

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMARA CRISTIANE BRAATZ

USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA EM ALUNOS DA  
DISCIPLINA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

CURITIBA  
2012

SIMARA CRISTIANE BRAATZ

USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA EM ALUNOS DA  
DISCIPLINA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clara Brener Mindal

CURITIBA  
2012

Dedico este trabalho àqueles a quem devo tudo o que sou: meu pai e minha mãe. Dedico também a quem está sempre ao meu lado, e quem sempre estará: meu esposo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por tudo o que em minha vida representa.

Agradeço a meu esposo, pelo amor e compreensão.

Agradeço a meu pai, por sempre incentivar e acreditar.

Agradeço aos alunos desta pesquisa, pela valiosa contribuição.

Meu especial agradecimento a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clara Brener

Mindal, pela sabedoria e dedicação.

A consciência é a estrutura das virtudes.

Francis Bacon.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a consciência metacognitiva das estratégias de leitura de 19 alunos da disciplina Inglês Instrumental em um curso técnico de uma instituição de ensino federal. A partir de uma pesquisa de caráter exploratório-descritiva, verificou-se o uso de estratégias metacognitivas de leitura pelos alunos, considerando o tipo de estratégias e a frequência de uso. Os instrumentos para a coleta dos dados sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura foram o questionário SORS – Avaliação das Estratégias de Leitura, e um questionário informativo. O estudo foi realizado à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, podendo-se citar as contribuições de Carrell (1995), Flavell (1979, 1999), Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011), Mokhtari e Sheorey (2002), Portilho (2004, 2005, 2009a, 2009b), entre outros. Os resultados supõem alta consciência metacognitiva das estratégias de leitura pelos alunos no geral, com o predomínio das estratégias de resolução de problemas, seguidas das estratégias globais de leitura e, por fim, das estratégias de suporte à leitura. Os resultados demonstram ainda as estratégias de leitura mais e menos utilizadas por aluno durante a leitura de textos em língua inglesa.

Palavras-chave: Metacognição. Consciência. Estratégias metacognitivas de leitura. Inglês Instrumental.

## ABSTRACT

The purpose of the present research was to assess the metacognitive awareness of reading strategies by 19 students attending classes of an Instrumental English discipline in a technical course at a federal educational institution. From an exploratory and descriptive research, it was possible to verify the use of students' metacognitive reading strategies, considering type of strategies and frequency of use. The Survey of Reading Strategies – SORS was applied for data collection of the use of metacognitive reading strategies, as well as an informative questionnaire. The study was conducted in the light of the theoretical assumptions on which this research is based. It is worth mentioning the contribution of some authors, to name a few: Carrell (1995), Flavell (1979, 1999), Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011), Mokhtari e Sheorey (2002), Portilho (2004, 2005, 2009a, 2009b). The results assume high students' awareness of reading strategies, showing problem solving strategies are more used, followed by global reading strategies, and finally by support reading strategies. The results also show the reading strategies which are most and least used by students when reading texts in English.

Key-words: Metacognition. Awareness. Metacognitive reading strategies. Instrumental English.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– MODELO CONCEITUAL DO PROCESSO DE METACOGNIÇÃO.....	61
GRÁFICO 1	– MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO.....	92
GRÁFICO 2	– MÉDIAS DE FREQUÊNCIA DE USO PELA TURMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SUBESCALAS GLOB, PROB E SUP.....	96
GRÁFICO 3	– USO DA ESTRATÉGIA 1 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	103
GRÁFICO 4	– USO DA ESTRATÉGIA 3 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	105
GRÁFICO 5	– USO DA ESTRATÉGIA 4 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	107
GRÁFICO 6	– USO DA ESTRATÉGIA 6 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	109
GRÁFICO 7	– USO DA ESTRATÉGIA 8 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	111
GRÁFICO 8	– USO DA ESTRATÉGIA 12 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	113
GRÁFICO 9	– USO DA ESTRATÉGIA 15 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	115
GRÁFICO 10	– USO DA ESTRATÉGIA 17 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	116
GRÁFICO 11	– USO DA ESTRATÉGIA 20 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	118
GRÁFICO 12	– USO DA ESTRATÉGIA 21 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	119
GRÁFICO 13	– USO DA ESTRATÉGIA 23 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	121
GRÁFICO 14	– USO DA ESTRATÉGIA 24 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	123
GRÁFICO 15	– USO DA ESTRATÉGIA 27 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	124
GRÁFICO 16	– USO DA ESTRATÉGIA 7 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	127
GRÁFICO 17	– USO DA ESTRATÉGIA 9 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	129
GRÁFICO 18	– USO DA ESTRATÉGIA 11 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	130
GRÁFICO 19	– USO DA ESTRATÉGIA 14 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	131
GRÁFICO 20	– USO DA ESTRATÉGIA 16 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	132



GRÁFICO 21 – USO DA ESTRATÉGIA 19 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	134
GRÁFICO 22 – USO DA ESTRATÉGIA 25 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	136
GRÁFICO 23 – USO DA ESTRATÉGIA 28 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	137
GRÁFICO 24 – USO DA ESTRATÉGIA 2 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	140
GRÁFICO 25 – USO DA ESTRATÉGIA 5 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	141
GRÁFICO 26 – USO DA ESTRATÉGIA 10 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	142
GRÁFICO 27 – USO DA ESTRATÉGIA 13 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	143
GRÁFICO 28 – USO DA ESTRATÉGIA 18 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	144
GRÁFICO 29 – USO DA ESTRATÉGIA 22 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	146
GRÁFICO 30 – USO DA ESTRATÉGIA 26 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	147
GRÁFICO 31 – USO DA ESTRATÉGIA 29 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	148
GRÁFICO 32 – USO DA ESTRATÉGIA 30 PELOS ALUNOS DA TURMA.....	149

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE ESTRATÉGIA METACOGNITIVA E ESTRATÉGIA COGNITIVA.....	60
QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO QUESTIONÁRIO SORS.....	85
QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA E A MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO.....	94
QUADRO 4 – APRENDIZAGEM FORMAL E NÃO-FORMAL DA LÍNGUA INGLESA E USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	99
QUADRO 5 – DADOS PARA ANÁLISE DE CADA ESTRATÉGIA DE LEITURA.....	101
QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA GLOBAIS.....	103
QUADRO 7 – ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	127
QUADRO 8 – ESTRATÉGIAS DE SUPORTE À LEITURA.....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 RAZÕES QUE JUSTIFICAM A PESQUISA .....	15
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	18
1.2.1 Objetivo Geral .....	18
1.2.2 Objetivos Específicos .....	19
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 INGLÊS INSTRUMENTAL .....	21
2.2 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL.....	27
2.2.1 Leitura em Língua Inglesa como Língua Estrangeira .....	44
2.3 METACOGNIÇÃO .....	51
2.3.1 Estratégias Metacognitivas.....	58
2.3.2 Metacognição e Aprendizagem .....	65
2.3.3 Metacognição e Compreensão Leitora.....	67
2.3.4 Metacognição e a Tomada de Consciência.....	71
2.3.5 Avaliação das Estratégias Metacognitivas de Leitura .....	75
<b>3 MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	<b>82</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	82
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	84
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	86
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	87
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>89</b>
4.1 MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO .....	91
4.2 RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA E FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO.....	93
4.3 USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PELA TURMA NAS SUBESCALAS GLOB, PROB E SUP.....	96
4.4 RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E NÃO-FORMAL DA LÍNGUA INGLESA E O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	98

4.5 ANÁLISE DE CADA ESTRATÉGIA DE LEITURA.....	100
4.5.1 Análise do uso das Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB) .....	102
4.5.1.1 Estratégia de Leitura Global 1 .....	103
4.5.1.2 Estratégia de Leitura Global 3.....	105
4.5.1.3 Estratégia de Leitura Global 4 .....	106
4.5.1.4 Estratégia de Leitura Global 6 .....	109
4.5.1.5 Estratégia de Leitura Global 8 .....	111
4.5.1.6 Estratégia de Leitura Global 12 .....	113
4.5.1.7 Estratégia de Leitura Global 15 .....	114
4.5.1.8 Estratégia de Leitura Global 17 .....	116
4.5.1.9 Estratégia de Leitura Global 20 .....	117
4.5.1.10 Estratégia de Leitura Global 21 .....	119
4.5.1.11 Estratégia de Leitura Global 23 .....	121
4.5.1.12 Estratégia de Leitura Global 24 .....	122
4.5.1.13 Estratégia de Leitura Global 27 .....	124
4.5.2 Análise do uso das Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB) .....	126
4.5.2.1 Estratégia de Resolução de Problemas 7 .....	127
4.5.2.2 Estratégia de Resolução de Problemas 9 .....	128
4.5.2.3 Estratégia de Resolução de Problemas 11 .....	129
4.5.2.4 Estratégia de Resolução de Problemas 14 .....	131
4.5.2.5 Estratégia de Resolução de Problemas 16 .....	132
4.5.2.6 Estratégia de Resolução de Problemas 19 .....	134
4.5.2.7 Estratégia de Resolução de Problemas 25 .....	135
4.5.2.8 Estratégia de Resolução de Problemas 28 .....	136
4.5.3 Análise do uso das Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP) .....	139
4.5.3.1 Estratégia de Suporte à Leitura 2.....	140
4.5.3.2 Estratégia de Suporte à Leitura 5.....	141
4.5.3.3 Estratégia de Suporte à Leitura 10.....	142
4.5.3.4 Estratégia de Suporte à Leitura 13.....	143
4.5.3.5 Estratégia de Suporte à Leitura 18.....	144
4.5.3.6 Estratégia de Suporte à Leitura 22.....	146
4.5.3.7 Estratégia de Suporte à Leitura 26.....	147
4.5.3.8 Estratégia de Suporte à Leitura 29.....	148

4.5.3.9 Estratégia de Suporte à Leitura 30.....	149
4.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	152
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Reflexões sobre a atividade da leitura e seus mecanismos metacognitivos de compreensão são bastante relevantes quando da perspectiva de um entendimento mais eficiente e de uma postura mais independente por parte do leitor.

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem cognitiva de leitura, a qual, segundo Kleiman (2011), apresenta como objeto de estudo os procedimentos mentais envolvidos na leitura e construção de sentidos. Assim, estudos cognitivos contribuem significativamente com investigações sobre a leitura e a compreensão leitora ao possibilitar reflexões teóricas e ações práticas à luz da metacognição, termo cunhado por John Flavell, que nos permite o pensamento de nossos próprios pensamentos, o conhecimento sobre nossos próprios conhecimentos, o monitoramento de nossas próprias atividades cognitivas.

Considera-se, hoje, a metacognição como processo possibilitador de uma aprendizagem significativa e de melhor qualidade pela possibilidade de melhores resultados acadêmicos a partir do autoconhecimento. Na mesma perspectiva, a metacognição exerce um papel importante no processo de leitura, pois o leitor, pelo autoconhecimento, é capaz de controlar seus meios cognitivos em direção à compreensão textual.

Pensamos, com base na literatura cognitiva, que a metacognição enquanto autoconhecimento dos processos cognitivos se dê através da tomada de consciência desses processos. Assim, a partir do momento que o sujeito toma consciência do funcionamento de seu próprio pensamento, ele torna-se capaz de compreender em parte por que se aprende, como se aprende, o que já se sabe e o que ainda se precisa saber. Torna-se também capaz de controlar e transformar seu próprio processo de aprendizagem. Portilho (2009a) denomina esse constante exercício de autoconhecimento, autocontrole e autotransformação como metacognição.

O processo da metacognição traz-nos a possibilidade de repensar a leitura e compreensão nas atividades de ensino-aprendizagem. Assim, nossa pesquisa busca repensar a atividade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa com

abordagem instrumental. Procuramos compreender essa atividade a partir do uso de estratégias metacognitivas de leitura, o que sugere consciência das estratégias.

A abordagem instrumental da língua inglesa está presente em muitos currículos educacionais brasileiros, assim como no currículo dos cursos técnicos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Irati, onde ministro as aulas de Inglês Instrumental. Nesse contexto, pretende-se a análise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura por parte de alunos do Curso *Técnico em Informática Subsequente – Desenvolvimento de Sistemas* quando da leitura de textos em língua inglesa.

Como não há receita para o ensino e a aprendizagem da atividade de compreensão leitora, partimos do pressuposto de que o papel do professor - em um ensino estratégico com base nos estudos sobre metacognição - é ser mediador da aprendizagem, criando possibilidades ao desenvolvimento de processos e estratégias metacognitivas para a compreensão textual. Entretanto, para que o professor oportunize aos alunos a aprendizagem de uma leitura estratégica, é preciso que ele, primeiro, conheça seus alunos e os processos metacognitivos que eles utilizam na atividade leitora.

Considerando o exposto, pretendemos, nesta investigação, analisar a consciência metacognitiva que os alunos de uma disciplina de Inglês Instrumental possuem das estratégias de leitura. Assim, a presente pesquisa investiga o tipo e a frequência de uso das estratégias que os alunos percebem utilizar na atividade leitora na língua estrangeira.

Dessa forma, este trabalho procura contribuir para o ensino-aprendizado da habilidade da leitura na disciplina de Inglês Instrumental, considerando em especial o uso de estratégias metacognitivas de leitura para um maior sucesso na atividade de compreensão textual.

## 1.1 RAZÕES QUE JUSTIFICAM A PESQUISA

Em minha prática como professora de inglês, acredito em propostas de ensino-aprendizagem que busquem formar um aluno capaz de gerenciar seu próprio

aprendizado, adotando atitudes conscientes em direção ao seu desenvolvimento intelectual. Assim, esse aluno poderia ser capaz de tomar iniciativas que o levem ao aprendizado, percebendo quando está ou não aprendendo, e o que precisa mudar para que efetivamente aprenda.

Nessa mesma perspectiva, acreditamos no autogerenciamento durante a atividade leitora para uma compreensão textual melhor sucedida. A metacognição, conforme Portilho (2009a), mostra-nos três aspectos importantes: a consciência dos processos cognitivos, o controle dos processos cognitivos e a transformação desses processos. O autogerenciamento pertence ao aspecto do controle dos meios cognitivos empregados durante a aprendizagem ou a leitura de textos. Porém, sabemos da dificuldade de gerenciarmos algo que não conhecemos. O conhecer pertence ao aspecto da consciência dos meios cognitivos. Desse modo, verificamos que precisamos primeiro conhecer algo para podermos gerenciá-lo com mais eficiência.

Percebo em minha prática docente a ausência ou o pouco controle da atividade leitora por parte dos alunos durante atividades de leitura em língua inglesa. Os alunos, de maneira geral, não planejam, monitoram ou avaliam a leitura e a compreensão. Parece-me que, muitas vezes, eles não sabem por que estão lendo um texto, e, ao chegar no final da leitura, não alcançaram a compreensão, ou ainda, alcançaram uma compreensão parcial ou equivocada.

Observo que alguns alunos não controlam sua atividade leitora possivelmente porque não conhecem seus próprios processos cognitivos envolvidos nessa atividade. Dessa maneira, eles provavelmente não possuem consciência dos processos mentais e das estratégias que utilizam na leitura de textos em língua inglesa. Pode ser que eles nunca tenham sido sensibilizados a tomarem consciência dessas estratégias. Pode ser que nunca tenham sido sensibilizados sobre a importância do autoconhecimento para que sejam capazes de realizar um melhor controle de sua compreensão leitora.

