento prévio acerca do tema abordado com o texto 1, além de ter inferido mais com a informação não verbal.

Embora os participantes fossem de faixa etária aproximada e estudantes de um mesmo colégio e série, além de nivelados em termos de proficiência em língua inglesa, foi possível verificar comportamentos distintos, de acordo com o conhecimento prévio dos participantes. Agrupar por escores obtidos foi uma das tentativas de compreender melhor como os leitores iniciantes abordam os textos em LI. Na seção seguinte, os participantes são divididos entre meninos e meninas e é respondida a questão de pesquisa quanto ao uso de estratégias e escores para testes de compreensão entre os dois grupos.

4.2.3 Compreensão de leitura entre e meninos e meninas

4.2.3.1 Questão de pesquisa relacionada à leitura entre meninos e meninas

Meninas e meninos demonstram diferenças no uso de estratégias de leitura e/ou compreendem melhor os textos?

A questão de pesquisa acerca da diferença de leitura entre os diferentes gêneros surgiu devido aos dados de testes como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) que demonstram que meninas leem mais e melhor que meninos. Nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo os dados do PISA de 2012, os jovens do sexo masculino são mais propensos a terem um menor rendimento escolar que os jovens do sexo feminino. Conforme a OECD (2015, p.1):

O PISA demonstra que os meninos de 15 anos de idade são mais propensos do que as meninas de mesma idade a ter um fraco desempenho geral. Em 2012, 14% dos meninos e 9% das meninas não atingiram o nível básico de proficiência em qualquer um dos três temas centrais medidos pelo PISA - leitura, matemática e ciências. Na verdade, seis em cada dez alunos que não atingiram o nível básico de proficiência em qualquer uma dessas matérias eram meninos.

No Brasil, os dados não são diferentes. As meninas apresentaram em média 31 pontos a mais em leitura, mas a diferença ainda é menor que a média dos países da OECD, que é de 38 pontos de diferença entre os sexos. Tendo-se em vista esta diferença, a hipótese era de que as meninas obteriam escores mais elevados nos testes de compreensão deste estudo. Os dados, no entanto, refutaram a hipótese, sendo que os meninos participantes do experimento obtiveram maiores escores para os testes de compreensão referentes a ambos os textos (Tabela 11). Embora a média de pontuação dos meninos tenha sido maior que a das meninas para ambos os textos, não houve uma diferença significativa (Texto 1: $t = -0.586$; $p = 0.565$, Texto 2: $t = -0.236$; $p = 0.816$); também não foi significativa a diferença relativa ao número de estratégias utilizadas para ambos os textos ($\chi^2=10$; $p=0,30$). Pode-se afirmar, contudo, que meninas e meninos utilizaram número semelhante de estratégias de leitura para ambos os textos e obtiveram números aproximados diz respeito à média obtida na compreensão de leitura. Tanto o menor escore (0,9 obtido pela P2 para o texto 2), quanto o maior escore (6,2 obtido pela participante 6, também para o texto 2), foram obtidos por participantes do sexo feminino, fator que confirma não ter havido diferença relevante nos escores por agrupamento em relação ao sexo dos participantes.

Tabela 11 - Média de estratégias e escore no teste de compreensão para as participantes do sexo feminino e masculino.

	Estratégias utilizadas		Score no Teste de compreensão (total de 7,0 pontos)	
	Texto 1 <i> Holding Hands</i> Ler por entretenimento	Texto 2 <i> Car Drive Buzzed</i> Ler para estudar	Texto 1 <i> Holding Hands</i> Ler por entretenimento	Texto 2 <i> Car Drive Buzzed</i> Ler para estudar
Meninas	9,5	6,9	2,73	3,23
Meninos	9,2	8,4	3,03	3,38

Fonte: dados da pesquisa.

É salutar ressaltar, no entanto, que tanto meninos quanto meninas obtiveram um baixo desempenho nos testes de compreensão, sendo que a média da compreensão para o texto 1 foi

de 2,88 pontos, e para o teste 2, 3,30 pontos, o que não representa nem metade da nota total, 7,0 pontos para cada teste de compreensão. Estes resultados estão em consonância com aqueles divulgados pelo INEP, referente ao PISA de 2012, em que o Brasil fica com a 55ª posição em leitura, num ranking de 65 países participantes da OECD. O país obteve uma média de 410 pontos em leitura, sendo que quase metade dos alunos não foi nem mesmo capaz de reconhecer o tema do texto ou o objetivo do texto, nem fazer conexões simples entre informações do texto e conhecimento prévio (OECD, 2013).

4.3 Análise de perfil do leitor

Conforme dito anteriormente, os participantes responderam a um questionário do perfil do leitor, que tinha por objetivo saber mais sobre o perfil dos participantes e seu comportamento quanto à leitura. Foi constatado que apenas 30% dos participantes afirmaram ter a leitura como *hobbie*, sendo que 20% disseram ler apenas quando obrigados e 30%, que leem apenas na escola. 45% dos participantes afirmaram não conseguir sentar e ficar parados por mais de alguns minutos. Com os dados mencionados, pode-se perceber que a leitura com objetivo de entretenimento não é prática de maioria dos participantes. Vale mencionar neste momento, que todos foram informados, no momento do recrutamento dos participantes, que a tarefa que realizariam era ler textos em inglês. É provável, que aqueles alunos que não gostam de ler não se candidataram e também, os que obtiveram pontuação elevada no teste de nivelamento em língua inglesa não poderiam se candidatar, o que descartou alguns alunos que leem com grande frequência e que gostam de ler por entretenimento. Embora quase um terço dos participantes tenha afirmado ler apenas na escola, 65% deles disseram gostar de conversar sobre livros com outras pessoas, 80% afirmaram ler pequenos textos na língua inglesa e 55% disseram ler textos na língua inglesa fora da sala de aula, pela internet, revistas, curso de idiomas ou outros. Ainda, 95% deles afirmaram não considerar que ler seja uma perda de tempo e quase metade (45%) sente-se feliz em receber livros como presentes.

4.3.1 Questão de pesquisa relacionada ao perfil do leitor

Os estudantes que dizem ler com maior frequência demonstram maior uso de estratégias de leitura e/ou compreendem melhor os textos?

A hipótese inicial era de que os participantes que afirmam ler com maior frequência e que gostam mais de ler fossem aqueles que obteriam os melhores escores. Vale lembrar que muitos dos alunos que gostam de ler e que já tinham um conhecimento maior em língua inglesa não puderam se voluntariar para participar da pesquisa por terem obtido escores elevados no teste de nivelamento aplicado pela professora/pesquisadora ao início do ano letivo. Conforme dito anteriormente, apenas 30% dos participantes afirmou ter a leitura como *hobbie*. A seguir é feita a comparação entre os escores para compreensão de leitura, algumas das respostas para o “perfil do leitor” e as estratégias utilizadas pelos participantes que obtiveram altos escores (P6 e P11), baixos escores (P2 e P17) e escores que diferiram consideravelmente (P10), finalizando com P19, que foi o único a considerar ler uma perda de tempo e que obteve escores bons em comparação com a média de escores.

A participante 6, que obteve o maior escore para o texto 2 (6,2) e para o texto 1 obteve 3,7, afirmou que a leitura não é um de seus *hobbies* favoritos, não gosta de conversar sobre livros com outras pessoas, nem consegue sentar e ficar parada e ler por mais do que alguns minutos. Contudo, afirma ler pequenos textos na língua inglesa, embora não o faça fora da sala de aula e afirma que não lê apenas quando obrigada e não considere difícil terminar livros.

A participante 11 obteve escores altos para ambos os textos (5,1 para o texto 1 e 4,5 para o texto 2) e afirmou não ler somente quando obrigada, embora não tenha a leitura como *hobbie* favorito. Afirmou gostar de conversar sobre livros com outras pessoas e não achar difícil terminar um livro nem ficar sentada e parada lendo por mais que alguns minutos. Também afirmou ler textos na língua inglesa, tanto em sala de aula quanto fora.

A participante 2, que obteve os menores escores para os testes de compreensão de ambos os textos, foi uma das participantes a afirmar que ler não é um dos seus passatempos favoritos. Embora P2 goste de conversar sobre livros com outras pessoas e não leia apenas quando obrigada. Afirmou ainda, que não lê textos na língua inglesa.

A participante 17 obteve escores baixos para ambos os textos: 0,7 para o texto 1 e 2,0 para o texto 2. Afirmou não ser uma leitora ativa, lendo apenas quando é obrigada e que não tem a leitura como um de seus *hobbies* favoritos. Não lê pequenos textos em língua inglesa e

não pratica sua leitura fora de sala de aula. Apesar disso, afirma gostar e conversar sobre livros com outras pessoas e não considera ler uma perda de tempo.

A participante 10, que obteve os escores 1,5 para o primeiro texto e 4,3 para o segundo texto, foi uma das participantes que afirmou ter a leitura por *hobbie*, lê fora da escola, inclusive textos em inglês, aprecia ganhar livros de presente e ir a uma livraria ou biblioteca. Pelas respostas da participante, pode-se considerar que lê com frequência e por iniciativa própria. Conforme mencionado anteriormente, foi uma das participantes que mais verbalizou e tentou expressar seus pensamentos. O baixo escore para a compreensão do texto 1 pode ter sido ocasionado justamente por ela ter se concentrado na tarefa de verbalizar e não ter conseguido integrar todas as informações do texto.

O participante 19 foi o único a afirmar que considera ler uma perda de tempo. Lê somente quando é obrigado, não gosta de conversar sobre livros com outras pessoas e nem considera a leitura como um dos seus *hobbies* favoritos. Afirmou ainda ler apenas para extrair a informação que precisa e não conseguir ficar parado e ler por mais do que alguns minutos. Visivelmente, foi um dos participantes que se arrependeu de ter participado da pesquisa e apenas o fez para criar uma oportunidade de sair de casa no período da tarde. Apesar disso, seus escores foram acima da média: 3,3 para o texto 1 e 4,7 para o texto 2. Suas estratégias não foram suficientes para verbalizar uma interpretação coesa acerca dos PSAs lidos, entretanto, o participante afirmou que as questões de compreensão o auxiliaram a compreender melhor os textos. O fato pode indicar que os direcionamentos dados pelas tarefas de leitura podem contribuir para que o leitor aprimore suas capacidades e mesmo não gostando de ler, consiga fazê-lo de modo a alcançar seus objetivos, ou seja, as questões podem servir como andaimes para o conhecimento do leitor.

Como foi possível perceber com os exemplos discutidos acima, embora alguns participantes que se declaram leitores ativos tenham tido escores bons para os testes de compreensão, isso não foi regra. Assim como, outros participantes que não se consideram leitores ativos obtiveram escores altos. Do mesmo modo, o número de estratégias utilizadas não é indicativo de estratégias que funcionaram e que auxiliaram na compreensão. Ademais, é necessário considerar que os participantes são jovens e leitores em formação. Muitos deles estavam nervosos e alguns ansiosos por terminar o quanto antes a tarefa.

A próxima seção traz comentários sobre o cruzamento de dados obtidos com a pesquisa e busca responder as questões de pesquisa que indagam se as estratégias usadas pelos participantes foram suficientes para que compreendessem os textos e quais os encaminhamentos que podem ser tomados pela educadora/pesquisadora.

4.4 Cruzamento e discussão de dados obtidos com a pesquisa

A presente seção tem como objetivo responder as seguintes questões de pesquisa: **As estratégias de leitura utilizadas pelos participantes foram suficientes para a compreensão dos textos lidos?** e **Quais encaminhamentos pedagógicos podem ser tomados pela educadora mediante os resultados do experimento para aprimorar a capacidade leitora dos estudantes?**

Com relação à primeira questão, embora os participantes tenham utilizado de diversas estratégias de leitura, muitas vezes elas não foram suficientes para resolver os problemas de leitura encontrados pelos participantes do experimento. Conforme visto na seção 4.2.1, a média obtida pelos participantes para o teste de compreensão foi de 2,88 pontos para o texto 1 e 3,3 pontos para o texto 2, o que representa menos da metade do total de pontos e que indica que a maioria deles acertou de 2 a 3 questões apenas. Foi visto ainda (seção 4.1.3) que 4 dos participantes conseguiram compreender qual era o tema proposto por cada um dos textos, sendo que apenas um deles compreendeu o tema dos dois textos. A maioria dos participantes se baseou em suposições originadas de análise de informações não verbais e algumas palavras já conhecidas e parecidas com o português (cognatos e falsos cognatos); embora sejam estratégias, não são as mais confiáveis, pois como se percebeu, levaram alguns alunos a inferirem que o primeiro texto tratava de assuntos médicos e o texto 2 sobre buzinar, por exemplo.

Foi possível perceber, ainda, que os participantes ficaram, muitas vezes, no nível de decodificação, tentando buscar palavras que já possuíam em seu “dicionário mental”, usando o termo proposto por Dehaene (2012), descrito na seção 2.1.

Observando os processos envolvidos no conhecimento procedimental, propostos por Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) e apresentados na seção 2.1 desta dissertação, muitos dos participantes não conseguiram ser exitosos no processo de decodificação, que é o processo mais básico, porém fundamental da leitura; não foram capazes de resolver problemas de significado das palavras, sendo que alguns nem mesmo imaginavam como uma possibilidade usar o dicionário, por exemplo. Quanto à compreensão literal, como foi possível observar com a descrição individual do uso de estratégias (seção 4.1.3), 4 participantes apenas conseguiram apreender o tema abordado no texto 1, que versava sobre preconceito. Para o texto 2, também 4 participantes chegaram ao tema beber e dirigir, o que ainda não indica que compreenderam literalmente o texto em sua totalidade, mas que compreenderam a mensagem principal fornecida pelos textos.

Quanto à compreensão inferencial, embora seja difícil precisar o modo que os participantes processaram o texto, é possível ter uma ideia da integração de informações quando se observa que houveram apenas 3 ocorrências da estratégia integrar a informação (E4)⁴⁶ para o texto 1, enquanto apenas 1 vez para o texto 2. Quanto ao processo de nível mais consciente proposto por Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), o processo de monitoramento de compreensão: embora a estratégia monitorar compreensão (E10) tenha tido 22 ocorrências para o texto 1 e 24 ocorrências para o texto 2, há que se analisar o tipo de monitoramento. Na maior parte das vezes, os participantes verbalizaram que não haviam compreendido palavras ou partes do texto, mas não usavam de estratégias eficazes para levá-los a compreender o texto. Monitorar a compreensão envolve estabelecer objetivos para a leitura, verificar se esses objetivos estão sendo cumpridos; no caso dos objetivos não serem cumpridos, tomar medidas de remediação (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993). Esse processo parece não ter ocorrido com os participantes do presente estudo. Faltou ainda, aos participantes, saber *quando e por quê* usar as estratégias de leitura, ou seja, existem fragilidades em seu conhecimento condicional, que permite que os leitores selecionem as estratégias mais adequadas para chegar aos objetivos de leitura pretendidos (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

A segunda questão, **Quais encaminhamentos pedagógicos podem ser tomados pela educadora mediante os resultados do experimento para auxiliar no aprimoramento da capacidade leitora dos estudantes?**, é uma questão difícil de ser respondida e que não tem apenas uma resposta possível, no entanto, sua reflexão é o maior motivo pelo qual se desenvolveu a pesquisa. O que será apresentado aqui são ações, algumas delas já adotadas pela educadora, descritas pela literatura e que podem, com a prática surtir os resultados esperados.

Tomitch (2009) recomenda que o foco das aulas esteja na compreensão leitora e não em aspectos como gramática, vocabulário ou tradução, sendo estes considerados como ferramentas que fornecem andaimes para que o aluno se torne cada vez mais independente e chegue à compreensão leitora, que o permitirá ter acesso aos textos que escolher ler, sejam na L1 ou na L2. Embora os participantes do presente estudo tenham tido problemas linguísticos e lhes tenha faltado conhecimento prévio, é importante que lhes seja fornecido um ensino integrado e que aprendam a solucionar seus problemas de forma autônoma, pois “se continuarmos a ensinar conhecimento prévio e características linguísticas, nós continuamos a

⁴⁶ Para mais detalhes, ver Tabela 6: número de estratégias utilizadas por participante enquanto lendo por entretenimento e para estudar, na seção 4.1.2.1.

aplicar apenas um *bandaid* ao problema” (BLOCK, 1992, p. 338, tradução nossa⁴⁷). Deste modo, seguem algumas indicações de atitudes que podem ser feitas em sala de aula, que auxiliam na construção de andaimes para o conhecimento do aluno/leitor.

Uma das recomendações mais clássicas para o trabalho com a leitura é a divisão da(s) aula(s) em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRAGA; SILVESTRE, 2002; DAVIES, 1995; TOMITCH, 2009; SOLÉ, 1998). Sugere-se que no momento da pré-leitura, em que o aluno ainda não possui o texto, o professor trabalhe o assunto que será abordado, o que pode ser feito de várias formas, com uso de músicas, imagens, trechos de filme, dentre outros. De acordo com Tomitch (2009), o principal objetivo da pré-leitura é a motivação para ler e a construção de um esquema relevante, para auxiliar o leitor na construção de significados do texto. Já em posse do texto – de preferência um texto autêntico e interessante aos alunos - chega o momento da leitura em si, que deve ser bem planejado e realizado com um ou mais objetivos em mente. Segundo Tomitch (2009), quando não há um objetivo específico, o leitor tende a ler de forma ascendente, tentando traduzir palavra por palavra. Isso deve ser evitado com atividades de leitura que atuem como um guia para o aluno. Embora seja possível elaborar questões tradicionais como perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, no entanto, Tomitch (2009) recomenda que sejam feitas atividades mais dinâmicas, interessantes e que estejam adequadas em termos de demanda cognitiva. Na fase da pós-leitura, deve ser feita a ligação entre texto e realidade do aluno, consolidando o que foi aprendido com o texto e utilizando o conhecimento em situações diversas. Podem ser feitos, neste momento, discussões, pesquisas, projetos, etc. Seguindo os três passos, é possível conduzir o leitor à compreensão de textos e criar modelos para que ele, quando estiver a ler sozinho, também se utilize das estratégias ensinadas em sala de aula.

É fundamental que o educador, no papel de construtor de andaimes para seus alunos, sirva de modelo. De acordo com Afflerbach (2008), é necessário que o professor diagnostique as dificuldades de seus alunos e “desfossilize” as habilidades que já estão automáticas para o leitor. Segundo o autor, “professores precisam explicar como pensar aos seus alunos; isto é, nós precisamos servir de modelo, descrever, explicar, e fornecer andaimes, com estratégias de leitura apropriadas para as crianças”⁴⁸ (AFFLERBACH, 2008, p.370). Então, para os participantes da presente pesquisa, que na maior parte dos casos não conseguiram compreender o tema principal do texto, o professor poderia servir de modelo, lendo e

⁴⁷ “If we continue to teach background knowledge and linguistic features, we continue to apply only a bandaid to the problem” (BLOCK, 1992, p. 338).

⁴⁸ “Teachers need to explain how to think to their students; that is, we need to model, describe, explain, and scaffold appropriate reading strategies for children” (AFFLERBACH, 2008, p.370, tradução nossa).

procurando verbalizar todos os seus pensamentos, à medida que fosse construindo o significado do texto, formulando e confirmando ou refutando hipóteses, verificando seus objetivos, enquanto procura pela ideia principal no texto, demonstrando, dessa forma, o uso de estratégias do próprio professor. Afflerbach (2008) afirma ainda, que pode ser feito um ciclo regular, que inclui servir de modelo, explicar e guiar, que realizado com frequência, pode levar à prática independente e fluente da leitura.

São pertinentes ainda, práticas guiadas, em que os alunos se tornam professores dos outros alunos, pois quando precisam ensinar, compreendem melhor como funcionam as estratégias e como eles próprios leem (AFFLERBACH, 2008). Acredita-se que, tanto a divisão das aulas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como a sequência: servir de modelo, explicar e guiar, além de fornecer espaços para que os estudantes troquem experiências e ensinem uns aos outros, são todas atitudes que podem melhorar as práticas docentes e tornar o ensino de leitura em Língua Inglesa mais atrativo e eficaz.

Embora o ensino de gramática e de vocabulário não deva ser o foco das aulas de L2, conforme mencionado anteriormente, é importante que eles tenham espaço no ensino para aumentar o conhecimento prévio do aluno. De acordo com Tomitch (2009), é importante trabalhar com o vocabulário de forma integrada, e não como lista de palavras isoladas, “mas como uma rede interligada de conceitos que vão auxiliar na compreensão do texto” (TOMITCH, 2009, p. 198). Da mesma forma, a gramática não deve ser ensinada isoladamente, deve haver todo um planejamento, de modo que seja ensinado ao aluno aquilo que realmente o auxilie na compreensão do texto.