Assim, com a percepção de que os alunos podem não possuir consciência das estratégias de leitura, pensamos ser de extrema importância a investigação das estratégias utilizadas enquanto fatores determinantes para a organização de ações pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura de textos na disciplina de Inglês Instrumental. Nesse sentido, antes de se aplicar qualquer metodologia de ensino-aprendizagem para o aperfeiçoamento da habilidade da leitura em língua



inglesa, pensamos ser necessário conhecer a forma que o aluno realiza a compreensão de um texto nessa língua estrangeira. Encontramos, para isso, respaldo nas ideias de Smith (1989), quem defende que os professores devem compreender como se dá o processo de leitura e compreensão leitora na mente humana antes de se trabalhar com a leitura em sala de aula, bem como conhecer como esse processo acontece nos alunos durante o aprendizado.

Outra razão que justifica esta pesquisa é a minha necessidade pessoal de aperfeiçoamento docente no contexto de aulas de Inglês Instrumental em Cursos Técnicos Subsequentes, visando trabalhar com estratégias de leitura de forma mais eficiente e significativa para o aluno. Essa necessidade pessoal surge pelo fato de a proposta do ensino-aprendizagem da língua inglesa pela abordagem instrumental caracterizar-se como uma proposta pouco desenvolvida em minha prática docente. Trabalhei com o ensino-aprendizagem no contexto do Inglês Geral – aquele que aborda as quatro habilidades, fala, escrita, leitura e compreensão, ao mesmo tempo – por 13 anos. Há menos de 4 anos venho trabalhando com a disciplina Inglês Instrumental no âmbito do ensino no Instituto Federal do Paraná. Esta disciplina tem-se constituído um grande desafio pela minha pouca experiência com a abordagem instrumental da língua que prioriza a habilidade da compreensão leitora. Assim, diante de buscas constantes por melhores aulas, uma das justificativas desta pesquisa consiste no conhecimento adquirido ao aperfeiçoamento de minha prática docente para o trabalho com o Inglês Instrumental.

Como uma das formas de trabalhar com a abordagem instrumental centrada na habilidade leitora é a partir do ensino de estratégias de leitura, parece-nos fundamental o delineamento de atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da consciência metacognitiva das estratégias. Para isso, consideramos importante que as escolhas pedagógicas estejam em consonância com as necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos quanto ao uso de estratégias. Assim, o conhecimento das estratégias de leitura empregadas pelos alunos constitui a base para futuras propostas de desenvolvimento de maior consciência metacognitiva das estratégias nas atividades de compreensão textual em língua inglesa com abordagem instrumental.

Vale salientar a importância do conhecimento da língua inglesa em termos acadêmicos e intelectuais para os alunos de Cursos Técnicos Subsequentes. Nesse contexto, o conhecimento da língua pode servir como ferramenta de aprendizagem e

aperfeiçoamento do aluno em temáticas de sua área de estudo ao possibilitá-lo adquirir novos conhecimentos quando da leitura de textos acadêmicos e científicos na língua estrangeira. Esse poderia ser um benefício tanto para a formação inicial do aluno quanto para sua formação continuada, intelectual e/ ou profissional. Assim, é possível que maior consciência metacognitiva das estratégias de leitura promova maior habilidade leitora, possibilitando que o aluno utilize a leitura de textos na língua inglesa como fonte de aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento.

Para a presente pesquisa, a habilidade de compreensão leitora foi a escolhida para uma análise mais profunda visto a necessidade dos alunos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Irati frente à disciplina Inglês Instrumental que integra a grade curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes da instituição.

Considerando, portanto, que a habilidade de leitura e compreensão de textos é a mais exigida do aluno na disciplina Inglês Instrumental, e considerando também ser esta uma das habilidades de maior uso e utilidade nos meios acadêmico e profissional, partimos da necessidade de conhecer o processo de leitura e compreensão utilizado pelos alunos desta pesquisa. Assim, consideramos a análise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura desses alunos procedimento possibilitador de práticas futuras, sendo esta pesquisa, portanto, relevante para o processo de ensino-aprendizado da compreensão leitora em língua inglesa.

Dessa maneira, entendemos como oportuna e fundamental a realização desta pesquisa científica a qual se justifica pela relevância da temática da consciência metacognitiva de estratégias de leitura para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de textos em língua inglesa com abordagem instrumental.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

Procura-se desenvolver um trabalho reflexivo e investigativo, de caráter exploratório-descritivo, acerca das estratégias metacognitivas de leitura e suas

relações com a aprendizagem da habilidade de compreensão leitora, pretendendo-se como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar a consciência metacognitiva de estratégias de leitura de aprendizes de inglês como uma língua estrangeira em abordagem instrumental.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta investigação são:

- Identificar, nos alunos do Curso *Técnico em Informática Subsequente – Desenvolvimento de Sistemas* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Irati, o nível de consciência metacognitiva das estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa;
- Realizar um mapeamento das estratégias metacognitivas de leitura utilizadas pelos alunos do Curso *Técnico em Informática* do IFPR – Câmpus Irati;
- Verificar o tipo de estratégias metacognitivas de leitura e a frequência de uso pelos alunos da pesquisa.

### 1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Apresenta-se como problema de pesquisa a verificação do uso de estratégias metacognitivas de leitura em textos de língua inglesa na disciplina Inglês Instrumental por alunos do Curso *Técnico em informática Subsequente – Desenvolvimento de Sistemas* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Irati.

Procura-se saber, como perguntas de pesquisa:

- Quais estratégias metacognitivas de leitura são utilizadas por esses alunos na leitura e compreensão de textos de língua inglesa na disciplina Inglês Instrumental?

- Qual a frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura pelos alunos no contexto do Inglês Instrumental?

A partir da verificação do uso das estratégias de leitura pelos alunos da pesquisa, considerando o tipo e a frequência, pretendemos propor análises sobre a consciência metacognitiva dessas estratégias de leitura.

Para atender aos objetivos propostos, constituímos o trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a definição da pesquisa e as razões que a justificam; os objetivos a serem alcançados, tanto geral quanto específicos; e a delimitação do problema de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, trazendo o recorte teórico que julgamos relevante para fundamentar esta investigação. Apresentamos reflexões sobre a língua inglesa no contexto da abordagem instrumental com o foco na habilidade de compreensão leitora. Apresentamos também reflexões sobre o processo da compreensão leitora tanto em língua materna quanto em língua inglesa como língua estrangeira, podendo-se citar contribuições de Widdowson (1979), Smith (1989), Carrell (1995), Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011), entre outros. Finalizamos o capítulo com reflexões sobre o processo da metacognição com base em estudos de Piaget (1977, 1978), Flavell (1979, 1999), Flavell, Miller e Miller (1999), Mokhtari e Sheorey (2002), Portilho (2004, 2005, 2009a, 2009b), para citar alguns.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada para a realização da investigação, apresentando a caracterização da pesquisa; os participantes; os instrumentos utilizados; e os procedimentos para a realização da coleta e da análise dos dados.

O quarto capítulo trata da análise e discussão dos resultados encontrados na investigação à luz das teorias que fundamentam este estudo.

Por último apresentamos considerações finais acerca do processo de investigação realizado bem como sugestões para trabalhos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 INGLÊS INSTRUMENTAL

Apresentamos nesta seção reflexões sobre a língua inglesa no contexto da abordagem instrumental com o foco na habilidade de compreensão leitora.

O aprendizado de línguas estrangeiras é considerado essencial para a formação do indivíduo por diversos motivos de ordem pessoal, acadêmico ou profissional. Uma das grandes razões para aprender uma nova língua está no fenômeno da globalização, que tem impulsionado principalmente o aprendizado da língua inglesa como destaque enquanto língua internacional. Além da procura pelo domínio da língua inglesa em termos comunicativos com fluência nas quatro habilidades que qualquer língua exige – fala, escrita, escuta, leitura – há também a oferta e procura pela abordagem instrumental da língua, a qual enfatiza apenas as habilidades necessárias a um contexto específico, podendo essa abordagem instrumental ser adotada pelo ensino-aprendizagem de qualquer idioma.

A abordagem instrumental da língua inglesa é conhecida pelo termo *English for Specific Purposes* – ESP, no português, Inglês para Fins Específicos, ou ainda Inglês Instrumental, como ficou conhecido no Brasil. Hutchinson e Waters (2000) definem o termo Inglês para Fins Específicos como sendo uma abordagem centrada nas necessidades do aprendiz, delineando-se os cursos voltados a essas necessidades específicas.

Para Fontana (2008), assim como para Hutchinson e Waters (2000), o que delimita o objeto de aprendizagem na abordagem para fins específicos é a análise das necessidades do aprendiz. A partir dessa análise, os objetivos de aprendizagem são determinados em termos de programa, materiais didáticos e metodologias. Conforme a autora, a abordagem centra-se em qualquer necessidade comunicativa específica, desde a necessidade de escrever uma correspondência comercial até a de ler textos acadêmico-científicos.

O processo de leitura em línguas estrangeiras já foi entendido como uma simples decodificação de palavras, ensinando-se prioritariamente o vocabulário e as

estruturas gramaticais presentes no texto para a compreensão textual. No entanto, segundo Zygmantas (2004), no final dos anos 50 e início dos anos 60, a abordagem instrumental para o ensino de línguas trouxe uma nova perspectiva ao ensino da leitura em língua estrangeira. Essa nova perspectiva surgiu em decorrência da mudança na visão de linguagem: de estrutural - através do estudo dos aspectos gramaticais e do léxico isolado e descontextualizado - para funcional, privilegiando os aspectos comunicativos e sociais da língua.

No Brasil, o Inglês Instrumental tem marcado presença nas últimas décadas assim como atraído a atenção e o interesse de quem precisa apropriar-se da língua de uma forma diferenciada, mais direcionada a necessidades e habilidades específicas. Assim, o ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental diferencia-se do ensino-aprendizagem do Inglês Geral. Este aborda as quatro habilidades da língua – fala, escuta, escrita e leitura - concomitantemente. Já o Inglês Instrumental visa o ensino de objetivos específicos, limitando a(s) habilidade(s) a ser(em) aprendida(s) conforme a necessidade do aprendiz.

No contexto de nossa investigação, apresentamos o Inglês Instrumental direcionado ao desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de textos, ou seja, ao desenvolvimento da competência leitora na língua inglesa, por serem a leitura e compreensão textual as habilidades-alvo nos cursos técnicos profissionalizantes da instituição onde os alunos da pesquisa estudam. Enfatiza-se, nessa abordagem, a compreensão de textos mais técnicos, acadêmicos ou de uma área específica, conforme a área de interesse e necessidade dos alunos.

A pesquisa desenvolvida investiga questões referentes aos processos de leitura e compreensão leitora de alunos de cursos técnicos subsequentes presenciais como forma de contribuir tanto à atividade discente quanto à docente no contexto da abordagem instrumental para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para isso, retomaremos inicialmente o histórico da Abordagem Instrumental da Língua Inglesa no Brasil a título de contextualização da temática.

Segundo Celani *et al.* (1988), no Brasil, no final da década de 70, departamentos de inglês de muitas universidades estavam sendo requisitados a oferecerem cursos de Inglês Especializado para as áreas de ciências. No entanto, conforme os autores, uma grande parte desses departamentos reconheceram sua falta de conhecimentos de um Inglês mais especializado e específico de determinadas áreas, admitindo seu despreparo, falta de professores treinados e falta

de material didático adequado. O departamento de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) já apresentava experiências bem sucedidas com um programa em Inglês Instrumental. Assim, muitos professores universitários de diferentes estados do Brasil que estavam cursando mestrado em Linguística Aplicada na PUC–SP começaram a demonstrar interesse pela área de Inglês Instrumental, solicitando à Prof<sup>a</sup>. Maria Antonieta Alba Celani, então coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada na instituição, orientação em como organizar e implementar esses cursos. Dessa forma, considerando os pedidos dos professores e a necessidade das universidades brasileiras, Celani organizou em 1980 o “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, executado até 1989, com a participação inicial de 20 universidades. Esse projeto visava oferecer apoio aos professores no sentido de produção de material didático e de desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao Inglês com Abordagem Instrumental. Várias pesquisas e atividades foram realizadas com o apoio do Ministério da Educação, do Conselho Britânico e de linguistas ingleses e americanos.

De acordo com Zygmantas (2004), esse projeto de Inglês Instrumental enfatizou o trabalho com a leitura por ser esta a habilidade comunicativa mais requisitada. Introduziu-se o uso de estratégias durante a leitura de textos, estratégias estas até então não empregadas como abordagem para o ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras. Assim, o uso de estratégias de leitura passou a opor-se à decodificação das palavras enquanto processo único de leitura. Nesse sentido, Fonseca (2006) diz ser o alvo da leitura na disciplina Inglês Instrumental a construção do significado, enfatizando-se o trabalho com a aquisição e desenvolvimento de estratégias de leitura. Considerando o exposto, percebemos que, embora a escolha pela estratégia de leitura seja pessoal, é importante que se apresentem aos alunos as possibilidades de estratégias, estimulando seu uso para uma compreensão textual mais eficiente.

Vale ressaltar o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental voltado à habilidade da leitura, principalmente quando o aluno está no estágio inicial de aprendizagem da compreensão leitora. Nesse sentido, Kleiman (2004, p. 27) afirma que na mediação, o professor “pode fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários”, sendo aquele quem orienta e direciona as atividades e

estratégias na interação aluno-texto-autor, isto é, na construção do sentido do texto. Assim, embora se pretenda o aluno como protagonista em sua atividade de compreensão leitora, o professor desempenha um papel de destaque, sendo aquele quem acompanha e auxilia o aluno até que este assuma a responsabilidade e realize as atividades por conta própria.

O “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, como nos relatam Celani *et al.* (1988), foi realizado em duas fases. A primeira refere-se ao estabelecimento do projeto em si na PUC-SP, e a segunda ao desenvolvimento do projeto nas outras universidades. A primeira fase foi marcada pelas visitas às universidades para o levantamento das reais necessidades em termos de cursos a serem ofertados bem como a verificação de recursos humanos e materiais disponíveis. O marco da segunda fase está na inserção ao projeto de três especialistas em ensino-aprendizagem do Inglês com Abordagem Instrumental: os professores Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. Conhecidos como KELTs – *Key English Language Teaching Specialists*, vieram ao Brasil por intermédio do Conselho Britânico e do “*British Overseas Development Administration*” para contribuir na formação do professor, na pesquisa e na produção de materiais.

Atualmente, o projeto é coordenado pelo CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, localizado na PUC-SP, o qual é responsável pela publicação do periódico *The ESpecialist*.

Assim, a história do Inglês Instrumental no Brasil tem suas origens na história do “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, o qual objetivou apoiar os professores em suas necessidades e dificuldades quanto ao Inglês Instrumental, dificuldades estas que são até hoje motivo de inquietação de muitos professores.

A abordagem instrumental na língua inglesa continua bastante utilizada em várias áreas e contextos no Brasil: nos meios acadêmico e universitário; como forma de preparação para concursos públicos, vestibulares, processos seletivos de mestrado e doutorado; como preparação para atividades específicas em empresas; entre outros. Percebemos, assim, a presença do Inglês Instrumental como disciplina curricular de muitos cursos em instituições de ensino no geral, desde instituições de Ensino Técnico ao Ensino Superior, passando pelo ensino privado, público e até mesmo pelo ensino informal.