Conforme já mencionado, algumas das práticas já eram realizadas pela professora/pesquisadora. No entanto, a pesquisa contribuiu especialmente para demonstrar a necessidade de se considerar os conhecimentos que o aluno já possui, ou seja, seu conhecimento prévio. Também a importância de proporcionar situações em que o professor seja modelo para os alunos na leitura de textos, bem como o ensino do uso do dicionário, que em muitas vezes nem foi percebido pelos participantes e que poderia ter levado à maior compreensão dos textos utilizados no experimento. No próximo capítulo são tecidas considerações finais, bem como as limitações existentes na pesquisa e as implicações pedagógicas do estudo.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar considerações finais relativas ao desempenho de leitores iniciantes em textos do gênero anúncio de utilidade pública – PSA. São apresentadas conclusões com base nos dados obtidos com a pesquisa e o que apresenta a literatura. Também são elencadas as limitações da pesquisa e sugestões para estudos similares que venham a ser desenvolvidos e, finalmente, são discutidas algumas implicações pedagógicas observadas durante a coleta de dados e como consequência dos resultados alcançados.

5.1 Considerações Finais

Os objetivos do presente estudo foram (1) perceber a maneira como leitores iniciantes abordam textos do gênero anúncio de utilidade pública (PSA) em língua inglesa e (2) averiguar se existem diferenças na leitura feita com diferentes objetivos: ler por entretenimento e ler para estudar para um teste.

Quanto ao primeiro objetivo, foi possível verificar que muitos dos participantes não percebem quando estão com problemas de compreensão de texto e quando o percebem, não sabem como resolvê-lo, sem saber o que fazer para tentar descobrir o significado de uma palavra, por exemplo. As estratégias foram similares entre a leitura de dois textos diferentes, os quais, de acordo com seus objetivos, deveriam ser lidos de forma diferente, ou seja, faltou aos participantes estabelecer claramente objetivos de leitura e monitorar sua compreensão. A pesquisa revelou ainda, que maior parte deles não conseguiu nem mesmo apreender o tema abordado pelos textos lidos e lê de forma ascendente, ou seja, tentando extrair do texto o máximo de informações possível, sem relacionar as informações com as outras informações do texto e/ou com seu conhecimento prévio.

Em relação ao segundo objetivo, não foi verificada correlação significativa que demonstrasse diferenças entre o uso de estratégias e os escores de compreensão entre o texto 1, *Holding Hands*, cujo objetivo da leitura era entretenimento e o texto 2, *Car Buzzed Drive*, com o objetivo de ler para estudar para teste. Muito embora uma das possibilidades seja que eles não leem de modo diferente de acordo com os objetivos e, portanto, não monitorem sua leitura de maneira eficaz, há que considerar que os participantes são jovens de idades entre 12 e 15 anos, com inglês no nível iniciante e todo o procedimento demandou de muito esforço

cognitivo. Provavelmente, isso fez com que os participantes não tivessem em mente os objetivos propostos para a leitura e estabelecessem outros objetivos para a tarefa.

O estudo revelou ainda que meninas e meninos não diferiram em sua leitura de forma significativa, não corroborando os dados do PISA (2012), visto que para o teste, as meninas se mostraram propensas a terem um melhor rendimento escolar do que os meninos. Os participantes da presente pesquisa leram de forma similar, sendo que os meninos obtiveram uma média de escores para os testes de compreensão um pouco mais elevada em relação à média das participantes do sexo feminino. Quando separados em grupos, entre leitores que obtiveram melhores e piores escores, não foi encontrada diferença significativa no uso de estratégias em geral. Uma das estratégias foi observada apenas entre aqueles que tiveram escores mais baixos: a estratégia de questionar o procedimento, o que indica que tinham maior insegurança quanto ao procedimento a ser seguido.

Conclui-se, portanto, que os participantes utilizaram de estratégias semelhantes para a leitura dos textos PSA com diferentes objetivos, *i.e.*, ler por entretenimento e ler para estudar para teste, faltando assim, aos participantes saber como e quando utilizá-las. Embora os participantes tenham utilizado das mais variadas estratégias de leitura e a maioria deles tenha percebido que não conseguiu compreender muito bem o texto, atribuíram seus problemas de leitura à falta de léxico e não conseguiram adotar estratégias capazes de melhorar sua leitura e cumprir seus objetivos. Muitos deles demonstraram não ter a prática de utilizar o dicionário e em vários casos em que decidiram utilizar, não sabiam como fazê-lo. Isso não ocorreu apenas com o uso do dicionário, mas também com as outras estratégias de leitura. Parece, portanto, plausível afirmar que lhes falta conhecimento condicional, que permite com que saibam o *quando* e o *por quê* de usar as estratégias de leitura (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

5.2 Limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas

Embora existam várias pesquisas acerca da leitura com os protocolos verbais e que analisam as diferenças entre a leitura por diferentes objetivos, poucas pesquisas são realizadas com leitores iniciantes. Deste modo, há um vasto campo para pesquisa e aqui serão listadas recomendações e limitações da presente pesquisa, com o objetivo de colaborar para pesquisas que venham a ser desenvolvidas na área.

Design: os objetivos de leitura não ficaram claros para os participantes, pois eram hipotéticos e pareceu que acabaram esquecendo-se deles. Seria recomendável, portanto, que fossem

divididos em grupos os participantes, lendo um mesmo texto. O primeiro grupo leria com o propósito de ler por entretenimento e o segundo para estudo. Poderiam também ter sido adaptados suportes para os textos, colando o texto com objetivo de entretenimento em uma revista e o texto com fim de estudo em uma folha com cabeçalho da escola, por exemplo.

Ordem dos textos para o protocolo: para os 20 participantes do experimento a ordem de leitura foi a mesma, ou seja, primeiro leram o texto *Holding Hands* , com o objetivo de ler por entretenimento e depois, o texto *Car Buzzed Drive* , com o objetivo de ler para estudar para teste. Para atestar que os participantes não leriam com maior empenho o primeiro texto ou que utilizassem mais estratégias ou ainda que estivessem mais calmos ou nervosos dependendo da ordem do texto, era ideal que tivesse sido feita a ordem inversa para metade dos participantes. Com a ordem trocada seria possível comparar e apresentar dados mais fidedignos.

Nível de proficiência: Os participantes convidados a fazer parte do corpus da pesquisa foram aqueles de nível iniciante, atestado pelo teste de proficiência realizado no início do ano letivo pela pesquisadora/professora. Seriam pertinentes algumas verbalizações com participantes com outros níveis de proficiência em língua inglesa para haver uma comparação.

Teste de leitura: Além do teste de proficiência, um teste de leitura em língua materna antes do protocolo verbal poderia deixar a amostra mais selecionada e surtir em dados menos diversos. Assim, além de participantes com o mesmo nível de proficiência, seriam de um mesmo nível de leitura.

Textos na língua materna: Seria também interessante que os participantes realizassem o procedimento com um dos textos na língua materna, português, para assim verificar se as dificuldades ocorreram por falta de domínio na língua e se as estratégias seriam diferentes. Outro fato é que seria possível verificar se leitores habilidosos na língua materna transferem suas habilidades para a língua estrangeira.

Apesar das limitações do estudo, acredita-se que tenha havido uma contribuição para o estudo do processamento de leitura e, principalmente, houve uma diferença na percepção da pesquisadora, acerca da forma que leem seus alunos e das dificuldades que apresentam ao ler. O referencial teórico permitiu maior compreensão sobre o processamento de leitura e indicou caminhos a serem percorridos para que as práticas docentes sejam aprimoradas.

5.3 Implicações pedagógicas

Conforme observado com os dados da pesquisa, os leitores iniciantes apresentam várias dificuldades no que tange a compreensão leitora e o uso de estratégias capazes de solucionar problemas na leitura e cumprir com os objetivos estabelecidos. É portanto, necessário criar andaimes para que os leitores iniciantes consigam chegar à leitura autônoma e proficiente na L2. Esses andaimes são construídos pelos professores que conhecem as dificuldades de seus alunos e têm noção do funcionamento do processamento de leitura e seus componentes (TOMITCH, 2009).

É pertinente ainda, considerar que os estudantes já possuem conhecimentos sobre estratégias e, mesmo que muitas vezes não percebam, fazem uso delas, nem sempre da forma mais adequada. É assim, necessário desfossilizar ou desautomatizar o processo de leitura dos estudantes para que possam avançar no aprendizado (AFFLERBACH, 2008), visto que leitores que não percebem as estratégias e as utilizam de forma automática geralmente tem mais dificuldades com vocabulário e identificação de tópico do texto (ANDRADE; GIL; TOMITCH, 2012). Mais importante que explicar as estratégias aos alunos, é portanto, mostrar na prática o seu uso e possibilitar oportunidades para que o aluno exercite a leitura, aprenda e ensine, aprimorando suas capacidades e percebendo *sobre, como, quando e por quê* usar as estratégias de leitura (AFFLERBACH, 2008; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; TOMITCH, 2009).

Embora no presente estudo não tenham sido estudadas diferenças na performance das leituras em L1 e L2, pesquisas apontam que não exista uma diferença significativa (BLOCK 1986; 1992); o que realmente difere os leitores, de acordo com Block (1986; 1992), são as atitudes que tomam quando encontram dificuldades de leitura. É, portanto, fundamental que os professores - não apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, mas todos os professores – sejam professores de leitura e tenham como objetivo a formação de leitores críticos e autônomos (BRAGA; SILVESTRE, 2002). E, nesse sentido, é importante que ocorram capacitações docentes para que o trabalho com a leitura seja desenvolvido de uma melhor maneira e que repercuta nos testes de avaliação dos estudantes, como o PISA.

Os dados obtidos com o estudo possibilitaram maior reflexão da professora/pesquisadora e apontaram para a necessidade de realização de um trabalho aprofundado com os estudantes em relação às estratégias de leitura e também com o ensino de léxico de forma contextualizada. Foi possível perceber que muitos dos participantes não sabiam utilizar o dicionário e, portanto, iniciou-se uma sequência de tarefas sobre seu uso

imediatamente depois de realizada a coleta de dados. Ainda, a pesquisa propiciou para a professora/pesquisadora um olhar diferenciado em relação aos seus estudantes, sendo que ficaram mais evidentes suas necessidades, dificuldades e motivações, bem como o conhecimento prévio que cada um traz consigo e que deve ser considerado para alcançar bons resultados no rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

AD COUNCIL. PSA Central. Disponível em: <<https://www.psacentral.org/home>> Acesso em: maio de 2015.

AFFLERBACH, P.; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, v. 61, n. 5. Fev. 2008. p.364-373. Disponível em: <<http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2015.

ANDERSON, N. J. *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers. 1999.

ANDRADE, A. M. T.; GIL, G.; TOMITCH, L. M. B. Percepção de estratégias de leitura em LE de alunos universitários. *Revista (CON)TEXTOS Linguísticos*. Vitória – v.6, n. 6, 2012. p.7-17.

ASHCRAFT, M. H. *Human memory and cognition*. 2ª ed. New York, NY: HarperCollins College Publishers, 1993.

AZEVEDO, L. M. *Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura*. 2015. 118f. Dissertação (mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

BADDELEY, A. D. Is working memory working? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44A, 1992. p. 1-31.

BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, P. D. (org.) *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. p. 353-394.

BARETTA, L. The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts. 1998. 186f. Dissertação (mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada) – Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. A performance de leitores proficientes em inglês versus tarefa de leitura. *Revista Roteiro*, v. 28 (1), jan-jun. 2003, p. 41-56.

BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C. A case study of input modality, working memory and comprehension. In: SCLIAR-CABRAL, L. (org.) *Psycholinguistics: scientific and technological challenges*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 131-141.

BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D. *Handbook of Reading Research*. v.2. New York: Longman, 1991.

BENDER, L. S.; BARETTA, L. Reading Strategies in English Textbooks. In: TUMOLO, C. H. S.; BECK, M. S.; COULTHARD, M.. (Org.). *ECHOES: Reflections on Language and Literature*. 1ªed. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 1, 2014, p. 23-34.

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

_____. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *Tesol Quarterly*, v. 26, n. 2, Summer 1992. p. 319-343.

BRAGA, R.M.; SILVESTRE, M.F. *Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

CALDART, D. *The effect of genre expectation on EFL Brazilian students' inference generation and reading comprehension*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês e literatura correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/100/102>>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

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

_____. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

COHEN, A. D. Using verbal reports in research on language learning, In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 1987. p. 82-95

_____. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman, 1998.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR PEDRO CARLI. *Projeto Político Pedagógico*. SEED, 2014.

DAVIES, F. *Introducing reading*. England: Penguin Books, 1995.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EMIG, J. *The composing processes of twelfth graders*. n. 13. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 1987. p. 24-53.

FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e Educação Infantil. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 49-59.

FERNANDES, C. R. D. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FINGER-KRATOCHVIL, C. 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, p. 205-229. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>> Acesso em: 25 de set. de 2015.

_____. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. 2010. v.1. 336f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C; BARETTA, L. O Papel da Memória de Trabalho e da Modalidade de Input na Compreensão de Textos. *Revista Intercâmbio*, XVII, 2008, p.93-102.

GABRIEL, R. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. (org.) *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005. p. 165-210.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. *The cognitive psychology of School learning*. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GERBER, R. M.; TOMITCH, L. M. B. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na influem na geração de inferências? *Acta Scientiarum: Language and Culture Maringá*, v. 30, n. 2, 2008. p. 139-147. <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6001/6001>> Acesso em: 30 de setembro de 2015.

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

HAMMOND, J.; GIBBONS, P. What is scaffolding? In: BURNS, A.; JOYCE, H. de S. *Teachers' Voices 8: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research, 2005. p. 8-16. Disponível em: <http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/teachers_voices/Teachers_voices_8.pdf> Acesso em: 07 de outubro de 2015.

IDEB. *Consulta de resultados e metas por escola*. 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=745683>> . Acesso em: 25 de julho de 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 3ª edição. 2011. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2014.

KASPER, G. Analysing Verbal Protocols. *Tesol Quarterly*, v.32, n.2, 1998. p. 358-362.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KINTSCH, W. A. *Comprehension: A paradigma of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre, RS: Sagra- D C 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.

LINDERHOLM, T.; van den BROEK, P. The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 2002. p. 778 – 784.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45-64.

MARIANI, L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL*. Itália, v. XXIII, n. 2. 1997. Disponível em: <<http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LCT, 2004.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *IDEB: Apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 25 de julho de 2015.

NARVAEZ, D.; van den BROEK, P.; RUIZ, A. Reading purpose, type of text and their influence on think-alouds and comprehension measures. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 1999. p. 488-496.

NEWELL, A.; SIMON, H. A. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1972.

NUNES, J. H. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

OECD, *Programme for international student assessment –PISA: Questionário ao leitor*. 2009. Disponível em: <<http://iave.pt/np4/12.html>>. Acesso em: 30 de maio de 2015.

_____. *Results from PISA 2012*. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

_____. *PISA em foco*. 03/2015. Disponível em: <[http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf)> Acesso em: dezembro de 2015.

OLIVEIRA, S. Question – asking in Brazilian Portuguese. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n° 38, p. 39-56, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8264/7655>> Acesso em: 02 de jan. de 2016.

OLMI, A.; PERKOSKI, N. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005. (Prefácio).

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. In: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4^a ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 788-810. Publicado originalmente em *Contemporary Educational Psychology* (1983), 8, p. 293-316.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: BARR, R.; KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D. *Handbook of Reading Research*. v. 2, New York: Longman, 1991, p. 609-640.

PERFETTI, C. A.; 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.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1978.

PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2012. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes-socioeconomicas1/copy7/at_download/file>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

PERL, S. *Five writers writing: Case studies of the composing processes of unskilled college writers*. 1978. Tese de doutorado não publicada, New York University, 1978.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

PRITCHARD, R. 1990. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, XXV(4), p. 273- 295.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª 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*. SP: EDUSC, 2008. p. 19-36.

SOUZA, J. S. de.; BENDER, L. S. Modelo didático do gênero PSA e sua fundamentação teórica. In: STUTZ, L. (org.). *Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 39-56.

TOMITCH, L. M. B. Individual differences in text organization perception and working memory capacity. *Revista da ANPOLL*. n.2, 1996.p. 73-93.

_____. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. *Fragmentos*. Florianópolis, n.24, jan/jun, 2003. p.117-129.

_____. 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*. SP: EDUSC, 2008. p. 37- 56.

_____. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de EPT*. 2013/2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> Acesso em: 20 de nov. de 2015.

van den BROEK, P.; LORCH JR. R. F.; LINDERHOLM, T.; GUSTAFSON, M. The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*. 29 (8), 2001, p. 1081-1087.

WALLACE, C. Reading (Chapter 3). In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001. p. 21-27.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE

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 PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES DO 8º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR PEDRO CARLI

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu filho(a) na 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, Likelli Simão Bender. 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 estrangeira, com propósitos diferentes de leitura. 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 estudantes leem para contribuir com o seu aprendizado.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, seu filho(a) se disponibilizará a agendar um horário, no contraturno com a professora e pesquisadora Likelli Simão Bender, para que realize a coleta de dados. Primeiramente ele/ela fará a leitura de um texto em língua inglesa, seguindo os procedimentos do Protocolo Verbal de Pausa, em que será orientado a ler um texto impresso silenciosamente, da mesma forma que lê em sala de aula. A leitura silenciosa deverá ser pausada quando ele/ela detectar que a leitura foi interrompida por algum motivo e neste momento, ele/ela 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, ele/ela 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 ele/ela 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 seu filho(a) lê e desenvolve as atividades.

Após a finalização da leitura dos textos (2 ao todo), seu filho(a) responderá um teste de compreensão de leitura e, por fim, um questionário retrospectivo, com questões referentes aos textos que leu e as 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 seu filho(a) use dicionários fornecidos pelas pesquisadoras responsáveis.

Lembramos que a autorização da participação de seu filho(a) nesta pesquisa é voluntária; você e seu filho(a) têm a liberdade de não querer participar, e podem desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado os testes, sem nenhum prejuízo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: 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, seu filho(a) pode se sentir incomodado caso não tenha compreendido o texto e não saiba o que responder. Caso isso ocorra, ele será informado que ele 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, ele(a) pode desistir de participar, sem lhe causar qualquer problema escolar. Caso seu filho(a) 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 o

participante à unidade pública de saúde mais próxima, para atendimento especializado.

3. BENEFÍCIOS: Apesar de seu filho(a) 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 é uma das pesquisadoras que 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 o seu filho(a) precisar de algum encaminhamento por se sentir prejudicado por causa da pesquisa e que de alguma forma necessite tratamento, você será contatado imediatamente e seu filho(a) encaminhado(a) por Likelli Simão Bender, telefone (42)9978-2063, para a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), do Bairro Batel.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que seu filho(a) 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 da pesquisadora responsável: Likelli Simão Bender
Professora estatutária do Colégio Estadual Professor Pedro Carli
Telefone para contato: (42)9978-2063
Horário de atendimento: período matutino

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite que seu filho(a) participe da pesquisa, não haverá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo que seu filho(a) participe desta pesquisa, 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 Sr.(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 este CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e está de acordo para que seu/sua filho(a) participe voluntariamente desta pesquisa, se ele(a) estiver de acordo. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do pai, mãe ou representante legal

Assinatura das Pesquisadoras:

LUCIANE BARETTA

LIKELLI SIMÃO-BENDER

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Compreensão leitora de textos informativos em língua materna e estrangeira*. Seus pais têm conhecimento da pesquisa e estão de acordo com sua participação.

Queremos saber como os estudantes de língua estrangeira, inglês, da escola pública do Paraná leem textos em inglês com objetivos diferentes de leitura.

As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 15 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir em qualquer etapa da pesquisa.