No entanto, apesar da forte presença dessa abordagem na educação brasileira, Coelho (2009) salienta a existência de pouco material didático no mercado voltado ao Inglês Instrumental, tais como *Técnicas de leitura em inglês* (GUANDALINI, 2002), *Inglês Instrumental – Estratégias de leitura, módulos I e II* (MUNHOZ, 2000, 2001). Segundo a autora, a maioria dos livros nessa abordagem é elaborada pelas próprias universidades que desenvolvem materiais voltados às necessidades de seus cursos universitários. É o que acontece, de acordo com Coelho, com a Universidade de Brasília: *Para ler e entender – Inglês Instrumental* (OLIVEIRA, 2003); a Universidade Estadual de Londrina: *Leitura Instrumental em Língua Inglesa* (SOUZA et al., 2003) e *Leitura em Língua Inglesa* (SOUZA et al., 2005); a Universidade Federal do Piauí: *Inglês Instrumental – Caminhos para leitura* (ARAÚJO; SAMPAIO, 2002); a Universidade Federal de Minas Gerais: *Reading Critically in English* (DIAS, 2002), entre outras.

Percebemos claramente o enfoque dado à abordagem instrumental nas universidades apresentadas acima, a partir dos títulos de seus livros, para a habilidade da leitura. Isso demonstra a prioridade às atividades de leitura e compreensão de textos nos meios acadêmico e universitário possivelmente pela necessidade de se utilizar a língua inglesa como forma de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Relembramos, entretanto, que a abordagem instrumental pode focar o ensino-aprendizagem de qualquer habilidade de uma língua: o que determina a escolha da habilidade a ser trabalhada é a necessidade específica do(s) aprendiz(es).

Consideramos pertinente apresentar nossa percepção em relação à abordagem instrumental como uma abordagem não tecnicista ou acrítica: o fato de ser “instrumental” não exclui o aspecto “interacional” da atividade de compreensão leitora. Assim, essa abordagem não é, para nós, sinônima de cansativas traduções e/ ou apenas o aprendizado de palavras e expressões técnicas de uma determinada área, descontextualizadas. Presencio em sala de aula a concepção que os alunos têm da disciplina Inglês Instrumental ao acharem que irão organizar um dicionário de termos técnicos como atividade exclusiva da disciplina. No entanto, pensamos ser importante, além do conhecimento dos termos da área, o elemento da criticidade quando da análise textual em aulas de Inglês Instrumental, isto é, o posicionamento crítico do leitor. Julgamos que a compreensão na abordagem instrumental, portanto, não se limita à extração das informações mais superficiais do texto ou ao

aprendizado de termos técnicos: leva-se em conta a interação autor-texto-leitor de forma crítica, em um determinado contexto social e cultural, bem como o conhecimento prévio do leitor necessário à atividade interacional de construção de sentidos.

Pesquisas recentes em ensino de línguas pela Abordagem Instrumental mostram enfoques diversificados, como os exemplos que seguem.

Siqueira (2005), a partir de uma pesquisa aplicada, relatou momentos de ensino da língua inglesa para universitários sugerindo o trabalho com o método instrumental através de instruções metacognitivas. Sua pesquisa apresenta sugestões e descrições de atividades em sala de aula, com enfoque metacognitivo, que podem auxiliar os alunos a conhecerem melhor seu próprio processo de aprendizado. Como resultado, a autora conclui que a metacognição aplicada às atividades de ensino e aprendizado de inglês com abordagem instrumental beneficia essas atividades pela possibilidade de melhor qualidade de aprendizado através da aplicação de instruções metacognitivas aos alunos.

Reis (2007) acompanhou um curso de Alemão Instrumental para a leitura voltado a graduandos da área de História em uma universidade federal do Rio de Janeiro com o objetivo de conhecer as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por esses graduandos. Observou também como o professor contribuiu para a conscientização e o desenvolvimento de estratégias pelos alunos. Os dados revelaram três momentos no processo ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula: a conscientização sobre o processo de leitura; o conhecimento da estrutura do texto; um estágio mais autônomo e consciente do processo de leitura pelos aprendizes-leitores. Os dados revelaram ainda as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos aprendizes, os passos percorridos pelos professores ao auxiliarem seus alunos no processo de conscientização e o desenvolvimento das estratégias.

Fontana (2008) direcionou seu foco de pesquisa para a questão da autonomia na formação do professor de línguas para fins específicos, considerando-a indispensável quando do trabalho com a abordagem instrumental.

Monteiro (2009) investigou as representações de professores de inglês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o ensino-aprendizagem dessa língua por meio da Abordagem Instrumental. Investigou também suas representações sobre o papel do professor e do aluno nesse processo. Os

resultados evidenciaram haver entre os participantes representações de alguns dos mitos apontados por Ramos (2005)<sup>1</sup>, uma das referências base de Monteiro, tais como a representação de que o ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio da Abordagem Instrumental define-se em ensinar-aprender apenas a habilidade de compreensão escrita. Monteiro, em conclusão, destaca a formação continuada dos professores para a desconstrução dos mitos apresentados pelo estudo.

Percebemos, a partir das pesquisas apresentadas, a importância atribuída à Abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o da Língua Inglesa, no cenário educacional brasileiro. Tal importância deve-se ao fato inegável da influência que a língua inglesa exerce sobre atividades diversas, tais como pessoais, educacionais, profissionais, culturais e sociais. Observamos ainda a diversidade de estudos na área de língua inglesa com abordagem instrumental, o que denota as possibilidades e complexidade de questionamentos referentes a essa abordagem, bem como inquietações de investigadores nessa área. Dessa forma, compartilho o mesmo sentimento de inquietação, o que me motiva a também investigar esse campo considerando, nesse momento, as contribuições da metacognição para o Inglês Instrumental.

## 2.2 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

Pretende-se, nesta parte do trabalho, discorrer sobre a atividade da leitura e compreensão textual, apresentando referencial teórico com base em Smith (1989), Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011) e Koch e Elias (2011).

As atividades de leitura e compreensão textual são, para alguns alunos, atividades prazerosas e fontes de conhecimento. No entanto, percebemos pela prática docente e vivência pessoal que, para a grande maioria dos alunos, constituem-se em atividades difíceis e não tão agradáveis de serem realizadas. Percebo, em minha atividade docente com a disciplina de Inglês Instrumental, estar fortemente enraizada a concepção de leitura e compreensão enquanto

---

<sup>1</sup> RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

decodificação do texto por parte do aluno, quem, de forma passiva e mecânica, busca identificar as informações superficiais presentes no texto, quer entenda-as ou não. Em alguns casos, essa decodificação busca “o que o texto quer dizer” ou “o que o autor quer dizer no texto”, conforme palavras comumente ditas por alunos em atividades de interpretação textual.

Sabemos, entretanto, que essa não é a concepção que possibilita o desenvolvimento de um leitor crítico e competente. A concepção que defendemos não percebe a compreensão enquanto decodificação do material linguístico, mas sim, construção de sentidos a partir da interação autor-texto-leitor, considerando tanto os aspectos cognitivos como os linguísticos, sociais, afetivos e culturais envolvidos na atividade de leitura e compreensão textual. Defendemos essa concepção tanto para a leitura de textos na língua materna quanto em línguas estrangeiras.

Concordamos, portanto, com Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011) e Smith (1989) quando afirmam que a leitura não se constitui essencialmente como um processo de decodificação. No entanto, para Kleiman (2004), a prática mais comum de compreensão textual baseia-se apenas na decodificação das palavras e no mapeamento gráfico das respostas explícitas no texto a perguntas que desconsideram a comunicação e interação leitor-texto-autor. Kleiman diz ser esta uma prática empobrecedora que prevalece nas salas de aula, tornando a atividade de leitura dispensável por não contribuir para a ampliação do conhecimento prévio do leitor. A autora ainda aponta o fato de que a maioria dos professores que trabalham com a atividade de leitura e compreensão de textos desconhece os aportes teóricos que fundamentam essa atividade como interação que valoriza o conhecimento prévio do leitor na busca das intenções do autor.

Smith (1989), psicolinguista americano com pesquisas sobre o processo de leitura e psicologia do aprendizado da língua, apresenta também outra prática da compreensão textual em escolas quando afirma que, em muitas destas, a compreensão na leitura de textos é atribuída apenas à memorização de informações superficiais do texto, ou seja, apenas à memória a longo prazo.

Frente à situação acima exposta, acreditamos ser importante o conhecimento por parte dos professores do processo de leitura e compreensão textual no sentido de melhor planejamento das atividades de ensino que possibilitem a formação de leitores mais proficientes. Assim, consideramos pertinente refletir alguns dos

processos cognitivos envolvidos na atividade de compreensão leitora para, conforme as palavras de Kleiman, torná-los mais conhecidos:

[...] ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. (KLEIMAN, 2011, p. 9-10).

Este estudo orienta-se em abordagens cognitivas da leitura na perspectiva de que as teorias cognitivas de leitura consideram os complexos processos cognitivos utilizados pelo leitor na compreensão e construção de sentidos de textos. Assim, apresentamos nesta pesquisa alguns dos processos cognitivos que constituem a atividade de construção do sentido de um texto escrito. Consideramos importantes à atividade de leitura em língua materna ou em língua estrangeira os processos cognitivos de utilização do conhecimento prévio juntamente à consideração do material linguístico dos textos para a compreensão textual. Consideramos também os processos de estabelecimento de objetivos de leitura, de formulação de hipóteses e de realização de inferências - realização de antecipações - como constituintes da interação autor-texto-leitor que leva à construção de sentidos.

No entanto, embora consideremos a dimensão cognitiva na compreensão leitora, não desconsideramos sua dimensão de atividade socialmente construída. Para Kleiman (2004, 2011), a leitura é uma prática tanto individual quanto coletiva, caracterizando-se como uma experiência sociocultural pela produção de sentidos de objetos sociais e culturais materializados no texto. Assim, a autora acredita na concepção de leitura enquanto uma prática social e cultural, defendendo que, quando o sujeito realiza o ato da leitura, ele coloca em ação todo seu sistema de valores, crenças e atitudes os quais refletem o grupo sócio-cultural a que pertence. A autora defende a dimensão interacional como a mais importante da atividade de leitura, pois, conforme suas próprias palavras, “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2011, p. 10).

Nesse sentido, Koch e Elias (2011) também destacam os autores e leitores como sujeitos sociais em uma interação dialógica na atividade da leitura e

compreensão, não limitando a atividade leitora a aspectos cognitivos, mas sim, ampliando-a a uma atividade sociocognitiva interacional.

Da mesma forma, Smith (1989) salienta o caráter social da linguagem uma vez que, para o autor, ela foi, em função de necessidades sociais comunicativas, convencionada a partir de acordos sociais. Assim, para Smith, a leitura é, antes de tudo, uma atividade social, utilizada em um dado contexto social, com uma função social específica e naquela comunidade socialmente convencionada.

Apesar de reconhecermos a aprendizagem e a atividade de compreensão leitora como atividades que, além dos aspectos cognitivos, englobam também aspectos da subjetividade, da afetividade, sociais e culturais, salientamos que esta investigação focaliza, especificamente, os aspectos cognitivos da leitura por delimitação temática.

Passamos agora a uma breve reflexão sobre concepções de leitura. A atividade de leitura pode ser percebida de diferentes formas, conforme a concepção adotada pelo sujeito. Koch e Elias (2011), em resgate conceitual, apresentam três concepções de leitura que se diferenciam conforme o foco: no *autor*, no *texto* e na *interação autor-texto-leitor*.

A concepção de leitura com o *foco no autor* considera a leitura uma atividade de captação das ideias e intenções do autor, desconsiderando o aspecto interacional bem como os conhecimentos e experiências do leitor.

A concepção de leitura com o *foco no texto* considera a leitura enquanto reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

A concepção de leitura com o *foco na interação autor-texto-leitor* considera a leitura “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2011). Nessa concepção, o texto é o lugar da interação entre os sujeitos sociais, e o sentido do texto é construído a partir dessa interação, valorizando-se o conhecimento prévio dos sujeitos.

Considerando o exposto, assume-se para esta investigação a última concepção de leitura apresentada por Koch e Elias (2011), admitindo-se a importância da dimensão interacional dialógica para a construção de sentidos e compreensão textual.

Por valorizar a dimensão interacional, essa concepção de leitura enquanto interação autor-texto-leitor destaca a participação ativa dos sujeitos envolvidos nessa interação. Dessa forma, a leitura caracteriza-se como uma atividade a qual

solicita participação intensa do leitor na construção do sentido do texto, considerando que, na interação autor-texto-leitor, são levados em conta conhecimentos e experiências que o leitor traz consigo para a atividade de compreensão.

Smith (1989) apresenta uma concepção de leitura que vai de encontro à de Koch e Elias (2011). Para o autor, o ponto de interação entre leitores e escritores é o texto. A leitura, segundo Smith, não é atividade passiva e mecânica, mas sim, atividade que considera o leitor sujeito ativo que se utiliza de suas expectativas e conhecimento anterior para dar um sentido à linguagem escrita, e não apenas decodificar a palavra escrita em sons da fala. Nesse contexto, defende a ideia de que a compreensão em leitura se dá a partir da atribuição de significados ao que se está lendo, significados estes que não se encontram na decodificação das letras e palavras ou na decodificação dos sons das mesmas. O autor defende que a atribuição de significados se dá pelo leitor.

Ler e compreender um texto exige, por parte do leitor, muito mais do que o conhecimento do código linguístico. Dessa forma, a utilização do conhecimento prévio constitui-se em um dos processos cognitivos realizados pelo leitor em seu esforço para construir o sentido do texto. Nessa perspectiva, Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011) e Smith (1989) salientam a importância do conhecimento prévio para a compreensão de textos, sendo conhecimento prévio caracterizado como todo aquele conhecimento que o leitor já possui, adquirido ao longo de sua vida.

De acordo com Kleiman (2011) e Koch e Elias (2011), o conhecimento prévio é formado por três tipos de conhecimento, o *linguístico*, o *textual ou interacional* e o *de mundo ou enciclopédico*, os quais interagem entre si, sendo ativados pelo leitor para a construção do sentido do texto.

O *conhecimento linguístico*, segundo Kleiman (2011), refere-se ao conhecimento que o leitor possui de sua língua materna, englobando conhecimentos sobre a pronúncia, o vocabulário, as regras gramaticais bem como sobre o uso da língua. Koch e Elias (2011) afirmam ser possível compreender, com base nesse tipo de conhecimento, a organização do material linguístico na superfície do texto, como por exemplo, o uso de meios coesivos e a seleção lexical adequada ao tema abordado. Pensamos ser o conhecimento linguístico, no contexto da leitura em línguas estrangeiras, o conhecimento que o leitor possui da língua estrangeira, bem

como as relações que estabelece entre os conhecimentos que possui tanto da sua língua materna quanto da língua estrangeira. Exemplo disso são as comparações gramaticais realizadas entre as duas línguas que auxiliam na compreensão do texto em língua estrangeira.

O *conhecimento textual ou interacional* diz respeito, conforme Kleiman (2011), ao conjunto de conceitos e noções que o leitor possui sobre textos, abrangendo conhecimentos sobre gêneros textuais, estruturas textuais e tipos de discursos. Koch e Elias (2011) denominam esse conhecimento como *conhecimento interacional*, o qual se refere às formas de interação através da linguagem, englobando outros quatro conhecimentos; 1) ilocucional; 2) comunicacional; 3) metacomunicativo; 4) superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. O conhecimento ilocucional, conforme as autoras, permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos do autor. O conhecimento comunicacional abrange a quantidade de informação necessária para a reconstrução do objetivo da produção do texto, a seleção da variante linguística adequada e a adequação do gênero textual. O conhecimento metacomunicativo garante a compreensão do texto por meio de ações linguísticas tais como realces de palavras ou comentários explicativos inseridos no corpo textual. E o último conhecimento, o superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, permite a identificação dos vários tipos de textos.