A pesquisa será feita no Colégio Estadual Professor Pedro Carli, onde o estudante deve ler dois textos em língua inglesa, da mesma forma que lê em sala de aula, mas seguindo as explicações do Protocolo Verbal de Pausa, ou seja, tentar pensar em voz alta enquanto lê. A leitura silenciosa deverá ser pausada quando você perceber 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 falar sobre a razão desta pausa (uma dificuldade, algo que lembrou). No caso dessa pausa significar a solução de um problema, você deverá tentar pensar em voz alta, para que seus pensamentos sejam ouvidos pela 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 a leitura e resumir o que entendeu até aquele momento. Todos esses passos serão gravados em áudio e a pesquisadora responsável tomará notas sobre o seu comportamento de leitura (anotar, olhar no dicionário, etc.) enquanto você lê e desenvolve as atividades. Após a finalização da leitura dos textos (2 ao todo), você responderá um teste de compreensão de leitura e, por fim, um questionário com questões referentes aos textos que leu e às atividades de compreensão que realizou. Todo o trabalho demora em torno de uma hora. Em todos os momentos, será permitido que você use dicionários fornecidos pelas pesquisadoras. É possível ocorrer um cansaço, pois as atividades exigem atenção e concentração. Na etapa do pensar em voz alta, você pode se sentir incomodado caso não tenha compreendido o texto e não saiba o que responder. Caso isso ocorra, você pode dizer que não conseguiu entender o que leu ou dizer apenas aquilo que compreendeu. Caso você tenha um desconforto além do normal e aceitável neste tipo de atividade, as pesquisadoras prestarão a assistência imediata, por meio de conversa sobre o seu desempenho e, se necessário, o acompanharão até à unidade pública de saúde mais próxima. Em caso de qualquer dúvida, você poderá contatar pelo telefone (42) 9978-2063, a pesquisadora Likelli Simão Bender.

Mas há coisas boas que podem acontecer com a pesquisa, como por exemplo, aulas mais direcionadas às dificuldades que os estudantes podem ter com relação à leitura em inglês. Os resultados de sua participação vão contribuir para melhorar as aulas de inglês.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças e adolescentes que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, os dados serão apresentados na dissertação de mestrado da pesquisadora Likelli Simão Bender.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente. Eu também escrevi o telefone na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Compreensão leitora de textos informativos em língua materna e estrangeira*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do menor

Assinatura das Pesquisadoras:

LUCIANE BARETTA

LIKELLI SIMÃO-BENDER

APÊNDICE C – Questões de compreensão para os textos 1 e 2

Participante: _____

Texto 1 - Holding hands

1. Segundo o texto, rótulos devem ser deixados de lado. Por quê?

- () para acabar com as empresas maiores
- () por um país mais unido
- () em nome da paz
- () em nome do amor

2. A última frase do texto sugere que o leitor acesse a um website para _____.

- () comprar camisetas com a estampa mostrada no texto
- () repensar seus preconceitos
- () ter acesso a outros textos
- () escrever sua opinião sobre racismo

3. Qual é o objetivo principal do texto?

- () afirmar que somos humanos
- () gerar reflexão sobre preconceito
- () discutir importância dos rótulos
- () promover uma marca de roupas

4. Que relação possui a frase "Before anything else, we are all human." com o restante do texto e com as imagens?

5. Para que tipo de pessoas o texto é destinado?

6. Qual/quais frase(s) a seguir é/são similar(es) às opiniões contidas no texto que você acabou de ler? Marque com um X.

- () “Nunca é tarde para abrimos mão dos nossos preconceitos.” Henry David Thoreau.
- () “Em tempos normais, nenhum indivíduo pode concordar com a ideia de que os homens são iguais.” Aldous Huxley.

() “Não preciso ter ambições. Só tem uma coisa que quero muito: que a humanidade viva unida...negros e brancos todos juntos.” Bob Marley.

() "Os animais são todos iguais, mas uns são mais iguais que outros." George Orwell.

7. O texto mostra um casal de mãos dadas e aborda apenas uma diferença entre ambos. Quais outras diferenças podiam ser abordadas?

Texto 2 - Car buzzed drive

1. O texto que você leu é uma iniciativa do _____.

() Departamento de segurança dos Estados Unidos.

() Departamento de saúde dos Estados Unidos.

() Departamento de transporte dos Estados Unidos.

() Departamento de educação dos Estados Unidos.

2. A cartinha escrita no texto:

() faz um agradecimento

() faz uma pergunta

() faz uma reclamação

() faz um convite

3. Qual é o objetivo principal do texto?

() demonstrar como se escreve um bilhete

() apontar diferença de dirigir embriagado e bêbado

() pedir um conselho sobre um problema

() gerar reflexão sobre consequência de dirigir embriagado

4. Que relação possui a imagem de um para-brisa de carro com o conteúdo do bilhete?

5. Para que tipo de pessoas o texto é destinado?

6. Qual/quais frase(s) a seguir é/são similar(es) às opiniões contidas no texto que você acabou de ler? Marque com um X.

- “Álcool e direção: uma combinação fatal”
- Não se deve dirigir mesmo que o consumo de bebida tenha sido pouco.
- Beber socialmente não faz mal.
- Os carros brasileiros não têm proteção suficiente.

7. Se você tivesse um carro e deixassem um bilhete em seu para-brisa, o que você imaginaria que estaria escrito? É essa a mensagem do bilhete?

APÊNDICE D – Questionário Retrospectivo

(Adaptado de BARETTA, 1998, p. 102-105).

Participante: _____

Questões retrospectivas acerca do Texto 1 e Texto 2⁴⁹

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 sua performance na tarefa:

excelente muito bom bom razoável ruim

Por quê?

2. Como você julgaria o nível de dificuldade do texto (mais de uma resposta possível)?

Por favor, justifique sua resposta:

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 possível)?

Por favor, justifique sua resposta:

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

⁴⁹ Realizadas duas cópias, sendo uma para o texto 1 e outra para o texto 2.

() outros (por favor, especifique)

Justificativa:

Por favor, pense sobre as questões abaixo acerca dos dois 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":

Texto 1

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

1. Como você acha que os autores organizaram as ideias no texto? Você notou algum tipo de organização? Se sim, como você a descreveria?

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, você:

	TEXTO 1	TEXTO 2
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. Sentiu a necessidade de ler em voz alta para melhor entender passagens específicas?		
9. Usou o dicionário?		
10. Marcou o texto (grifou, sublinhou)?		
11. Fez anotações?		
12. Falou de suas dificuldades, quando encontrou alguma?		
13. Avaliou seu progresso enquanto lia?		
14. Tinha um conhecimento prévio sobre o tema do texto?		
15. Traduziu palavras ou partes específicas do texto para melhor entendê-lo?		
16. Teve que parafrasear (usar outras palavras) partes específicas para melhor entender o texto?		
17. Adivinhou o significado aproximado de palavras desconhecidas usando pistas de contexto (pelas outras palavras e imagem)?		
18. Leu sem procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário?		
19. Procurou por palavras cognatas no texto?		

- Você realizou alguma atividade diferente que não foi mencionada na tabela acima? Se sim, qual/quais?

APÊNDICE E – Transcrições das Verbalizações no Protocolo Verbal de Pausa

Participante 1 - Masculino

Texto 1

P: ...((lendo)) Sobre o amor de uma pessoa negra e uma pessoa branca... e de um *site* que apoia isso... é isso. Daí a imagem uma/uma mão branca/ de uma pessoa branca e uma mão de uma/ uma pessoa negra...juntos... Vou procurar no dicionário aqui ((o aluno aponta para a palavra *labels* no terceiro ponto))...Uhm, esse aqui é algum selo/pos/ algum lugar pra colocar selo, é isso.

Texto 2

P: ...((lendo)) (Vou) procurar no dicionário.

D: Você pode falar, por favor, a palavra que está procurando?

P: É *crashing*... ((procurando no dicionário e lendo)) Obrigado por buzinar, por não colidir... outro carro e tipo que/... sempre buzine no/ trânsito e... departamento de transi/transporte. Isso. Que alguém colocou no vidro pra agradecer por ter buzinado... a noite...isso.

Participante 2 - Feminina

Texto 1

P: ...((lendo)) Tá, eu entendi sobre o texto, que eu acho que não existe diferença de cor ((entre as pessoas)), porque tem um que é mais moreno e uma branca ((referindo-se à imagem))... Aí tem o site, que eu entendi e só. ((lendo a última parte)) Não entendi essa parte (hipótese).

D: Qual palavra é o problema?

P: *Labels* ((continua lendo)). Dá pra procurar no dicionário?

D: aham

P:((procura definição)) é um rótulo...é um rótulo... ((volta ao texto)) sei lá... não entendi.

Texto 2

P: ... ((lendo)) Eu entendi que um bilhete foi deixado no carro ... ((lendo)) que/ que é/ isso é direcionado a alguma coisa pra salvar vida... pra dirigir no trânsito... e aqui ((aponta para última parte)) o que eu entendi que é sobre carro/transportadora, sei lá ... ((volta ao bilhete)) que é pra se cuidar no trânsito/ que é pra se cuidar no trânsito.

Participante 3 - Feminina

Texto 1

P: ...((lendo)) não entendi, professora. ((pega o dicionário)).

D: Você pode, por favor, falar a palavra que você vai procurar?

P: Essa aqui... *before*?...((procurando no dicionário)) não consegui, professora... ((lê novamente)) pra ajudar...((lendo)) só isto... que eu entendi. ((lendo o segunda frase)) amor ao próximo... desse ponto eu não entendi ... ((vai para a imagem)) pra ajudar/ ou que a cor não diferencia, a branca e a preta, só isso, professora.

Texto 2

P: ...((pausa muito longa))

D: Lembre do procedimento, de parar[

P: [na primeira pausa, eu não entendi, daí vou pesquisar no dicionário as palavra ... *buzzed*... ((procurando no dicionário por longo período, depois olhando novamente ao texto))

D: Conseguiu encontrar a solução?

P: Não. A primeira/a primeira pausa eu não entendi ... ((lendo o segundo ponto)) a segunda também não e a terceira é o departamento de transporte... ((olha imagem)) eu acho que é sobre um carro/ estacionar ... pra saber onde estacionar ... é só isto.

Participante 4 - masculino

Texto 1

P: ... ((lendo e depois procurando no dicionário))

D: lembre de falar pra mim a palavra que causou a pausa.

P: *embrace/embrace*, esse aqui ó ((aponta))... ((procurando no dicionário)) esse aqui ó professora ((aponta no texto)), o que não entendi foi *embrace/embrace*... daí...

D: Você não conseguiu encontrar?

P: Não. Daí, aqui ó...é... mas eu acho que é abraço/abraço. ((murmurando)) Eu acho que é o amor das pessoa né, professora? porque aqui tem *love*... abraço... ((inaudível)) acho que amor né, que as pessoa têm/ ou sendo branco ou preto ((risos)) negro né? ((murmura)) Esse segundo pontinho aqui, acho que é um site de uma/ tipo acho que é uma fundação né? alguma coisa assim/ o *site*, daí o terceiro acho que é só uma frase, alguma coisa/ só uma frase... deixa eu ler aqui... mas a única coisa que eu entendi foi o primeiro/ o primeiro do pontinho...que eu

entendi mais. E a imagem, foi que tudo as pessoa são igual né? independente da cor delas, né? Tem um esqueletinho alí, né? (risos) e a mão branca e a preta.

Texto 2

P: ...((lendo)) ((inaudível)) que eu entendi primeiro é um carro, ((murmurando)) *Thank you/Tank...* e acho que esse aqui é um nome de um cara que escreveu o bilhete/pessoa que escreveu o bilhete ((referindo-se à assinatura do bilhete)) -- Aqui tá escrito *salve a vida* ((segundo ponto))...dirija... e acho que esse aqui, tem essa palavra que eu não sei bem, acho que é *buzzed*, acho que é buzina...*driving*, também, eu não sei o que que é... *drunk*... e ((murmura))--Esse aqui é *U.S* departamento de transporte?... Que eu entendi com essa imagem é que é pra tomar mais cuidado pra dirigir, prestando atenção. Só.

Participante 5 – Feminina

Texto 1

P: ...((lendo)) Esse aqui eu entendi!

D: Você pode comentar então, da forma que fizemos no treinamento?

P: Que não importa a cor da pessoa, que somos iguais e...não importa...a cor das pessoas. ((lendo)) esse aqui é o site.... e aqui fala, eu acho, que eu entendi, que é amar as pessoas, do jeito que elas são, não importa as diferenças. Que eu entendi é isso.

Texto 2

P: Esse aqui eu acho que é um bilhete que deixaram no carro... no carro a noite e, isso aqui eu não entendi muito bem... Pra mim, é *salve vidas*, por causa do /*salve vidas*/por causa das bebidas e a parte de baixo é isso. Esse ((mostrando no terceiro ponto)) é departamento de transporte.

Participante 6 – Feminina

Texto 1

P: ((lendo)) Não entendi ((risos)) ((relendo)) ((A)) imagem aqui diz que por dentro somos todos iguais/ que... Aqui é o *site* ((mostra no segundo ponto))—

D: Detectou alguma pausa?

P: uhm... *labels/LAbels/labEls*... vou tentar procurar no dicionário – significa rótulo? Vou procurar *has* no dicionário ((procurando no dicionário)) – ((não encontra, relê o texto)) não entendi ((inaudível)).

D: Não conseguiu entender a frase?

P: Não, amor/rótulo... (relê) não entendi. A imagem quer dizer que somos todos iguais por dentro? Algo assim.

Texto 2

P: (inaudível) ((lendo)) Aqui que ele tá agradecendo por tudo/no carro dele, né?/ um bilhete ((lendo)). Vou procurar *buzzed* ((procurando no dicionário)). Aqui quer dizer que não é pra beber enquanto dirige/ beber antes de dirigir. E aqui é departamento de transporte/ de transportação, sei lá. Acho que é isso.

Participante 7 – Feminina

Texto 1

P: ((lendo)) Tá, a imagem que... acho que fala alguma coisa da/acho que da/ talvez do preconceito, não sei. ((lendo)) Acho que fala do preconceito. Aí esse aqui ((segundo ponto)) é o site que tem ... talvez falando das pessoas... esse aqui ((terceiro ponto)) talvez seja o nome da/do/da cam/campanha talvez.

Texto 2

P: ((lendo)) Tá falando/ é um bilhete que foi deixado falando que... obrigada por usar/ agradecendo por usar e por ter usado na noite, alguma coisa assim/ por usar o carro na noite, alguma coisa assim. É... aí aqui ((segundo ponto)) é um site que tá/ que fala sobre carros que/ acho que é alguma coisa de autoescola, não sei. E aqui ((terceiro ponto)) é o nome da instituição de transporte.

Participante 8 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) É pra comentar cada... frase no final/do pontinho aqui?

D: Isso.

P: Pode procurar no dicionário?

D: Aham, você pode, por favor, dizer a palavra que vai procurar?

P: *LAbels/labEls* ((procurando no dicionário))... etiqueta ((inaudível)), adesivo -- ((relendo)).

Eu acho que é por causa do racismo, alguma coisa assim ... agora é esse aqui? ((próximo ponto)) Debaixo?

D: Aham.

P: Acho que esse aqui também é um site. *Labels* é rótulo, etiqueta, dístico, adesivo ((inaudível; murmurando)) acho que é esse aqui, alguma coisa assim, esse aqui agora não entendi muito bem. ((relê)) Acho que é alguma coisa de racismo. ((procurando no dicionário)).

D: Qual palavra que você vai procurar?

P: Essa aqui ((*labels*)) que já tá aqui: rótulo, etiqueta, dístico, selo, adesivo, marca, legenda, rotular, etiquetar, marcar, classificar.

D: Conseguiu resolver?

P: Não consegui, não ((relê)) Não consegui, professora.

Texto 2

P: ((Lendo)) Só tem umas palavras assim que eu sei ((murmurando)) – Essa aqui eu entendi que o carro buzinar, alguma coisa assim... À noite... anterior. Agora aqui?

D: Aham.

P: ((murmurando)) Acho que é uma conscientização, que precisa salvar vida no trânsito... Acho que é só isso que eu entendi professora. Aqui ((terceiro ponto)) acho que é o departamento de transportadora, alguma coisa assim. Só isso.

Participante 9 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Acho que é sobre...racismo... racismo ((murmurando)) que mesmo/ não depende da cor, a pessoa não é diferente. ((lendo terceiro ponto)) O quadradinho aqui eu não sei o que é... *LEbels/LAbels*, eu não sei o que é... ((lendo segundo ponto)) Agora esse número 3 ((referindo à terceira parte que leu)) é um site sobre racismo. A imagem mostra que mesmo a pessoa sendo negra ou branca, não tem diferença nenhuma. Só isso!

Texto 2

P: ((lendo)) Fala sobre não dirigir bêbado ...((murmurando)) – *buzzed*, não sei o que é a palavra... ((relendo, murmurando)) Eu não entendi o porquê dessa palavra de departamento de transportação, é/ departamento de transportação/departamento de transportação...*Kit Krugman!* Acho que é o nome de alguém! (volta ao primeiro ponto) Acho que é o nome! Essa pessoa colocou no carro para a pessoa saber que não é pra dirigir bêbado. E o *site* ((referindo ao segundo ponto)).

Participante 10 – Feminina

Texto 1

P: Vou procurar aqui... ((procurando no dicionário)) *Teacher*, você quer que eu fale a palavra que eu achei?

D: Pode falar o que você usou pra resolver o problema ali, né?

P: Eu achei/eu procurei no dicionário a palavra *anything* e é qualquer coisa, tudo, algo. Agora eu vou achar a palavra *before*, acho que é assim que fala... ((procurando no dicionário)) já achei, a palavra *before* é frente, na frente, diante, antes, previamente. Agora *else* ((procurando no dicionário)), que também é uma palavra que eu não vejo muito diariamente nas aulas de inglês. Coisa diferente, *teacher*, a palavra *else*, eu acho que aqui é/ sobre o que eu estou vendo aqui no texto, *teacher*, é...nem/nem tipo no raio-X, é uma coisa diferente do ser humano, qualquer coisa. Nesses outros textos também? ((referindo aos outros pontos)). Esse aqui eu não entendi, *teacher* ((terceiro ponto)). Esse aqui é o *site*, né? ((segundo ponto)) Acho que está falando de amor, né? O texto... Porque em quase todos os textos que tem isso daqui/ quase as frases que eu li fala sobre a palavra *love*, que é amor, né? Que eu entendi. Acho que é isso.

Texto 2

P: O *site* eu entendi/ não! Acho que não tem *site*, né? Esse aqui é “destinário” ((quis dizer destinatário)) da carta ((apontando para o nome *Kit Krugman*)) Esse aqui deve ser o... Como que é que eles dizem?/ porque tem o departamento de transportador, né? Deve ser tipo, como que eu posso falar? Uma...o...nossa, agora me deu um branco, *teacher*...Deve ser o que ajuda pra fazer, né, *teacher*? Como apoia fazer a propaganda. E aqui ((ponto 1)) deve ser um recado que eles devem ter deixado. Acho que é isso, *teacher*. Eu acho que esse é um texto alertando a pessoa, se for dirigir não beba, essas coisa. Eu acho que é isso que tá/que eu entendi é isso.

Participante 11 - Feminina

Texto 1

P: Eu acho que ele está mostrando sobre o preconceito. E que todos/todos nós somos iguais, e que/ que não importa a cor, sempre vai existir amor entre as pessoas. ((segundo ponto)) E também tá falando de um site, que fala sobre/sobre é, o amor entre pessoas que já passaram por isso, aconselhando. Eu acho que é isso.

D: E a última parte? Algo a comentar?

P: Eu acho que tá falando sobre amor, eu não sei, tipo, na minha opinião, que é o amor, é tá com eles ali e não importa a condição que as pessoas pensam/os pensamentos delas.

Texto2

P: ((lendo)) É, aqui fala sobre/ pra dirigir com cuidado, é...com chuva e durante a noite. E aqui ((segundo ponto)) pra salvar vidas, né? Pra cometer menos acidentes. E aqui ((terceiro ponto)) é o departamento de transportes.

Participante 12 - Feminina

Texto 1

P: ((lendo)) --

D: Lembre de falar quando encontrar um pontinho vermelho.

P: A gente tem que falar o que entendeu?

D: Isso.

P: Tá falando da consciência negra, tipo não importa se é branco ou negro, porque a gente é igual, né? Os dois têm caveira normal e um branco e um é negro mais, não importa porque os dois são igual. Só sobre consciência negra. --

D: E o segundo ponto?

P: ((relendo)) Eu acho que esse aqui ó, que tá tudo junto: *lovehasnolabels.com* deve ser um/ tipo/tipo quanto tem .com, .org sempre é alguma coisa de *site*, né? Normalmente. Eu acho que se a gente procurar esse aqui vai encontrar o que tá acontecendo aqui. --

D: Encontrou algum problema?

P: Aham, *labels*. Tipo, aqui tem o *love*, *love* é amor, né, mas *has no/* sei lá, a gente pode conseguir se a gente souber a palavra que é *labels* e eu não sei o que é *labels* ((relê)). *Labels* lembra lábio ((risos)). ((Relê) Ame, mas não *labels*, ai com esse *labels*! Não tem como saber.