Para Kleiman (2011) e Koch e Elias (2011), o *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico* é todo aquele que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, adquirido formal ou informalmente através das experiências e convívio com a sociedade. Permite, na relação interacional dos textos, economia e seletividade pela possibilidade de se deixar implícito o que já é típico da situação e focalizar apenas o que é diferente e inesperado.

Julgamos importante destacar neste momento a relação entre conhecimento prévio e processo de aprendizagem, relação esta que contribui ao entendimento do papel do conhecimento prévio na compreensão leitora. Legendre (1998) apresenta Piaget e o seu *modelo de equilíbrio*, modelo este que estabelece relação entre conhecimento prévio e aprendizagem. Assim, para Piaget, de acordo com Legendre (1998), o conhecimento prévio que o sujeito tem interage com o conhecimento do mundo externo no sentido de criação de um todo novo e significativo para o sujeito. A partir disso, pode-se dizer que há uma nova compreensão, uma interpretação do conhecimento “novo” a partir do conhecimento “velho”, mostrando como os



conhecimentos anteriores dos aprendizes transformam-se em novos conhecimentos, conduzindo aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Da mesma forma, entendemos que o conhecimento prévio do leitor é essencial para a construção de novos sentidos pela atividade de leitura.

Não podemos esquecer que ler não é sinônimo de aprender, mas sim, a compreensão que se tem a partir da leitura pode levar ao aprendizado. Nesse sentido, Smith (1989) estabelece uma relação entre a compreensão e o processo de aprendizagem. Para o autor, é a partir da compreensão que adquirimos dos objetos de conhecimento que se dá o aprendizado. Assim, no contexto da leitura, de acordo com Smith, a compreensão caracteriza-se como a base da leitura e do aprendizado, sendo a compreensão a ponte entre a linguagem escrita ao conhecimento, intenções e expectativas do leitor. Dessa forma, a compreensão leva ao aprendizado, o qual pode ser considerado para o autor como a modificação do que o sujeito já sabe a partir da incorporação de novos conhecimentos. Parece-nos que Smith compartilha a mesma visão de Legendre (1998), ao citar Piaget, quanto ao processo de aprendizagem, contribuindo, portanto, de forma significativa às questões do processo de leitura ao afirmar que aprendemos através da leitura, pelo processo da compreensão do que foi lido e da modificação desse conhecimento quando em interação com o conhecimento já pelo leitor adquirido anteriormente.

Salientamos colocação feita por Smith (1989) de que a habilidade para extrair sentido do mundo pode ser influenciada pelo conhecimento que o sujeito já possui. Diante disso, ao relacionar a colocação de Smith ao processo de compreensão do que lemos, podemos pensar que quanto mais amplos e complexos os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, maior a habilidade de compreensão dos novos conhecimentos apresentados pelos textos. Essa relação poderia ressaltar a importância do conhecimento prévio do leitor ao seu processo de compreensão.

Assim, a compreensão textual caracteriza-se como uma atividade que leva em conta toda a bagagem de experiências e conhecimentos do leitor, ou seja, toda a bagagem sociocognitiva. Ressaltamos que é a partir da ativação e interação entre os diversos níveis de conhecimento - o *linguístico*, o *textual ou interacional* e o *de mundo* - que o leitor constrói o sentido de um texto. Assim, para a produção de sentidos na atividade da leitura, é importante lembrarmos-nos, além da ativação do conhecimento de mundo, do importante papel do reconhecimento do material linguístico e das pistas e sinalizações que o texto oferece. Nesse sentido, para os

autores Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011) e Smith (1989), a leitura e compreensão é uma atividade que valoriza tanto a bagagem de experiências e conhecimentos anteriores quanto o conhecimento linguístico que o leitor possui.

Para alguns autores, como Smith (1989), o conhecimento linguístico pode ser também denominado *informação visual*, e o conhecimento de mundo, *informação não visual*. Considerando esses conhecimentos, o autor aponta a leitura como “uma combinação de informação visual e não-visual” (SMITH, 1989, p. 86). Para Smith (1989, p. 86), essa combinação é o que justifica a leitura enquanto “interação entre o leitor e o texto”, sendo o texto representante da informação visual e o leitor o da não-visual. De acordo com o autor, a relação existente entre os dois tipos de informação é recíproca, pois quanto mais informação não-visual possui o leitor, menos informação visual necessita e mais fácil a leitura. Entretanto, quanto menos informação não-visual, mais informação visual será necessária e mais difícil será a leitura.

Nesse contexto, o autor analisa o porquê muitas vezes a leitura configura-se como tão difícil para algumas pessoas: pode ser que essas pessoas tenham pouca informação não-visual, isto é, pouco conhecimento prévio, para interagir com as informações visuais apresentadas no texto. Assim, conclui Smith (1989, p. 87) que “a insuficiência de informação não-visual tornará a leitura mais difícil (...) pode, até mesmo, tornar a leitura impossível (...)”.

Percebo em minha prática docente a dificuldade que muitos alunos apresentam na interpretação textual de textos em língua inglesa ao se considerar tanto o material linguístico quanto o conhecimento prévio. É comum uma interpretação incorreta e inadequada em função de o aluno basear-se apenas em seu conhecimento de mundo, desconsiderando as sinalizações textuais. Os alunos muitas vezes querem discutir experiências próprias relacionadas ao tema, ou seja, à informação mais superficial do texto, porém sem compreender exatamente o posicionamento e intenções do autor. Nessas situações faz-se necessária a intervenção do professor no sentido de direcionar o aluno à interpretação que considere todos os aspectos importantes dessa atividade.

A ativação do conhecimento prévio também nos remete a outro aspecto importante da atividade de leitura: o interlocutor. Conforme Koch e Elias (2011), a forma como o texto é produzido pode exigir mais ou menos conhecimento prévio dos

leitores. Assim, as autoras consideram que “um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 28) pelo fato de que o autor espera que seu interlocutor considere os mesmos tipos de conhecimentos por ele selecionados para a construção do texto. Essa percepção de que todo texto é escrito para um público específico pode dificultar ou facilitar o processo de compreensão da leitura. Em função disso acredito ser pertinente a sensibilidade do professor quando da escolha de textos que sejam adequados para a atividade de leitura em sala de aula, considerando-se os alunos-interlocutores em seu contexto específico. Cito como exemplo a minha própria prática docente na disciplina de Inglês Instrumental ao selecionar textos da área do conhecimento do curso do aluno, considerando o nível de abrangência e complexidade temática, para que esse aluno seja realmente o interlocutor do autor do texto em questão.

Além do processo cognitivo de ativação do conhecimento prévio, consideramos de grande relevância o processo cognitivo de realização de antecipações – formulação de hipóteses, previsões, inferências – para a atividade de compreensão leitora.

Nesse sentido, Kleiman (2011) destaca o aspecto metacognitivo na atividade de prever ou levantar hipóteses pois, segundo a autora, nessa atividade, o leitor está exercendo controle consciente do seu próprio processo de compreensão. Assim, quando o leitor revisa, questiona ou corrige suas previsões, ele está utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação das hipóteses.

Entendemos a capacidade que o leitor possui de realizar antecipações como uma atividade que deriva da integração de informações do material linguístico e do conhecimento prévio. Dessa maneira, ao ler o texto, o leitor utiliza-se da informação visual, a qual aciona o conhecimento prévio do leitor, quem é então capaz de prever e inferir informações, as quais são confirmadas ou não durante a leitura. Assim, a informação nova é processada e integrada ao conhecimento já adquirido, passando, dessa forma, a fazer sentido para o leitor.

Ao falarmos em integração das informações novas do texto às informações que o leitor já possui, Kato (1999) mostra a possibilidade dessa integração do novo conhecimento ao conhecimento prévio a partir dos esquemas do leitor, que são pacotes de conhecimentos que cada sujeito possui e que constituem o

conhecimento prévio desse sujeito. Esses esquemas estão, segundo a autora, armazenados em nossa memória de longo-termo. Para Kleiman (2011, p. 23), esses esquemas determinam, em grande parte “as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas”, permitindo informações implícitas considerando-se eventos e situações típicas em uma dada sociedade. Koch e Elias (2011, p. 7) compartilham essa visão ao afirmarem que “[...] há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais”. Podemos denominar esse implícito como um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

Há também a possibilidade de os esquemas automodificarem-se conforme nosso conhecimento de mundo amplia-se ou altera-se. Conforme Kato (1999), os esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas, podendo o acionamento de um esquema acioná-los sucessivamente. Assim, ao se ler uma notícia sobre um assaltante, é possível que as informações da notícia acionem o esquema “crime” e subesquemas “roubo”, “assalto”, “violência”, etc. Isso explica o fenômeno da previsão, inferência ou adivinhação pelo leitor do que não está explicitamente escrito em um texto, mas que pode ser implicitamente compreendido, pelo fato de os esquemas trazerem à tona o conhecimento prévio necessário à compreensão.

Nesse sentido, Kleiman (2011) atribui o conhecimento implícito entre os interlocutores como conhecimento prévio organizado em esquemas de conhecimento, conforme o seguinte trecho.

A relação implícita em textos e a compreensão se dá, em parte, pelo conhecimento mútuo de um evento típico da cultura que faz parte do conhecimento prévio dos falantes e cujos componentes ou variáveis, organizados em esquemas, são comuns aos interlocutores. (KLEIMAN, 2011, p. 24).

Verificamos anteriormente a importância dos processos cognitivos de ativação do conhecimento prévio e realização de antecipações. Apresentamos agora mais um processo cognitivo fundamental para a compreensão textual: o estabelecimento de objetivos de leitura.

Nossa atividade de compreensão leitora é também regulada por nossos objetivos de leitura. Conforme Koch e Elias (2011), uma leitura com maior ou menor interação varia conforme os objetivos do leitor para essa atividade.

De acordo com Kleiman (2011), o estabelecimento de objetivos de leitura é também importante para a formulação de hipóteses de leitura, atividade esta que contribui para a compreensão de textos, conforme observado no trecho abaixo.

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, envolvendo uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses, o leitor está predizendo temas, e ao testá-las, ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e, na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. (KLEIMAN, 2011, p. 43).

Kleiman (2011) considera os objetivos e expectativas do leitor como aspectos individuais da leitura de grande importância para a compreensão textual. Segundo a autora, o estabelecimento de objetivos de leitura deveria conduzir o leitor ao planejamento de ações que o levariam a esses objetivos pré-determinados bem como à compreensão textual. Assim, quando o leitor possui objetivos para a leitura, ele pode ser capaz de um planejamento prévio das estratégias de leitura a serem empregadas, atividade esta que constitui uma estratégia metacognitiva, como pode ser melhor ilustrado no trecho seguinte.

[...] leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Por exemplo, decidir que uma certa tarefa nos tomará quatro horas é uma decisão do tipo metacognitivo, pois é uma decisão tomada após uma avaliação de nossas capacidades e das facetas envolvidas na resolução da tarefa. Também a estratégia metacognitiva implica uma reflexão sobre o próprio conhecimento; por exemplo, saber quando já estudamos o suficiente para saber uma matéria é um conhecimento alcançado através de uma reflexão sobre o próprio saber, e é considerado, portanto, conhecimento metacognitivo. (KLEIMAN, 2011, p. 34-35).

Percebo, no entanto, a dificuldade apresentada pelos alunos no estabelecimento de objetivos de leitura nas aulas de Inglês Instrumental. Assim, o aluno parece não ser capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado e à compreensão textual. O aluno geralmente começa a ler sem ter

ideia de onde quer chegar e sem planejar suas ações, ou seja, sem planejamento prévio das estratégias de leitura que podem ser empregadas.

Na literatura consultada, outra questão pertinente à compreensão textual é a consideração dos *gêneros textuais*. Nesse sentido, Smith (1989) aponta-nos os *esquemas de gênero* como características e estruturas convencionais de diferentes espécies de textos. Assim, para Smith, cada texto possui seu próprio esquema de gênero, ou seja, sua estrutura convencionada que serve a uma finalidade específica, com padrões gramaticais e discursivos próprios a essa finalidade, bem como suas próprias convenções de apresentação, tipografia e estilo. Koch e Elias (2011) destacam o fato de que os gêneros textuais caracterizam-se em formas padrão relativamente estáveis de estruturação, organização e composição dos textos. Essa estabilidade relativa do padrão dos gêneros textuais justifica-se, pelas autoras, pela concepção dos gêneros textuais enquanto prática sociocomunicativa, conforme observado no trecho abaixo.

[...] os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no email ou no blog, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 101-102).

De acordo com Smith (1989), a importância do conhecimento desses esquemas de gênero pelo leitor, conhecimentos estes que fazem parte do *conhecimento textual ou interacional*, se dá por possibilitar a compreensão dos textos, pois se o leitor não conhece as estruturas convencionais de um texto, ele pode não compreendê-lo, ou sua leitura e compreensão pode ser prejudicada. Além disso, os esquemas de gênero auxiliam os leitores para a previsão de como será o texto, antecipando possíveis perguntas, respostas e expectativas do que podem encontrar ao longo da leitura. No entanto, conforme Smith (1989), conhecer esses esquemas também não é garantia de compreensão, bem como a memorização dos conteúdos e informações de um texto não o são. Assim, é possível que se reconheça uma estrutura convencional de um texto e não compreendê-lo. Portanto, ensinar os esquemas de gênero dos textos aos leitores pode ajudá-los, mas não garantir a compreensão desses textos.

Finalizada a reflexão sobre a importância dos gêneros textuais para a compreensão, apresentamos brevemente um aspecto da leitura importante demonstrado por Smith (1989) quanto ao funcionamento olhos-cérebro: quem determina o que e como vemos não são os olhos, mas sim o cérebro. No ato da leitura, os olhos observam e coletam as informações visuais para o cérebro. Isso, no entanto, não é suficiente para que o leitor seja capaz de ler. O autor exemplifica essa situação com a leitura de uma língua desconhecida ao leitor: apesar da informação visual dessa língua em frente a seus olhos, o leitor pode não ser capaz de ler. Isso se explica pelo fato de o leitor não possuir o conhecimento dessa língua estrangeira. Assim, para o autor, é essencial o conhecimento prévio do leitor, mais especificamente o *conhecimento linguístico*, para que a leitura aconteça. Smith caracteriza esse conhecimento prévio como a informação não-visual que o leitor já possui em seu cérebro, podendo, para a leitura, ser esse conhecimento sobre a linguagem ou sobre o assunto abordado na leitura.

Apresentamos agora uma revisão sobre os modelos de leitura considerando sua pertinência ao melhor entendimento do processo de compreensão leitora. De acordo com Kato (1999), os modelos de leitura propostos pelas áreas de ciência da cognição e de inteligência artificial ocorrem com base em dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). O processamento descendente (*top-down*), também chamado de modelo de leitura descendente, é pela autora conceituado como “uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50). Esse modelo de leitura considera fundamentalmente o conhecimento prévio do leitor para a compreensão da informação, extraíndo-se o sentido do texto como um todo. Já o processamento ascendente (*bottom-up*) ou modelo de leitura ascendente “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1999, p.50). Supervalorizam-se, nesse modelo, as informações visuais do texto. Desconsidera-se o conhecimento prévio do leitor, sintetizando-se o significado das partes menores do texto para se obter o significado do todo. A compreensão de textos, para Jou e Sperb (2006), depende da interação desses dois modelos de leitura, ou seja, da interação entre os processos cognitivos ascendente e descendente.