Texto 2

P: ((lendo)) Obrigado por *not drive buzzed/ buzzEd*, acho que é buzina ((murmurando)) *car* é carro, né? *Last* não sei e noite, né? ((*night*)) E esse aqui, *Kit* não sei das quanta é o nome da pessoa que deixou a carta. Buzina... ((murmurando)) Eu acho que aqui ó ((segundo ponto)), professora, onde tá *buzzed driving is drunk driving* de novo, eu acho que não é permitido buzina naquele local, alguma coisa assim. E aqui ((terceiro ponto)) acho que é transportadora ((risos)). *Transportation/* transportadora, acho que faz sentido.

Participante 13 – Feminina

Texto 1

P: Tem que ler em voz alta?

D: Não, da mesma forma que você fez no outro.

P: Aqui fala sobre o corpo humano, a primeira parte fala sobre o corpo humano, que ele tá falando do corpo humano e sobre as mão junta que/ sem preconceitos contra o negro e o branco e a palavra que eu não entendi mesmo foi *anything/ anthing*, alguma coisa assim... E a terceira frase é o nome do site. Que foi achado as entrevistas sobre racismo. E a segunda/a terceira é aquela frase *love has no labels*, que não é tipo só abraçar que a gente se comunica com a pessoa, mas com a mão também. Isso que eu entendi.

Texto 2

P: É pra mim comentar, né? Sobre o texto?

D: Sim, da forma que fez nos textos anteriores.

P: Aqui eu entendi que fala sobre esse aqui que eu não sei o nome ((para-brisa)), que eu acho que é de carro, né? Só. ((relendo)) Aqui ((segundo ponto)) eu entendi que esse *save* é salve. Daí eu entendi que, tipo, é pra salvar alguma coisa/ pra pessoa salvar alguma coisa. E aqui ((terceiro ponto)) é o departamento de transporte, que fala sobre carros. Só.

Participante 14 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Tipo, comentar tipo o que eu entendi, né? Aqui fala tipo da/ tem hora, nome, de humano... De amor... é isso que eu entendi. ((relê)) Da hora, é/é tipo, “divertissão”, alguma coisa aqui... Aqui fala ele, em nome. Não me lembro o que que era. Tipo, amor/assim/uma

coisa assim que ele fala, tipo nome dele... ((relendo)) Nome... ((murmurando)) Não entendi essa aqui: *aside... Labels* ((murmurando))... Tipo, eu, tipo entendi meio tipo uma novela, tipo o nome de uma novela, fala que tipo – É isso que eu entendi mais ou menos. ((Lendo o segundo ponto)) Aqui não entendi mais, essa parte aqui... Aqui agora? ((murmurando)) Amo... *labels*. Esse aqui ((terceiro ponto)) mais ou menos também, não consegui decifrar o que é.

Texto 2

P: ((lendo)) –

D: Não esqueça de comentar nos pontos vermelhos.

P: Eu entendi que tipo, de um carro, tipo um teste, tipo, como que eu posso falar? Da direção, eu entendi que é pra fazer uma buzina, né? --((relendo)) É isso que eu entendi --((lendo segundo ponto)) Entendi que é a direção o homem e esse aqui que é *buzzed*. E esse aqui eu não entendi o que que é. Departamento – é departamento transportado eu entendi ((terceiro ponto)). Isso.

Participante 15 – Masculino

Texto 1

P: Pra ler em voz alta?

D: Não, da forma que você leu o outro. Quando chegar uma pausa, né?

P: ((lendo)) – ((risos)) Que...sobre preconceito, que fazer tipo que todo mundo é igual, só muda a pele, a cor, que... também pra não... ai, como posso dizer? – ((relendo)) Isso.

Texto 2

P: ((lendo)) Não entendi nada. ((murmurando)) Não muito. Algumas palavras a gente sabe o que é em inglês, só que, tipo, eu não sei explicar, professora, eu tô nervoso.

D: Bem tranquilo, se quiser falar as palavras que entendeu, ou se quiser parar...

P: Tem aqui obrigado, ((inaudível)) aí o carro, esse aqui é ontem. Algumas coisas, professora. Porque os outros lá eu entendi algumas palavras. ((relendo)) Esse aqui não dá pra entender inteirinho ((primeiro ponto)). Aqui não entendi nada ((segundo ponto)). Departamento de transportação ou transporte? ((terceiro ponto)). Alguma coisa assim. Isso aí.

Participante 16 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Aqui tá dizendo, é... *before*, alguma coisa de amor, será? É, doe órgãos, não perca tempo/ *time* é, quanto antes, é/ não entendi essas duas palavra aqui: *aside* e *labels*, mas é alguma coisa de doar órgãos. Aqui é o *site* ((ponto 2)) ((lendo)). Aqui acho que tá falando *love* não sei o que *labels*, não sei que palavra. Acho que deve ser alguma coisa de um órgão. Esse aqui tá escrito em inglês. Acho que esse é só.

Texto 2

P: ((lendo)) Aqui diz/é/ tomar cuidado/ de dirigir de noite por causa de acidentes/ é, aqui o nome da pessoa que escreveu a carta ... Salve vidas e para dirigir de sua casa...home/ buzzed: não sei que palavra que é essa... É... Agora eu entendi aqui: Dirija com cuidado que acidentes ocorrem com as coisas assim/ que diz aqui *drinks/drinks* ((o correto seria *drunk*)). *US* é Estados Unidos ((terceiro ponto)). Departamento de trânsito.

Participante 17 – Feminina

Texto 1

P: Eu acho que aqui é sobre um/ de uma médica falando sobre/ sei lá, uma mensagem escrito sobre o corpo humano e o *site*... E aqui uma frasezinha bem pequenininha. Ou deve ser um negócio de humano, sei lá, tipo, da convivência com as pessoas, da/sobre assunto racial/ sobre o racismo.

Texto 2

P: Esse aqui, acho que um pouco, tem bem a ver comigo, com/ às vezes eu acho que esse bilhete, assim, é pra pessoa que tá parada assim, ou num local proibido ou numa vaga, tipo, num horário, que nem eles dizem, de pico, que não pode tal horário assim. Daí, tipo, a, como é que diz aquela mulher que fica nos carro? Daí aquela mulherzinha coloca o papel de aviso né? Aqui ((ponto 2)) é um tipo de site de coisa de trânsito, sei lá. Acho que é... Esse ((ponto 3)) é mais ou menos o nome da/ de uma transportadora/ transporte, alguma coisa assim.

Participante 18 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Professora, eu vou ler aqui embaixo, aqui ó! ((ponto 2)) – Professora, não entendi essa palavra aqui, ó!

D: Pode ler a palavra pra mim?

P: *Love has no labels* –

D: Não posso te ajudar, faz o que você faria se estivesse sozinho.

P: Eu ia tentar procurar... no dicionário ((olha para o dicionário)).

D: Pode procurar ((procurando no dicionário a palavra *labels*)) – ((longa procura)). Eu entendi assim ó, professora, que é a canção de amor, que ((tosse)) o braço da pessoa que tava na mão da/uma outra mão. Que eles tavam de mão dadas que era um rótulo. Que daí o nome deles era *of love*. Eu entendi ali, essa frase: *before anything else, we are all human*. Aqui é a canção de amor, de rótulo no/ não entendi essa palavra.

Texto 2

P: ((lendo)) Professora, não entendi aqui ó, essas palavra ((ponto 2))... ((volta ao ponto 1)). É que o homem tinha um carro e estragou o limpador do para-brisa. Eu entendi é... que era pra/ que o homem tinha comprado um limpador novo, que era pra ele testar o para-brisa novo que ele tinha comprado e no último aqui ele tinha comprado da transporte/que é a marca do para-brisa, é a *transportation*.

Participante 19 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Eu entendi que é alguma coisa/que tem a ver com alguma/ das cor dos/negro/ das pessoas. Essa aqui é a parte que ela vai pro *site* ((ponto 2)). Esse aqui eu não entendi ((ponto 3)) só entendi a parte de *love* que é amor. Só isso.

Texto 2

P: ((lendo)) Eu entendi ((tosse)) não entendi até nessa parte por causa do *buzzEd/ bUzzed*. Daí o resto eu entendi mais ou menos. --

D: Pode tentar comentar o que você entendeu?

P: Só entendi isso aqui, não/ entendi/ *my car*: meu carro. Só isso, daí, só isso. – Desse aqui ((ponto 2)) só entendi *life*, que é vida, só isso ((lendo)). Dessa aqui ((ponto 3)) eu não entendi a sigla ((*U.S.*)), é departamento de transpo/transporte.

Participante 20 – Masculino

Texto 1

P: ((lendo)) Uhm, alí é um casal ((referindo-se à imagem do PSA)), eu entendi por causa da palavra *love* ((risos))...parece que envolve aqui o racismo, professora... É isso. Ah, dá pra ver o corpo humano como/do jeito que é por dentro, do esqueleto e, do amor. Isso.

Texto 2

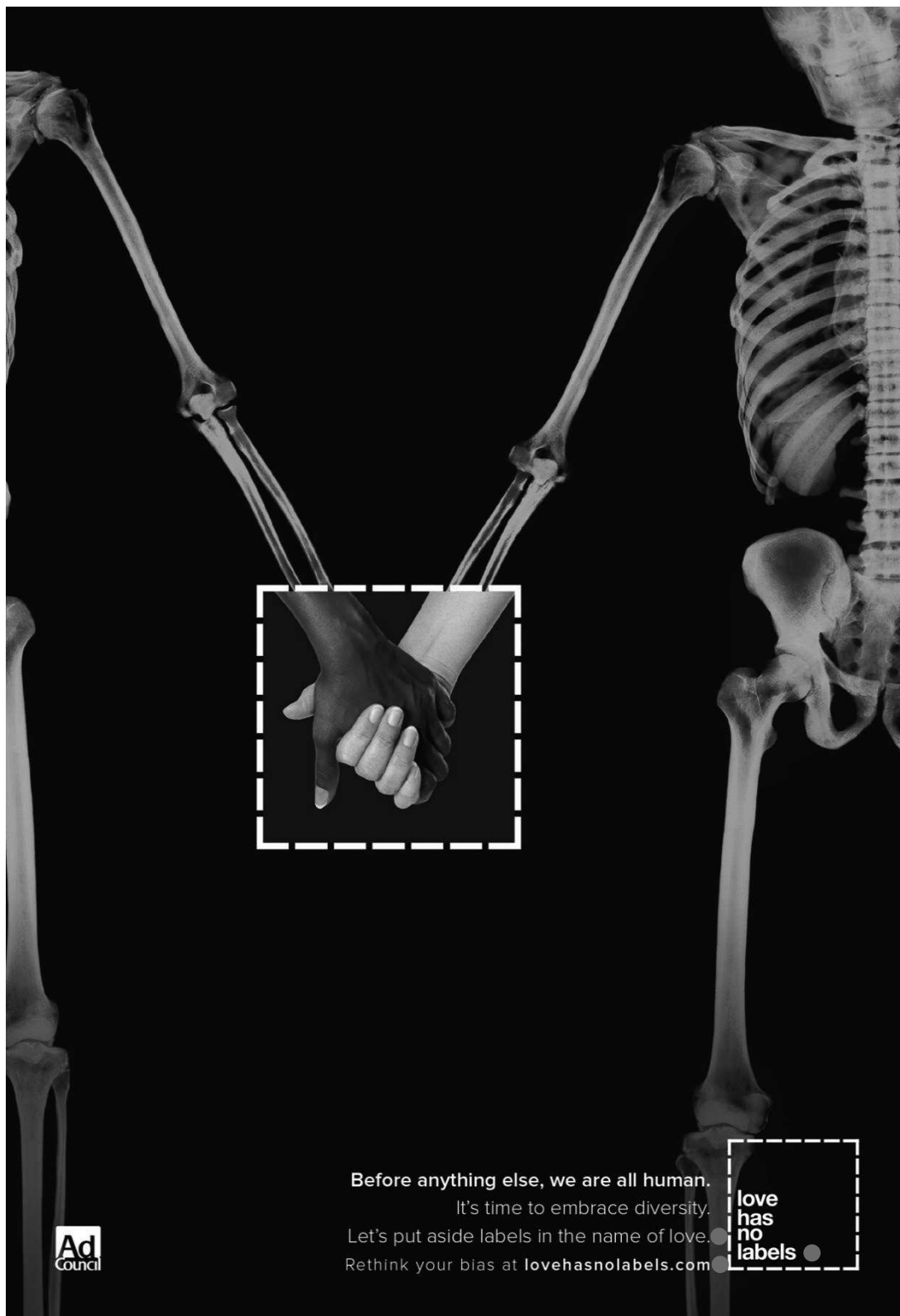
P: Esse aqui eu entendi, professora. Ela/acho que ela tá agradecendo/ tá agradecendo... o carro! Ou ela deu o carro. Deixa eu ver o que pode ser ((relê)). Ou a pessoa que deu o carro deixou um bilhete no negócio lá ((para-brisa)). Eu entendi isso. Departamento de trans/portação ((ponto 3)). Uhm, esse aqui não entendi ((ponto 2)). Deixe eu ver, é dos Estados Unidos ((ponto 3)).

APÊNDICE F – Quadros de estratégias por participante e por texto.

Tipo de estratégia	Texto 1 – <i> Holding Hands </i> – Ler por entretenimento																			Total	
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19		P 20
Estratégias Globais																					
1. Questionar o procedimento	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	2	1	1	-	-	-	-	-	08
2. Antecipar o conteúdo	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
3. Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual	2	1	-	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	-	1	1	-	1	-	19
4. Integrar a informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	03
5. Questionar informações no texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
6. Interpretar o texto	1	1	1	3	2	-	2	2	2	3	4	2	2	1	1	3	3	3	3	3	40
7. Analisar informação não verbal	1	1	1	3	-	2	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	2	16
8. Usar conhecimento geral e associações	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	05
9. Comentar sobre comportamento ou processo	1	-	-	1	-	2	-	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	10
10. Monitorar compreensão	-	4	3	2	1	2	-	1	-	2	-	1	1	3	-	-	-	-	2	-	22
11. Corrigir comportamento	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	02
12. Reagir ao texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Estratégias Locais																					
13. Traduzir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	-	1	-	-	1	-	07
14. Re ler	-	2	1	-	1	3	-	3	-	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	14
15. Questionar o significado de uma frase ou sentença	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	03
16. Questionar o significado de uma palavra	-	-	-	1	-	1	-	2	1	1	-	2	1	2	-	2	-	2	-	-	15
17. Resolver problemas de significado	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	05
18. Consultar dicionário	1	1	1	1	-	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	11
19. Ler em voz alta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	01
20. Subvocalizar	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	05
TOTAL DE ESTRATÉGIAS	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	187
	7	3	8	5	5	4	6	2	7	4	5	3	1	6	3	9	6	1	8	4	

Tipo de estratégia	Texto 2 – <i>Car Buzzed Drive</i> – Ler para estudar																				Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	
1. Questionar o procedimento	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	02
2. Antecipar o conteúdo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3. Reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual	-	1	-	1	1	1	2	-	2	3	-	1	-	-	-	1	3	1	-	1	18
4. Integrar a informação	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
5. Questionar informações no texto	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	02
6. Interpretar o texto	-	2	1	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1	2	-	3	2	3	-	1	31
7. Analisar informação não verbal	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	03
8. Usar conhecimento geral e associações	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	03
9. Comentar sobre comportamento ou processo	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	05
10. Monitorar compreensão	-	1	2	-	1	-	-	2	-	2	-	1	-	2	5	1	-	1	3	3	24
11. Corrigir comportamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	03
12. Reagir ao texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	01
Estratégias Locais																					
13. Traduzir	2	1	1	1	1	1	-	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	-	2	2	24
14. Rerler	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	1	07
15. Questionar o significado de uma frase ou sentença	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
16. Questionar o significado de uma palavra	-	-	1	3	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2	-	1	1	-	10
17. Resolver problemas de significado	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	-	-	08
18. Consultar dicionário	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
19. Ler em voz alta	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
20. Subvocalizar	-	-	-	2	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	06
TOTAL DE ESTRATÉGIAS	06	07	09	12	05	06	05	08	10	08	03	11	07	08	09	09	08	06	06	01	153

ANEXOS

ANEXO A – Texto 1: *Holding Hands*

Ad Council

Before anything else, we are all human.
It's time to embrace diversity.
Let's put aside labels in the name of love.
Rethink your bias at lovehasnolabels.com

**love
has
no
labels**

ANEXO B – Texto 2: *Car Buzzed Drive*



Fonte: <https://www.psacentral.org/home>

ANEXO C – Teste de nivelamento de Inglês

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

CORRECT ANSWERS TO TEST

			61) A
	21) C	41) D	62) B
1) D	22) A	42) A	63) A
2) A	23) C	43) D	64) C
3) A	24) A	44) C	65) B
4) B	25) C	45) C	66) B
5) B	26) B	46) D	67) B
6) B	27) D	47) A	68) C
7) C	28) A	48) B	69) D
8) C	29) D	49) D	70) A
9) C	30) A	50) D	71) C
10) A	31) C	51) B	72) B
11) C	32) D	52) A	73) A
12) C	33) A	53) C	74) D
13) B	34) C	54) A	75) A
14) B	35) A	55) B	76) C
15) A	36) C	56) A	77) A
16) A	37) A	57) A	78) B
17) D	38) D	58) D	79) C
18) C	39) D	59) B	80) B
19) C	40) B	60) B	
20) B			

INTERPRETATION OF THE RESULTS

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

Each level is equivalent of 120 – 150 hours instruction.

ANEXO D – Instruções para o Protocolo Verbal de Pausa

(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 dada a prática sobre os procedimentos do experimento. Na segunda parte, você lerá um texto como se estivesse lendo uma revista e ele chamasse sua atenção e você deverá ler como leria apenas para entretenimento, imediatamente após a leitura, você será solicitado a responder questões de compreensão, sem poder consultá-lo novamente. Na terceira parte, você lerá um texto como se estivesse estudando para um teste de inglês e o texto fosse um conteúdo para o teste, imediatamente após a leitura, será solicitado a responder questões de compreensão, novamente, sem poder consultá-lo.

INSTRUÇÕES DE LEITURA

O experimento envolve a leitura de dois 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 sentença (um ponto • foi colocado no fim de cada sentença como um lembrete).

2.2.1) Quando você terminar a leitura de cada sentença, você está convidado a:

(a) falar sobre o que você acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do sentença;

(b) comentar sobre o que você estava pensando enquanto realizava a leitura da sentença;

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 real.

Instruções dadas em conjunto com os textos:

1) Leia o texto 1 como se estivesse sozinho folheando uma revista e o texto lhe chamasse atenção, lendo por entretenimento.

2) Por favor, tente comentar sobre a sua leitura, enquanto você lê.

3) Depois de ler o texto, você será solicitado a responder questões de compreensão acerca do texto lido.

Você não 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 a ler sozinho.**

1) Leia o texto 2 como se estivesse sozinho estudando para um teste de inglês e o conteúdo estivesse no texto.

2) Por favor, tente comentar sobre a sua leitura, enquanto você lê.

3) Depois de ler o texto, você será solicitado a responder questões de compreensão acerca do texto lido.

Você não 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 a ler sozinho.**

ANEXO E - 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	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.						

B) Tarefa de leitura: Acaba de ler um texto de duas páginas, longo e muito difícil, sobre as variações do nível de água de um lago em África. Tem de escrever um resumo do texto.

Como classifica a utilidade das seguintes estratégias para escrever o resumo deste texto de duas páginas?

Estratégia possível	Nada útil					Muito útil
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Escrevo um resumo. Depois, vejo se cada parágrafo está contemplado no resumo, porque o conteúdo de cada parágrafo deve estar presente.						
b) Tento copiar, palavra a palavra, tantas frases quanto possível.						
c) Antes de escrever o resumo, leio o texto tantas vezes quanto possível.						
d) Verifico, cuidadosamente, se os fatos mais importantes do texto estão no meu resumo.						
e) Leio o texto, sublinhando as frases mais importantes. Depois, escrevo-as com as minhas próprias palavras em forma de resumo.						

ANEXO F - Normas para transcrição dos protocolos verbais

(Adaptado de CONCORDÂNCIA⁵⁰)

Situação	Convenção
Pausa curta	...
Pausa longa	---
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Diálogos	D para documentadora (pesquisadora) P para participante

⁵⁰ http://www.concordancia.lettras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58