Kato (1999) sugere que os dois tipos de processamento de informação, o *top-down* (descendente) e o *bottom-up* (ascendente) são a base para diferentes tipos de leitores. O primeiro tipo de leitor apresentado pela autora privilegia o processamento descendente, apreendendo com muita facilidade as ideias principais do texto. Esse leitor é rápido, utiliza predominantemente seu conhecimento prévio para realizar adivinhações, hipóteses e previsões sobre o texto. No entanto, utiliza-se de adivinhações em excesso, sem confirmá-las com as informações efetivamente apresentadas pelo texto. Há, portanto, críticas quanto a esse conceito em função da supervalorização das previsões e inferências e a conseqüente desvalorização do texto e dados linguísticos como elementos delimitadores. Kato (1999) denomina esse tipo de leitor como leitor construtor.

O segundo tipo de leitor privilegia o processamento ascendente, construindo o significado com base apenas nas informações do texto sem utilizar seu conhecimento prévio. Esse tipo de leitor apresenta muita dificuldade para fazer previsões, fazer inferências e fazer a “leitura nas entrelinhas” por se fixar basicamente nos aspectos textuais visuais. Ao contrário do leitor descendente, é lento e apresenta dificuldades de sintetizar as ideias principais do texto, porém não tira conclusões que não estejam respaldadas pelo texto. A esse tipo de leitor Kato dá o nome de leitor analisador.

O terceiro tipo de leitor utiliza tanto o processo descendente quanto o ascendente de forma complementar, equilibrada e adequada à situação. Kato (1999, p. 51) considera esse o leitor maduro e proficiente, “para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento”. Esse leitor utiliza tanto o conhecimento prévio quanto as informações visuais do texto, tendo estas a importância de se reduzir dúvidas e incertezas na compreensão. Assim, os processos de previsão e inferências acionados pelo conhecimento prévio podem ser delimitados pelos dados linguísticos do texto (SMITH, 1989; KATO, 1999). A leitura, nessa concepção de complementaridade entre os processos ascendente e descendente, é percebida como uma interação entre leitor e texto. Esse é, para Kato, o leitor construtor-analisador.

Kato (1999) apresenta ainda o leitor cooperativo, o qual também utiliza tanto o processamento descendente quanto o ascendente. Nessa concepção, a ênfase passa do conteúdo do texto para as intenções do autor, considerando-se não mais a



interação leitor-texto, mas sim, a interação leitor-autor. Assim, leitor e autor estabelecem um “contrato de cooperativismo”, através do qual algumas regras comunicativas devem ser respeitadas para que a interação aconteça. O escritor deve, portanto, buscar em seus textos princípios como a informatividade, a sinceridade, a relevância e a clareza. Considerando esses princípios, o leitor, quem tenta “adivinhar as intenções do autor”, deve acreditar na sinceridade do escritor, na relevância do texto para conseguir compreender os objetivos apresentados pelo escritor. O texto tem uma importância fundamental nessa concepção já que é através dos recursos linguísticos, na leitura literal, que o leitor encontra indícios para a compreensão não literal.

Há, por último, a concepção do leitor reconstrutor, a qual considera a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção do discurso do escritor. Nessa concepção, a interação leitor-autor não se centra no texto já estruturado, “mas na simulação de sua construção” (KATO, 1999, p. 72). A “simulação de construção” refere-se ao fenômeno de, em situação de interação na língua oral, o receptor também ter uma participação ativa quando fornece palavras ou expressões para quem está com ele falando, ou quando repete parte do discurso do produtor da fala. Essa abordagem supõe que essa simulação de produção que ocorre na língua oral ocorre também na leitura.

Kato (2004) acredita não ser possível definir a atividade da leitura em um único processo em função da multiplicidade de processos envolvidos no ato de ler e compreender. Para a autora, cada um dos processos apresentados na literatura constitui possibilidades, descrevendo atividades mentais que podem ou não ocorrer durante a leitura.

De acordo com Kato (2004), o tipo de processo que o leitor utiliza durante a leitura depende de algumas condições, tais como: a) o grau de maturidade do leitor; b) o nível de complexidade apresentado pelo texto; c) o objetivo da leitura; d) o grau de conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto abordado; e) o estilo individual do leitor; f) o gênero do texto.

Acreditamos ser pertinente compreendermos o desenvolvimento das teorias sobre leitura, a título de contextualização na temática abordada nesta pesquisa. Assim, sintetizamos os sete modelos de leitura explanados por Kato (2004) nos parágrafos seguintes, conforme sua evolução cronológica.

O primeiro modelo de leitura intitula-se *a concepção estruturalista*. Para os estruturalistas, a leitura é vista como um processo de decodificação sonora dos signos linguísticos, ou seja, da palavra escrita, e o som leva ao significado. Nessa concepção, portanto, leitura é o ler as palavras oralmente para se extrair delas os sentidos.

O *modelo de processamento de dados* é o modelo de leitura a partir do qual a identificação ocorre de letra por letra, palavra por palavra, as quais são compreendidas na sentença em função de um depósito lexical na memória operacional do leitor. A sentença é assim interpretada e então foneticamente enunciada.

O terceiro modelo é o da *leitura sem mediação sonora*. Nesse modelo, o significado da palavra pode ser extraído apenas do reconhecimento visual e lexical, sem a recodificação sonora. Valoriza-se também o contexto da palavra para se obter o significado, considerando-se, porém, apenas o contexto linguístico imediato.

O *modelo da análise pela síntese* utiliza hipóteses e antecipações, as quais são confirmadas pela síntese dos dados linguísticos apresentados pelo texto. Assim, esse modelo faz uso do processo descendente (*top-down*) para a formulação das previsões e hipóteses, a partir do conhecimento prévio e das expectativas do leitor, assim como faz uso do processo ascendente (*bottom-up*) para a confirmação ou não dessas previsões e hipóteses. Essa confirmação se dá pelas sínteses das estruturas léxico-gramaticais presentes nas informações visuais.

O *modelo das múltiplas hipóteses* configura-se no processamento em vários níveis, considerando diversas hipóteses como alternativas para a compreensão.

O sexto modelo apresentado por Kato (2004) é o *modelo construtivista*. Nesse modelo, os construtivistas acreditam que o significado e a compreensão não se originam apenas da palavra em si, mas do conhecimento prévio e das experiências que o leitor possui em seus esquemas de conhecimento. Dessa forma, o leitor constrói o sentido com base em seu conhecimento de mundo relacionado às palavras e ao tema do texto, sem desconsiderar a informação linguística.

O *modelo reconstrutor* é o último exposto pela autora, o qual considera a leitura como um processo de reconstrução da produção do escritor. Vai além de alguns dos modelos anteriormente apresentados por considerar a interação não apenas leitor-texto, mas sim, leitor-autor. Assim, busca-se nesse modelo, considerando as informações do texto, chegar ao sentido pretendido pelo autor, às

intenções do autor. Ao invés de o leitor compreender o que “o texto está dizendo”, ele procura compreender “por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo”. Nesse sentido, o leitor participa de forma cooperativa do ato de comunicação entre ele e o autor.

Concordamos com Kato (2004) quando afirma a impossibilidade de definir um processo único que explique a atividade da leitura e compreensão. Pensamos que os leitores, de uma forma geral, utilizam ou já utilizaram todos os modelos acima expostos. Um leitor proficiente pode, por exemplo, utilizar o modelo de reconhecimento letra a letra ou a leitura vocalizada frente a situações de desconhecimento lexical ou do assunto do texto. No entanto, a partir da familiaridade com o termo ou com o assunto, passa a utilizar outro modelo, ou a combinação de mais de um, que lhe possibilite maior velocidade de leitura e compreensão. Assim, parece que muitos desses processos estão presentes no momento da leitura, sendo utilizados de forma complementar ou não. O que os determinam são as condições de leitura, como as já citadas por Kato. Portanto, consideramos todos esses processos importantes para a leitura e compreensão leitora, conforme a situação, sem deixar de enfatizar, no entanto, o modelo mais significativo aquele que permite a interação autor-texto-leitor a partir do conhecimento prévio, experiências e expectativas do leitor.

Como nossa proposta de pesquisa se apóia em contribuições de estudos que consideram os processos cognitivos do desenvolvimento humano, percebemos que a leitura e compreensão de textos é um processo cognitivo ativo de interação entre autor-texto-leitor, com base tanto no conhecimento prévio do leitor quanto nos aspectos linguísticos e visuais do texto. Assim, consideramos fundamental a participação do leitor ao trazer seus esquemas de conhecimento à tona em atividades de leitura, negando, dessa forma, a visão de leitura como processo mecânico que apenas decodifica o signo linguístico. Esse é um elemento que pode muito contribuir ao se pensar em leitura em uma língua estrangeira, pois, ao nosso ver, para que a compreensão aconteça, não basta apenas a decodificação da língua estrangeira e uma simples tradução. A tradução por si só não garante a compreensão. Portanto, consideramos válidas as contribuições da literatura pesquisada ao processo de leitura e compreensão quando da leitura de uma outra língua.

Chegamos ao final desta revisão com a clareza de que “compreender a compreensão leitora” não é tarefa fácil. Analisamos alguns dos processos cognitivos envolvidos na atividade da leitura, sem esgotar a análise, pois supomos que há outros processos cognitivos não desvendados. Além disso, esses processos podem ser tantos e tão variados que foi necessário um recorte por nós feito para a reflexão de uma parte deles. Porém, pensamos ser fundamental a compreensão do processo de leitura para nossa análise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura por parte dos alunos da disciplina de Inglês Instrumental, análise esta que constitui o objetivo principal desta pesquisa, a qual considera as contribuições que o campo da metacognição pode trazer à área da leitura e compreensão textual.

### 2.2.1 Leitura em Língua Inglesa como Língua Estrangeira

Esta seção apresenta considerações sobre o processo da leitura e compreensão textual em língua inglesa como língua estrangeira.

A leitura em língua estrangeira tem sido, de acordo com Procaïlo (2007), uma temática bastante explorada em livros e artigos, porém não tão bem compreendida quando se pensa em fluência na leitura de textos em línguas estrangeiras. Pensarmos em determinantes para uma leitura fluente em línguas estrangeiras não é simples se considerarmos a atividade leitora como processo cognitivo complexo. Torna-se, portanto, um desafio para todo professor de línguas estrangeiras buscar entender o processo da leitura e compreensão, bem como o que pode levar a uma leitura mais habilidosa.

Percebo, enquanto professora de inglês, a importância atribuída à atividade de leitura em língua inglesa nos meios acadêmico e profissional. Carrell (1995), nesse mesmo sentido, sugere que a habilidade da leitura seja, para muitos alunos de Inglês como língua estrangeira, a mais importante das quatro habilidades da língua, caracterizando-se como a razão principal da aprendizagem em função de propósitos acadêmicos. Dessa forma, a autora aponta a importância de os professores que trabalham com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras compreenderem como ocorre o processo de leitura em uma língua estrangeira.

Julgamos importante considerar, para atividades de leitura em línguas estrangeiras, a interação entre os três tipos de conhecimento apresentados pelos PCN-LE (1998): o conhecimento sistêmico; o conhecimento de mundo; e o conhecimento da organização textual. O conhecimento sistêmico refere-se aos conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O conhecimento de mundo, assim como na língua materna, refere-se ao conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. O conhecimento da organização textual refere-se ao conhecimento que se tem de como a informação está organizada no texto. Esses três conhecimentos são acionados no momento da leitura de textos em língua estrangeira para a construção de significados. De acordo com os PCN-LE (1998), a consciência que o aluno tem desses tipos de conhecimento é denominada consciência linguística, tendo bastante valor em atividades de leitura em função de sua natureza metacognitiva. Percebemos que os três tipos de conhecimento apresentados pelos PCN-LE (1998) – conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento da organização textual - assemelham-se aos três tipos de conhecimento apresentados por Kleiman (2011) e Koch e Elias (2011) – conhecimento linguístico, conhecimento de mundo ou enciclopédico, conhecimento textual ou interacional – respectivamente. Essa aproximação entre os conhecimentos considerados importantes para a compreensão textual tanto de textos na língua materna quanto na língua estrangeira pode sugerir processos semelhantes quanto à compreensão nas duas línguas.

Carrell (1995) apresenta uma abordagem interativa para a leitura em línguas estrangeiras. Para a autora, a leitura em uma língua estrangeira é, da mesma forma que na língua materna, considerada um processo ativo e interativo. O processo de leitura em Inglês como língua estrangeira, entretanto, já foi visto como um processo passivo, assumindo o processamento ascendente (*bottom-up*) de decodificação das letras e palavras para se chegar ao sentido do texto. Dessa maneira, conforme Zygmantas (2004), a única forma de realizar a atividade de compreensão leitora era a partir do ensino do léxico ou de estruturas gramaticais presentes no texto. Carrell (1995) complementa que problemas de compreensão na leitura de línguas estrangeiras eram atribuídos exclusivamente a problemas de decodificação da língua.

Assim, a perspectiva dominante era a da decodificação e reconhecimento de palavras na leitura em uma língua estrangeira. Essa perspectiva foi superada,

porém, conforme observações ao longo de minha prática docente, ainda praticada em alguns contextos de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Parece haver a concepção de que aulas de leitura são aulas para aprender vocabulário e gramática a partir dos textos. Concordamos com o fato de que o aprendizado de vocabulário e de gramática podem constituir etapas do processo da aprendizagem da leitura na língua estrangeira. No entanto, a leitura em língua estrangeira, assim como na língua materna, abrange mais que o estudo da gramática e a aprendizagem e memorização de palavras: abrange a aprendizagem de conhecimentos sociais e culturais, de conhecimentos sobre valores e crenças, bem como a possibilidade de refletir esses conhecimentos. Aspectos de inter e/ ou multiculturalidade, por exemplo, parecem pertinentes para a leitura de textos em línguas estrangeiras. É possível que, ao conhecer outras culturas, o aluno amplie sua visão de mundo, passando a refletir mais sobre sua própria cultura, o que pode levá-lo a analisar mais profundamente sua realidade social quando em contraste com outras realidades. Outros aspectos parecem também relevantes, podendo ser trabalhados a fim de promover tanto a habilidade da leitura quanto uma formação mais completa, tais como reflexões sobre os pressupostos e implicações da globalização na aprendizagem de línguas estrangeiras; letramento crítico; língua inglesa como língua global, franca ou internacional; imperialismo e hibridismo linguístico, entre outros. Os PCN-Ensino Médio reforçam esta ideia:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (PCN-Ensino Médio, 2000, p. 26).

Assim, possibilitar a inter-relação das temáticas anteriormente apresentadas em atividades de leitura de textos em língua inglesa permite tanto o aprendizado de novos conhecimentos como a ativação de possíveis conhecimentos que os alunos já possuam sobre os assuntos. Trata-se da abordagem interativa apresentada por Carrell (1995), através da qual o aluno interage com o texto de forma ativa a partir de seu conhecimento de mundo. Torna-se importante, entretanto, salientar que, embora consideremos os aspectos sociais, culturais, subjetivos e afetivos como

fundamentais ao processo de compreensão leitora em língua inglesa, focamos esta pesquisa nos processos cognitivos por questões de delimitação à proposta.

A abordagem interativa para a leitura em línguas estrangeiras faz parte, conforme Carrell (1995), de um modelo de leitura e compreensão com base na psicolinguística. O modelo psicolinguístico de leitura, segundo a autora, valoriza não apenas o conhecimento linguístico e o nível de proficiência na língua estrangeira, mas também o conhecimento prévio e experiências do leitor para a compreensão dos textos. Nesse modelo, com base no conhecimento prévio e nas experiências anteriores, o leitor é capaz de realizar inferências e previsões, as quais são confirmadas no próprio texto. Assim, o leitor utiliza, além do processamento ascendente (*bottom-up*), o processamento descendente (*top-down*) para a leitura e compreensão no inglês como língua estrangeira.

Carrell (1995), portanto, defende que a compreensão eficiente tanto na leitura em língua materna quanto em língua estrangeira requer os dois processamentos de informação – *bottom-up* e *top-down* – operando interativamente e de forma complementar. Para a autora, os dois processamentos são necessários para uma compreensão adequada na leitura de uma língua estrangeira. Phakiti (2006) expressa uma visão comum à de Carrell ao afirmar serem tanto o processamento *bottom-up* quanto o *top-down* partes integrantes e importantes para a realização de uma leitura estratégica e compreensão em língua estrangeira.

Quando se fala em conhecimento prévio na leitura em língua estrangeira, vale lembrar que, além do conhecimento que o aluno possui sobre essa língua, ele utiliza também o conhecimento que possui de sua língua materna. Essa questão pode ser observada no seguinte trecho extraído dos PCN-LE.

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (PCN-LE, 1998, p. 32).

Zygmantas (2004) apresenta como um dos grandes mitos da leitura na língua inglesa a ideia da necessidade de um total domínio do conhecimento linguístico da

língua. A autora resgata os PCN-LE (1998) quando sugerem o trabalho com textos nos quais o conhecimento de mundo do aluno possa ser utilizado, compensando a falta de domínio estrutural da língua e minimizando eventuais sentimentos de frustração e impossibilidade de compreensão do texto. Podemos observar essa sugestão dos PCN-LE no trecho abaixo.

Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceptuais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de Língua Estrangeira. (PCN-LE, 1998, p. 33).

Procalo (2007), ao pesquisar a capacidade de leitura em língua estrangeira por parte de alunos universitários, sugere que o vocabulário da língua alvo possa ser um dos principais obstáculos para a compreensão da leitura. Assim, conforme a autora, o desconhecimento do léxico caracteriza-se como um grande dificultador para o processamento da informação, levando a uma leitura menos profunda.

Há também uma relação entre conhecimento de vocabulário e conhecimento do assunto abordado. Para Procalo (2007), se o leitor desconhece algumas palavras, mas domina o assunto abordado, ele pode inferir o significado das palavras pelo contexto significativo, havendo, portanto, uma compreensão geral do texto. Nesse caso, o contexto compensa a deficiência do léxico, ou seja, o conteúdo contribui para a compreensão do significado. No entanto, se o leitor desconhece algumas palavras e, além disso, não domina o assunto abordado, ele pode não compreender o texto.

Pensamos ser pertinente expor algumas considerações de Widdowson (1979) por se tratar de um autor que investiga o processo da leitura e suas implicações ao ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira ou como segunda língua.

Segundo Widdowson (1979), uma possível forma de entender o processo da leitura e compreensão é a leitura como uma *reação* do leitor ao que está escrito no texto. Esse é, no entanto, um entendimento com o qual o autor discorda por acreditar que o processo de leitura e compreensão se dá pela *interação* entre leitor e autor mediada pelo texto, o que pressupõe uma atitude ativa por parte do leitor, e não pela *reação* do leitor ao texto, o que seria uma atitude passiva por parte deste.



Além disso, o autor acredita fazer parte do processo de leitura e compreensão toda a bagagem de conhecimento já adquirida pelo leitor, ou seja, seu conhecimento prévio, o qual interage com a informação do texto para se chegar à compreensão das intenções do autor. O autor ainda admite crer no *princípio cooperativo* da comunicação, a partir do qual leitor e autor interagem de forma cooperativa para que a compreensão ocorra. Parece-nos que o conceito de leitura e compreensão defendido por Widdowson aproxima-se do modelo reconstrutor de leitura apresentado por Kato (1999).

Widdowson (1979) realiza duas considerações sobre o ensino da leitura. A primeira consideração sugere a importância de o professor fazer com que o aluno esteja ciente da impossibilidade de se recuperar sentidos exatos dos textos uma vez que muito do sentido é atribuído conforme a experiência e conhecimento de mundo do leitor. A segunda consideração direciona à clareza da característica interativa e comunicativa dos textos: o fato de um texto não ser um diálogo oral entre dois interlocutores face-a-face não descaracteriza a interação e comunicação presentes no texto. Assim, segundo o autor, é importante que se perceba o texto enquanto uma simulação de uma comunicação face-a-face, fazendo-se previsões e questionamentos além de utilizar-se dos recursos textuais para eliminar dúvidas que possam surgir.

Dessa maneira, Widdowson (1979) questiona o propósito da leitura, apresentando como resposta não apenas o desejo pela interação, mas também o desejo de se somar algo ao conhecimento de mundo, ampliando-o através dessa interação. Para o autor, o que o leitor escolhe apreender apenas temporariamente ou de forma mais significativa dependerá do que esse leitor já sabe e o que ele quer descobrir com a leitura.

Ao abordar questões pedagógicas, Widdowson (1979) sugere que a visão de leitura e compreensão como um processo interativo entre leitor e autor é raramente levada em consideração nos materiais didáticos. Segundo o autor, o trabalho com compreensão textual valoriza pouco o conhecimento que o aluno já possui, levando-o a uma atividade sem relevância e que não contribui para o aprendizado. Em contrapartida, Widdowson propõe que se encoraje o aluno a realizar a interação comunicativa utilizando seu conhecimento prévio e suas experiências, e que se pense em atividades que possibilitem essa postura interativa.

Assim, para que se tenha o desejo de somar algo ao conhecimento de mundo, como colocado por Widdowson, deve-se incentivar o aluno através de uma leitura que lhe interesse. Portanto, a escolha de materiais que sejam interessantes e relevantes ao aluno é tão importante quanto saber como trabalhar com a leitura e compreensão, o que acaba por incentivar o processo da leitura em uma língua estrangeira.

Outra questão a ser analisada no contexto da leitura em língua inglesa como uma língua estrangeira é a da proficiência do aluno. Zhang (2001) sugere que a proficiência do leitor na língua estrangeira influencie o uso de estratégias de leitura, estabelecendo uma relação entre pouco conhecimento metacognitivo das estratégias cognitivas de leitura com a falta de um conhecimento linguístico suficiente, como por exemplo, fontes lexicais e estruturas gramaticais. O autor aponta a importância do conhecimento linguístico, uma base da estrutura da língua, para que o aluno tenha condições de se beneficiar das estratégias de leitura e do conhecimento metacognitivo.

Os resultados da pesquisa de Zhang (2001) demonstram que leitores com nível de proficiência mais alto possuem maior consciência metacognitiva de suas estratégias de leitura, indicando um conhecimento mais claro sobre quais estratégias possuem e quais ainda precisam desenvolver. Esses leitores são mais independentes da estrutura linguística do que os leitores com baixo nível de proficiência e pouca consciência de suas estratégias de leitura.

Reis (2007) discute a relação entre as habilidades de leitura em língua materna com as habilidades de leitura em língua estrangeira. De acordo com a autora, há pesquisadores que defendem a leitura em língua estrangeira como dependente das habilidades de leitura em língua materna. Outros, segundo Reis, defendem que a habilidade de leitura em língua estrangeira está relacionada a um nível mínimo de proficiência nessa língua. Há também pesquisadores que defendem que a dificuldade na leitura em língua estrangeira é um problema tanto linguístico quanto de leitura. Reis conclui estabelecendo uma relação positiva entre habilidades de leitura em língua estrangeira com o nível de proficiência linguística na língua em questão, conclusão que vem ao encontro da ideia apresentada por Zhang (2001).

Kato (1999), por sua vez, tem um posicionamento inverso ao apresentado por Reis (2007) e por Zhang (2001) quando sugere não ser necessária uma alta proficiência linguística na língua estrangeira para a compreensão leitora. A autora

analisa seu próprio processo de aprendizagem de leitura em segunda língua, o português, no Brasil, ainda criança, falante da língua japonesa, parcialmente alfabetizada no japonês de forma informal não escolar e com pouca fluência na língua oral portuguesa, e conclui que as estratégias que um leitor proficiente utiliza em sua língua materna podem ser utilizadas na língua estrangeira, compensando o possível déficit linguístico nessa língua.

Finalizamos as considerações quanto à leitura e compreensão em línguas estrangeiras, em especial em língua inglesa. Ao refletirmos alguns aspectos da leitura em língua inglesa percebemos semelhanças com o processo de leitura em língua materna, processo este analisado em seção anterior. Foi possível identificar processos importantes para a compreensão leitora nas duas línguas, tais como a utilização do conhecimento prévio e a realização de antecipações. Além disso, verificamos a importância da interação e da postura ativa do leitor para a construção do sentido do texto na atividade de leitura tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras. Outra semelhança é a valorização da interação entre os processamentos descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*) para a atividade de compreensão em ambas as línguas. Essas características em comum podem sugerir padrões mentais semelhantes durante a leitura e compreensão de textos tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira. Assim, pesquisas futuras podem ser realizadas no sentido de investigar semelhanças e diferenças quanto aos processos mentais envolvidos na compreensão leitora nas duas línguas.

Vale reforçar a importância de compreender o processo de leitura e compreensão textual em línguas estrangeiras quando da busca por práticas de ensino e aprendizagem da habilidade de leitura satisfatórias e eficientes tanto para o aluno quanto para o professor.

### 2.3 METACOGNIÇÃO

Pretendemos nesta parte da pesquisa discorrer sobre o tema da metacognição, conceito fundamental para a proposta de nossa investigação e essencial para o desenvolvimento humano geral.

Falar em metacognição é falar em autoconhecimento. É um conceito que, quanto mais compreendemos, mais nos encanta, além de cada vez mais percebermos sua importância em todos os âmbitos de nossa vida ao considerarmos a importância do autoconhecimento em todas as dimensões de nosso ser.

Portilho (2009a) sugere estar o estudo sobre a metacognição “ligado à própria existência do ser humano, e as palavras de Sócrates, *conhece-te a ti mesmo*, vêm a confirmar esta necessidade (...)” (PORTILHO, 2009a, p. 105). Parece-nos que Sócrates refere-se ao autoconhecimento, o qual é por Portilho considerado uma necessidade para a existência das pessoas.

Mas então, o que vem a ser a metacognição?

Conceito presente em várias áreas do conhecimento, a metacognição vem sendo investigada desde a década de 70, abrangendo principalmente o campo das Ciências Cognitivas e da Psicologia Educacional. É, conforme Bolívar (2002), um construto recente na literatura psicológica que tem suscitado um grande interesse por diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Analisando seu sentido literal, os autores Flavell (1979), Flavell, Miller e Miller (1999), Jacobs e Paris (1987) e Portilho (2009a) definem a metacognição como “a cognição sobre a cognição”, “o pensamento sobre o pensamento”, ou ainda “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”. Em outras palavras, podemos dizer que a metacognição envolve o conhecer o próprio conhecimento, sendo o sujeito capaz de pensar sobre si mesmo em um “movimento de volver os olhos para si e se descobrir” (PORTILHO, 2009b, p. 135).

Uma percepção interessante do processo da metacognição é a de Perraudeau (2009) quando apresenta a metacognição como a competência que permite distanciar-se para analisar o que foi feito anteriormente. Para o autor, é como se o prefixo “meta”, com o sentido de “além”, sugerisse esse distanciamento para que uma reflexão sobre nossa cognição possa ocorrer.

John Hurley Flavell, psicólogo americano especializado no desenvolvimento cognitivo da criança, é considerado uma importante referência nos estudos sobre metacognição por ser o primeiro a definir esse conceito na literatura ao final dos anos 70 nos Estados Unidos. Jacobs e Paris (1987) relatam que Flavell, a partir de estudos sobre a memória infantil e o conhecimento das variáveis que influenciam o “lembrar-se”, utilizou inicialmente o termo metamemória, o qual se transformou posteriormente em metacognição. Passou então a estender suas investigações a

outros processos da mente humana, chegando Flavell (1979, p. 906) à conclusão do importante papel da metacognição nas atividades cognitivas, tais como “a comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de autocontrole e auto-instrução [...]”.

A metacognição é considerada um tipo de conhecimento: um autoconhecimento, como dito anteriormente. Nesse sentido, Portilho (2009a) apresenta-nos uma explicação bastante clara ao diferenciar a metacognição como qualquer conhecimento relacionado à própria pessoa e seu mundo interior, sua realidade interna, de um conhecimento em si que retrata uma realidade externa. Assim, a metacognição inclui o conhecimento de conteúdos que se referem ao mundo particular das pessoas e suas preferências no âmbito geral. Dessa forma, para a autora, o fato de a pessoa saber que gosta de dançar, mas não de jogar boliche, caracteriza-se como um conhecimento metacognitivo.

Ao admitirmos nossa capacidade de conhecermo-nos, podemos também afirmar nossa capacidade de controlar nossas ações. Jou e Sperry (2006) reforçam essa ideia quando apontam para o fato de que somos capazes de planejar nossas ações, corrigi-las quando não ocorrem como o esperado, bem como controlar e monitorar nossos próprios comportamentos, adequando-os quando necessário, frente às exigências das situações e contextos. As autoras também acreditam que somos capazes de tudo isto em função da capacidade de nosso pensamento de pensar-se a si mesmo, sendo esta capacidade atribuída à metacognição. Definem, portanto, o termo metacognição como a compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo, também o caracterizando como um processo cognitivo capaz de monitorar e autorregular o sistema cognitivo, potencializando esse sistema.

Martín e Marchesi (1996) atribuem a habilidade metacognitiva como aspecto de nossa inteligência quando afirmam que:

O ponto de vista proporcionado pelas teorias sobre os processos metacognitivos ressalta que o específico da inteligência é a capacidade de auto-regular a própria aprendizagem. Ou seja, de planejar que estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização, avaliá-lo para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar, conseqüentemente, a nova atuação. (MARTÍN; MARCHESI, 1996, p. 26).

O conceito de metacognição, portanto, não se encerra no conhecimento do próprio conhecimento. Engloba também o controle desse conhecimento.

Nesse sentido, Flavell traz-nos como definição de metacognição “o conhecimento e a cognição sobre o fenômeno cognitivo” (FLAVELL, 1979, p. 906), bem como o monitoramento das atividades cognitivas. O monitoramento pelo autor definido equivale ao controle das atividades cognitivas.

Seguindo a mesma visão, Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125) conceituam metacognição como “qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva”. Para os autores, a metacognição é, portanto, o conhecimento ou a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos.

Guimarães, Stoltz e Bosse (2008), ao definirem a metacognição como a consciência da própria cognição, admitem a existência de algum mecanismo intrapsicológico que permite a consciência dos conhecimentos que manejamos e o conhecimento dos próprios processos cognitivos, como também a consciência dos processos mentais empregados para controlar e regular esses conhecimentos.

Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) complementam essa visão de metacognição ao afirmarem que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Siqueira (2005, p. 11) conceitua metacognição como “percepções quanto a uma forma de pensamento deliberado e autodirigido para se atingir tarefas cognitivas”. A autora acredita que esse conceito originou-se da Psicologia a partir de estudos sobre como as pessoas, para solucionar problemas, são capazes de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias, sendo também capazes de depois descrever todo o processo.

Apresentamos a seguir alguns modelos que caracterizam o conceito de metacognição de forma mais detalhada. O primeiro modelo é o de Flavell (1979, 1999), quem reconhece a importância de alguns subcomponentes relacionados aos componentes do conhecimento e do controle, conforme observado na definição abaixo.

A metacognição inclui o conhecimento sobre a natureza das pessoas como cognitivas, sobre a natureza das diferentes tarefas cognitivas, e sobre possíveis estratégias que podem ser aplicadas para a solução de diferentes tarefas. Inclui

também as competências executivas para monitorar e regular as próprias atividades cognitivas. (FLAVELL, 1999, p. 22).

Assim, Flavell (1979) apresenta-nos um modelo de monitoramento cognitivo, o qual ainda é, segundo Grendene (2007), o modelo teórico mais utilizado em pesquisas experimentais sobre metacognição. Em seu modelo, o autor faz uma distinção entre o conhecimento metacognitivo e o monitoramento ou a autorregulação cognitiva.

Flavell (1979) acredita que o monitoramento das atividades cognitivas ocorre através das ações e interações de quatro fenômenos: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos (ou tarefas); d) ações (ou estratégias).

- O **conhecimento metacognitivo** é todo o conhecimento armazenado na memória a longo prazo relacionado às questões cognitivas. Em outras palavras, é todo o conhecimento que a pessoa possui sobre si mesma e sobre as atividades cognitivas.
- As **experiências metacognitivas** referem-se às experiências cognitivas ou afetivas conscientes de qualquer iniciativa intelectual, podendo ocorrer antes, durante ou depois da realização de uma atividade cognitiva.
- Os **objetivos (ou tarefas)** referem-se às metas de uma atividade cognitiva.
- As **ações (ou estratégias)** referem-se aos comportamentos empregados para alcançar os objetivos cognitivos, podendo ser de duas naturezas: estratégias cognitivas ou metacognitivas.

Para Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo assume três variáveis: **pessoa, tarefa e estratégia**.

A **variável relacionada à pessoa** refere-se ao conhecimento sobre as pessoas e seus recursos cognitivos. Esta variável é dividida em crenças **intra-individuais**, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo e de seus próprios recursos cognitivos; **interindividuais**, o conhecimento que o sujeito tem dos outros e suas possibilidades cognitivas; e **universais da cognição**, que se refere ao

conhecimento que o sujeito tem sobre as propriedades universais da cognição, isto é, o conhecimento sobre a cognição de um modo geral.

A **variável relacionada à tarefa** refere-se ao conhecimento da tarefa cognitiva e suas variáveis, tais como a natureza da informação, seus objetivos e os diferentes níveis de exigência e complexidade para a realização da tarefa. Esse conhecimento permite que o sujeito reconheça a tarefa cognitiva como fácil ou difícil. Flavell (1979) afirma que a compreensão da interferência destas variáveis durante a realização da tarefa cognitiva influencia o gerenciamento dessa tarefa, podendo-se alcançar os objetivos com mais ou menos sucesso.

A **variável relacionada à estratégia** refere-se ao conhecimento sobre as estratégias, incluindo o conhecimento das estratégias mais eficazes e mais adequadas para se atingir o objetivo pretendido durante a realização da tarefa cognitiva.

Flavell (1979) deixa bastante clara a importância por ele atribuída ao conhecimento metacognitivo nas atividades cognitivas de crianças e adultos. O conhecimento metacognitivo, adquirido pelas experiências metacognitivas, pode levar o indivíduo, na visão do autor, a selecionar, avaliar, revisar e abandonar tarefas, objetivos e estratégias cognitivas quando ineficientes, caracterizando-se todas essas ações em monitoramento das atividades cognitivas.

O autor assume estar convencido de que existe pouco monitoramento cognitivo, tanto nas crianças quanto nos adultos, porém, principalmente nas crianças. Ele acredita que aumentar a quantidade e qualidade de conhecimento metacognitivo e habilidades de monitoramento através de treinamento sistemático pode ser tanto possível quanto desejável.

Para Flavell, Miller e Miller (1999), atividades de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação são atividades de monitoramento e autorregulação de uma iniciativa cognitiva, como observado no seguinte trecho.

Uma estudante de segundo grau acomoda-se em sua escrivaninha para fazer sua lição de casa. Ela pode planejar em que ordem fazer cada trabalho, testar-se com alguns dos itens de vocabulário da prova de amanhã para ver o quanto ainda tem que estudar, verificar se suas fichas de vocabulário estão realmente lhe ajudando e passar para a estratégia de usar cada palavra em uma frase. Estas são atividades de monitoramento e autorregulação. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 128).



Percebemos, portanto, as atividades de *planejamento, supervisão ou regulação e avaliação* como variáveis no monitoramento cognitivo. Apresentamos a seguir autores que categorizam essas atividades como variáveis de monitoramento em um modelo conceitual a respeito da metacognição.

Jacobs e Paris (1987) definem metacognição como o conhecimento “público” sobre as atividades cognitivas, sendo “público” porque esse conhecimento acerca da cognição pode ser demonstrado, comunicado, examinado e discutido. Caracteriza-se, portanto, conforme os autores, como a consciência dos aspectos cognitivos do pensamento. Assim, uma atividade cognitiva não consciente não se constitui em uma atividade metacognitiva. Jacobs e Paris dividem a metacognição em duas categorias: (a) a auto-avaliação da cognição, isto é, o conhecimento que se tem sobre os processos cognitivos; (b) o autogerenciamento do pensamento, ou seja, a regulação do pensamento por estratégias executoras.

Tanto para Jacobs e Paris (1987) quanto para outros autores (BORUCHOVITCH, 1999; CARRELL; GAJDUSEK; WISE, 1998), a primeira categoria, a auto-avaliação da cognição, subdivide-se em três tipos de conhecimento: 1) o conhecimento declarativo, que se refere ao o que a pessoa sabe sobre o processo cognitivo; 2) o conhecimento procedimental, o qual se refere à consciência de como se dão os processos do pensamento; 3) o conhecimento condicional, o qual se refere às condições que influenciam a atividade cognitiva, tais como o porquê as estratégias são efetivas, quando elas deveriam ser aplicadas e quando elas são apropriadas.

A segunda categoria, o autogerenciamento do pensamento, de acordo com Jacobs e Paris (1987), subdivide-se em três processos executivos que englobam as atividades de autorregulação do pensamento: 1) o planejamento, que se refere à coordenação seletiva dos processos cognitivos para se alcançar um objetivo cognitivo; 2) a avaliação, a qual verifica se os objetivos cognitivos estão sendo alcançados ou não; 3) a regulação, que se refere à adaptações e mudanças de estratégias cognitivas para o progresso cognitivo.

Outro modelo conceitual sobre o processo da metacognição é o apresentado por Portilho (2009a). A autora, fundamentando-se no grupo de pesquisa de Mayor<sup>2</sup>, apresenta um modelo de atividade cognitiva que, além de conter os dois

---

<sup>2</sup> MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUÉS, J. **Estratégias Metacognitivas**. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

componentes básicos presentes nos modelos anteriormente descritos, a *consciência* e o *controle*, introduz um novo componente à metacognição: a *autopoiese*. Diante disso, em seu modelo, Portilho (2009a) considera esses três componentes – consciência, controle e autopoiese – como sendo as estratégias metacognitivas.

### 2.3.1 Estratégias Metacognitivas

Antes de apresentarmos as estratégias metacognitivas, torna-se importante sua diferenciação das estratégias cognitivas. De forma bastante resumida, as estratégias metacognitivas monitoram as atividades cognitivas, ou seja, a cognição constitui-se em objeto das estratégias metacognitivas. Porém, o que vem a ser a “cognição”?

Para explicar a cognição, Portilho (2004) apresenta Mayor<sup>3</sup>, quem a caracteriza a partir de um modelo que apresenta nove dimensões, dividindo-as em três componentes, três tarefas e três modos. Os três componentes da cognição seguem abaixo.

- Representação: os elementos básicos da estrutura da mente são as representações, as quais se referem tanto à reprodução da realidade quanto à construção do sujeito.
- Processo: a mente processa as representações, transformando e operando o pensamento através delas.
- Função: este componente permite estabelecerem-se as causas e objetivos (ou funções) de uma atividade mental, bem como se estabelecer as relações entre os conhecimentos – novos e antigos, passiva ou ativamente construídos.

Na sequência, são apresentadas as três tarefas da cognição.

---

<sup>3</sup> MAYOR, J. Modelos de la mente y modelos mentales. In: PINILLOS, J. L. **Modelos de la Mente: Cursos de verano de El Escorial**, 1989. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

- Dualidade: esta tarefa relaciona-se à capacidade da mente de resolver situações duais considerando sua própria estrutura dual, como por exemplo, imitar ou contrapor-se à realidade.
- Regulação: a mente processa a realidade através de uma ordem e de regras. Assim, essa tarefa visa regular a ordem e as regras para o processamento da realidade, regulando também a direção desse processamento bem como a articulação da ordem e das regras com a realidade física.
- Adaptação: essa tarefa refere-se à adaptação funcional da mente ao mundo, do mundo à mente, e à adaptação da própria mente.

Os três modos, ou características da mente, estão descritos abaixo.

- Organização sistêmica: a mente é um sistema organizado que articula a diversidade e a unidade, a parte e o todo, entre outros.
- Flexibilidade: a mente caracteriza-se como um sistema flexível ao lidar com situações diferentes ou duais, como também flexível na regulação dos processos mentais.
- Reflexividade: essa característica refere-se ao autocontrole, ou seja, à capacidade que a mente possui de refletir-se, autorregular-se e transformar-se. Engloba a autopoiese quando de *“una organización flexible para enfrentarse a la necesidad de integrar la dualidad, de regular la actividad mental y de adaptarse al ambiente<sup>4</sup>”*. (PORTILHO, 2004, p. 160).

Assim, a apresentação por Portilho (2004) das nove dimensões da cognição complementa o entendimento das estratégias cognitivas e metacognitivas.

Podemos afirmar que estratégias cognitivas são as utilizadas na realização de uma atividade cognitiva, na realização de uma tarefa. Já as estratégias metacognitivas são aquelas utilizadas para analisar e controlar a tarefa que será ou que está sendo realizada, com o intuito de avaliar se o objetivo dessa tarefa está sendo alcançado. Essa diferenciação pode ser melhor entendida a partir de Flavell (1979, p. 909): *“Cognitive strategies are invoked to **make** cognitive progress,*

---

<sup>4</sup> Uma organização flexível para se enfrentar a necessidade de integrar a dualidade, de regular a atividade mental e de adaptar-se ao ambiente (tradução nossa).

*metacognitive strategies to monitor it*<sup>5</sup>”. Assim, as estratégias metacognitivas gerenciam as estratégias cognitivas: relacionam-se às estratégias metacognitivas tanto atividades de conhecimento quanto de controle das atividades cognitivas.

Portilho (2009a) dá-nos o exemplo de um problema matemático. Quando o sujeito, antes de resolver o problema, analisa o enunciado conscientemente para saber se a resolução será através de uma multiplicação ou divisão, ele está utilizando uma estratégia metacognitiva. No entanto, a aplicação da operação de multiplicar ou de dividir constitui-se em uma estratégia cognitiva, estratégia utilizada para a realização da tarefa de resolver o problema matemático.

Essa diferenciação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas é também considerada por Afonso (2010), quem, em resumo, apresenta as estratégias cognitivas como as utilizadas para a realização de uma tarefa bem como os procedimentos empregados para essa realização. As estratégias metacognitivas, para a autora, são as utilizadas para o conhecimento, a análise e a regulação das estratégias cognitivas utilizadas, assim como o conhecimento, a análise e a regulação da tarefa em si desenvolvida. Essa diferença pode ser analisada a partir do Quadro 1 abaixo.

<b>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos que a pessoa tem sobre a cognição.</li> <li>• Análise interna que o sujeito faz para saber que estratégias utilizar.</li> <li>• Conhecimentos do sujeito.</li> <li>• Forma de regular a própria atividade desenvolvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades que a pessoa possui para realizar tarefas (como uma caixa de ferramentas).</li> <li>• Procedimentos empregados para realizar a estratégia selecionada.</li> <li>• Resolução efetiva da tarefa.</li> </ul>
<b>Análise cognitiva de uma situação.</b>	<b>Procedimento adotado para colocar a análise em ação.</b>

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE ESTRATÉGIA METACOGNITIVA E ESTRATÉGIA COGNITIVA  
FONTE: AFONSO (2010)

Feita a diferenciação, apresentamos com maiores detalhes o modelo conceitual de metacognição de Portilho que engloba as três seguintes estratégias metacognitivas: a consciência, o controle e a autopoiese.

<sup>5</sup> As estratégias cognitivas são invocadas para fazer um progresso cognitivo, e as estratégias metacognitivas para monitorá-lo (tradução nossa).

Portilho (2009a) amplia a leitura de Mayor e, considerando os estudos de monitoramento cognitivo de Flavell, apresenta um modelo conceitual sobre a metacognição abrangendo tanto estratégias quanto subestratégias metacognitivas. A autora, dessa maneira, inclui três subestratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *consciência*, a saber: a subestratégia *pessoa*, a subestratégia *tarefa* e a subestratégia *estratégias*. Portilho também inclui três subestratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *controle*: a subestratégia *planejamento*, a subestratégia *supervisão ou regulação* e a subestratégia *avaliação*. Não há subestratégias à estratégia metacognitiva de *autopoiese*. Esse modelo conceitual sobre a metacognição apresentado por Portilho pode ser observado na Figura 1 abaixo.

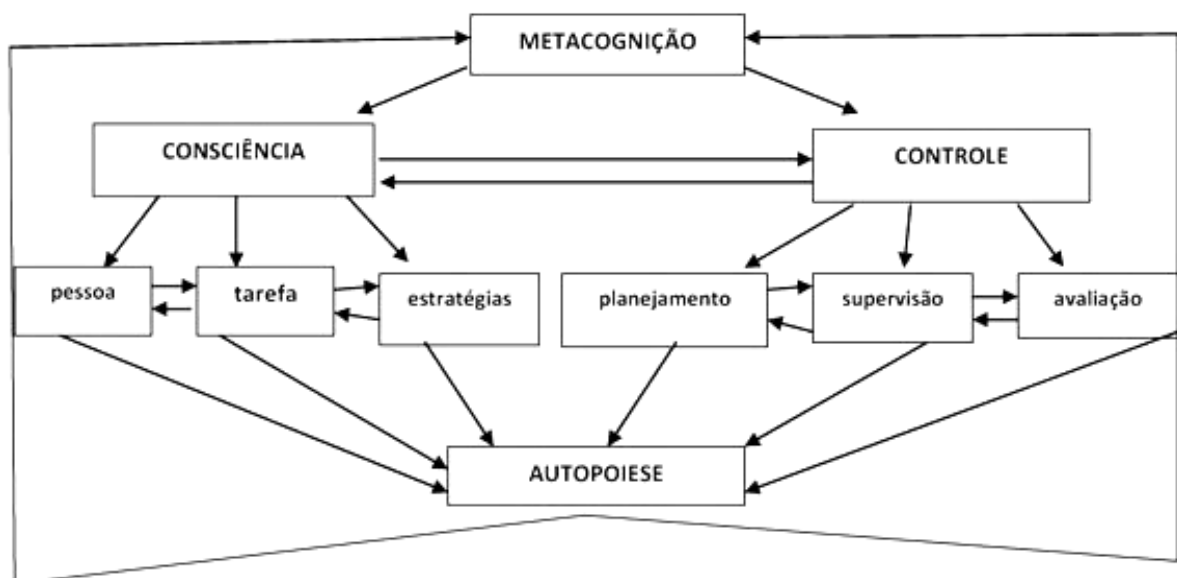


FIGURA 1 – MODELO CONCEITUAL DO PROCESSO DE METACOGNIÇÃO  
 FONTE: PORTILHO (2009a)

A estratégia metacognitiva de *consciência* apresentada por Portilho, com suas subestratégias, segue o modelo da consciência metacognitiva de Flavell apresentado em seção anterior. Dessa maneira, pode-se resumir a subestratégia *pessoa* com as palavras de Flavell, Miller e Miller (1999).

A categoria das pessoas inclui quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos. Ela pode ser ainda mais subcategorizada em conhecimentos e crenças sobre diferenças cognitivas dentro das pessoas, diferenças cognitivas entre as pessoas e semelhanças cognitivas entre todas as

peças – isto é, sobre propriedades universais da cognição humana. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 126).

Refletimos a importância da consciência na subestratégia *pessoa* ao pensarmos que, antes de se adquirir qualquer conhecimento externo a si, devemos adquirir o conhecimento interno a nós mesmos: conhecer-se para conhecer. Consideramos esta uma máxima no processo de aprendizagem. Pensamos também que um dos benefícios do conhecimento interindividual seja a aceitação de que as pessoas são cognitivamente diferentes e aprendem de forma diferente, diminuindo assim exigências pessoais do aprendiz de ser “como o outro”. O aprendiz aceita-se como é, percebendo que ele é diferente do colega, e, a partir da aceitação, torna-se possível um melhor autoconhecimento: “minhas capacidades são X e minhas limitações Y”, o que só vem a somar na sua construção do conhecimento.

Da mesma forma, pode-se resumir a subestratégia *tarefa* a partir de Flavell, Miller e Miller (1999) quando explicam que:

A categoria das tarefas tem duas subcategorias. Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. Você aprendeu que a natureza desta informação tem efeitos importantes em como você vai lidar com ela. [...]. A outra subcategoria diz respeito à natureza das exigências da tarefa. Mesmo recebendo exatamente a mesma informação para trabalhar, você aprendeu que algumas tarefas são mais difíceis e exigentes do que outras. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 127).

Não podemos deixar de ressaltar a importância da consciência na subestratégia *tarefa* por parte do aprendiz para a compreensão do objetivo da atividade a ser realizada. Uma das dificuldades nas atividades escolares é justamente não se saber o que se quer de uma determinada tarefa, ou seja, não conseguir entender o objetivo a ser alcançado com a atividade. Assim, muitos aprendizes realizam-na mecanicamente e de forma não significativa, sem saber por que a fazem. Nessa situação, não há aprendizado, tornando-se o processo de aprendizagem uma atividade “sem utilidade” para o aprendiz. Além da compreensão do objetivo de uma atividade, a consciência da *tarefa* auxilia também o aprendiz a perceber o nível de complexidade e exigência da mesma, permitindo-o adequar seus recursos cognitivos e a escolha das estratégias para a realização da atividade com mais sucesso. É também responsabilidade do professor sensibilizar o aprendiz para

a importância do reconhecimento do objetivo e complexidade da tarefa como parte de um processo de ensino-aprendizado de melhor qualidade.

Finalizando a estratégia metacognitiva de *consciência*, sintetizamos a subestratégia *estratégias* com o seguinte trecho.

Quanto à categoria das estratégias, você deve ter aprendido muitas coisas sobre quais meios ou estratégias têm mais probabilidade de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos – para compreender X, lembrar Z, resolver o problema Y, e assim por diante. [...]. Você provavelmente também tem conhecimento de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a de passar mais tempo estudando materiais mais importantes ou menos familiares do que materiais menos importantes e já aprendidos. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 127).

Ao obter consciência das possibilidades de estratégias a serem utilizadas e da melhor forma de utilizá-las, o aprendiz torna-se mais apto a alcançar êxito na realização de uma atividade. Apesar do conhecimento estratégico aumentar com a idade, parece-nos que pouco sabem os aprendizes sobre a diversificação das estratégias, utilizando apenas as poucas que conhecem para praticamente todas as atividades desenvolvidas. Há também a situação na qual o aprendiz realiza uma tarefa sem ter a consciência dos procedimentos empregados. Assim, mais uma vez salientamos o papel fundamental do professor que possibilite ao aluno o conhecimento de um repertório maior de estratégias, bem como a melhor forma de utilizá-las quando da necessidade de maior eficiência em suas atividades.

Quanto à estratégia metacognitiva de *controle* e as três subestratégias de *planejamento*, de *supervisão ou regulação* e de *avaliação*, Portilho (2009a) apresenta que:

[...] o metaconhecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de **planejamento** das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da **supervisão** ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da **avaliação** dos resultados que obteve. (PORTILHO, 2009a, p. 115).

Neste momento o aprendiz assume a responsabilidade pelo seu aprendizado através do controle consciente que faz desse processo, percebendo ser tão responsável pela aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento intelectual quanto seu professor. O controle das ações é possível a partir da consciência metacognitiva, ou seja, quando existe a tomada de consciência das variáveis

envolvidas na atividade a ser realizada: é preciso estar consciente de uma situação para poder controlá-la. Controle implica objetivos. Controlamos ações que nos direcionam a determinadas metas. Assim, para que as metas sejam alcançadas, o controle das ações subdivide-se em momentos de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação dessas ações.

A subestratégia metacognitiva de *planejamento* é por Portilho (2004) considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. Assim, o aprendiz organiza seu plano de ação antecipadamente, como por exemplo, o planejamento do tempo, das estratégias a serem utilizadas e do espaço onde a tarefa será realizada.

A subestratégia metacognitiva de *supervisão ou regulação*, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Supervisiona-se a atividade para se ter a certeza de que o andamento está correto. No entanto, constatados erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido. Ao falarmos em ações reguladas significamos que as ações devem ser alteradas, modificadas e adaptadas conforme a nova situação constatada para que, no final, o objetivo proposto se realize.

A última subestratégia metacognitiva é a de *avaliação*. Portilho (2004, 2009a) defende a avaliação dos resultados alcançados ao final do processo de regulação da atividade. A autora acrescenta que a avaliação deve verificar se os resultados estão de acordo com as metas previamente estabelecidas. Pensamos a importância dessa etapa por permitir a tomada de consciência do que se aprendeu ou não durante o processo de aprendizagem.

Para Portilho (2009a), a estratégia metacognitiva de *autopoiese* é o componente que faz a articulação entre as estratégias da *consciência* e do *controle*, possibilitando o movimento de transformação ou reconstrução, ou ainda, em outras palavras, a (re)construção de si mesmo. Proposta inicialmente por Mayor, a estratégia origina-se da palavra grega *autos poiesis*, a qual significa “autofazer-se”.

A autopoiese fecha o ciclo de toda a nossa atividade cognitiva, resultando na modificação do ser. Representa toda a transformação interna do sujeito a partir de sua interação com o meio externo: as aprendizagens e as representações do mundo são únicas para cada pessoa, variando conforme o conhecimento anterior que essa pessoa já possui ao interagir com um novo conteúdo. Assim, a estratégia



metacognitiva de *autopoiese* configura-se, para Portilho, como processo final de (auto)transformação e (auto)produção do ser humano frente às interações realizadas com sua realidade a partir de seus processos de pensamento. Para finalizar, lembramos a participação interativa dos processos de conscientização e de controle que levam à autopoiese, à transformação.

Assim, descrevemos três aspectos - a consciência, o controle e a autopoiese - considerados por Portilho (2009a) constituintes do processo de metacognição. A seguir, analisaremos a relação entre o processo da metacognição e a aprendizagem.

### 2.3.2 Metacognição e Aprendizagem

O tema desta dissertação reconhece a importância da metacognição para uma aprendizagem e desenvolvimento mais profundos. Acreditamos ser o autoconhecimento um fator essencial aos processos de aprendizagem pela possibilidade de resultados acadêmicos mais eficientes. Assim, ter consciência do seu próprio funcionamento cognitivo pode fazer toda a diferença no aprender, no constante exercício de autoconhecimento, autocontrole e autoavaliação.

As palavras de Portilho (2009a) reforçam a importante relação entre metacognição e aprendizagem, conforme trecho abaixo.

Acredito que a possibilidade de um aprendiz ser mais competente do que outro está na habilidade em tomar consciência e desenvolver o controle de sua própria aprendizagem. Estas são estratégias metacognitivas que favorecem a mudança de atitude daquele que quer, efetivamente, ser competente no que faz. (PORTILHO, 2009a, p. 14).

Percebemos na colocação da autora o papel da metacognição na área da aprendizagem como o da tomada de consciência e o controle do aprendiz sobre o seu próprio processo de aprender. Assim, podemos afirmar a metacognição como um processo fundamental que leva o aprendiz a conhecer-se, conhecer sua maneira de ser e de aprender, conhecer seus recursos e estratégias cognitivas no momento de sua aprendizagem, refletindo e tomando consciência de suas ações e interações com os assuntos a serem aprendidos de forma a, quando necessário, mudar seus

comportamentos em direção a uma aprendizagem com mais autonomia, mais significativa e de melhor qualidade. Assim, a metacognição capacita o aprendiz a planejar, regular e avaliar sua própria aprendizagem.

Williams e Burden (1997) consideram a metacognição central para um aprendizado eficiente. Para os autores, metacognição define-se como “uma consciência do próprio processo mental da pessoa e uma habilidade de refletir em como se aprende, em outras palavras, conhecer o próprio conhecimento” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 148), além da habilidade de conscientemente gerenciar e regular o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas em diferentes situações.

As estratégias de aprendizagem, segundo Portilho e Dreher (2011), dizem respeito a como os estudantes realizam as tarefas escolares, lembrando as autoras que muitas vezes essas tarefas são realizadas de forma mecânica. Diante disso, sugerem que se repense no que e no como os estudantes realizam as tarefas, a partir da perspectiva metacognitiva, objetivando uma aprendizagem mais significativa.

Concordamos com Portilho (2009a) quando afirma que o processo da metacognição conduz o aprendiz a uma postura mais ativa em sua própria aprendizagem, e acrescentamos ainda o processo de tornar o aprendiz mais responsável por sua aprendizagem, responsabilidade esta ainda muito atribuída apenas ao professor em muitas de nossas escolas. Assim, acreditamos que ter a consciência de que “eu também sou responsável por minha aprendizagem” seria outro ganho advindo do processo da metacognição. Entretanto, o aluno deveria ser sensibilizado a sentir-se responsável, e, como afirma Portilho (2005, 2009a), este papel de sensibilizador cabe ao professor.

O processo de metacognição não é importante apenas ao aprendiz, no processo de aprendizagem, mas também ao professor, no processo de ensino. Podemos falar então de um ensino estratégico, com base nos conceitos da metacognição, que desenvolva no professor a atitude reflexiva perante as exigências educacionais e o controle consciente de todas as variáveis que influenciam no processo ensino-aprendizagem e em sua relação com os alunos.

Quanto ao ensino de estratégias metacognitivas, Jou e Sperb (2006) consideram a metacognição fator determinante na aprendizagem instrucional por ser um processo regulador da aprendizagem.

Tanto Portilho (2009b) quanto Portilho e Dreher (2011) compartilham essa visão da importância da metacognição para o ensino. Para as autoras, o ensino-aprendizagem na proposta metacognitiva implica mais que a transmissão de conteúdos e a mecânica memorização. Antes, propõem que nossas possibilidades cognitivas sejam ampliadas e potencializadas, permitindo a construção do conhecimento e a aprendizagem bem sucedida a partir do desenvolvimento de “fluência cognitiva”. Portilho e Dreher (2011) acreditam que o professor deva auxiliar o estudante a encontrar seu próprio caminho de regulação, ensinando estratégias metacognitivas além de valorizar as já utilizadas pelo aluno. Portilho (2009b) considera ainda o desenvolvimento de estratégias metacognitivas no âmbito educacional como um desafio, afirmando a necessidade da inclusão de programas de desenvolvimento dessas estratégias nas grades curriculares em nossas escolas. Isso, para a autora, contribuiria na formação de aprendizes mais autônomos e competentes.

Dessa maneira, a metacognição é apontada como importante para os processos de aprendizagem pelas estratégias da consciência e da regulação da própria aprendizagem. No contexto de nossa pesquisa, acreditamos ser a metacognição aspecto importante ao desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos, uma vez que permite o aluno-leitor conhecer seus próprios processos cognitivos envolvidos na atividade leitora e regular os procedimentos a serem adotados que o levem à compreensão textual.

Assim, analisaremos a seguir a relação entre o processo da metacognição e a atividade de leitura e compreensão textual.

### 2.3.3 Metacognição e Compreensão Leitora

Alguns pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2004) sugerem o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. Ao nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão possibilita-lhe

maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Nessa perspectiva, pensamos ser importante trabalhar-se com estratégias metacognitivas de leitura, as quais se caracterizam como processos cognitivos conscientes que possibilitam uma compreensão textual mais eficiente.

A metacognição e o uso de estratégias de leitura facilitam a aprendizagem e a compreensão de textos. Kopcke (1997) estabelece a metacognição como um dos traços fundamentais que envolvem a compreensão da leitura, sendo a metacognição, para Marini e Joly (2008), uma habilidade que possibilita o aluno ser sujeito ativo e responsável de sua leitura.

Consideramos dois aspectos da metacognição que se relacionam diretamente ao processo de leitura e compreensão de textos: a consciência e o controle. O aspecto da consciência engloba o conhecimento das ações cognitivas envolvidas na atividade de leitura. O aspecto do controle engloba ações de planejamento, regulação e avaliação das ações cognitivas no ato da leitura e compreensão. Seguem-se, a partir disso, considerações de diferentes autores que refletem esses dois aspectos da metacognição.

De acordo com Jacobs e Paris (1987), a metacognição na teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura enfatiza o modo como os leitores planejam, monitoram e reparam a própria compreensão. Tem sido utilizada com grande ênfase em atividades de leitura principalmente por salientar a participação ativa do leitor na análise da tarefa e no uso das estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, a metacognição em leitura também se justifica pela possibilidade da instrução através de estratégias metacognitivas como alternativa à instrução tradicional em leitura. Assim, com base em uma instrução metacognitiva, promove-se o uso consciente de estratégias antes, durante e depois da leitura.

Para Leffa (1996), o campo específico da metacognição na leitura envolve a capacidade de o leitor avaliar e monitorar a sua própria compreensão durante o processo de leitura. Assim, o leitor percebe quando está ou não entendendo um texto, ou ainda quando a compreensão é apenas parcial. Além disso, para o autor, a metacognição na área de leitura envolve também a capacidade de o leitor saber o que fazer para resolver problemas na compreensão de um texto. A partir disso, o autor conclui que a metacognição na leitura envolve duas habilidades: a primeira é “a habilidade para monitorar a própria compreensão (Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo, Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia

principal)", e a segunda é "a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (Vou ter que reler este parágrafo, Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário)" (LEFFA, 1996, p. 46).

Kopcke (1997), quando relaciona metacognição à área da leitura, afirma que, ao desenvolver habilidades metacognitivas, o leitor é capaz de monitorar suas atividades durante a leitura. Para o autor, o automonitoramento significa planejamento e avaliação para a compreensão de um texto. Significa, além disso, o conhecimento do que fazer quando constatada uma falha na compreensão.

Kato (1999) admite a contribuição da metacognição à área da leitura, caracterizando-a como o domínio que o leitor possui das estratégias que regem seu comportamento para a compreensão de textos. A autora fundamenta-se em dois aspectos da metacognição: o conhecimento que se tem dos processos cognitivos e o controle que se tem desses processos, o qual permite as escolhas conscientes das estratégias a serem utilizadas.

Mokhtari e Reichard (2002) relatam que há concordância entre pesquisadores sobre a importância da consciência e do monitoramento para uma leitura habilidosa e eficiente. Os autores definem o termo metacognição aplicada à leitura como sendo o conhecimento que o leitor possui de sua própria cognição envolvida na atividade cognitiva de leitura e as estratégias de autocontrole que o leitor possui para monitorar e regular a compreensão textual.

Marini e Joly (2008), em seus estudos sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Médio, definem a metacognição ao processo de leitura como a consciência do leitor sobre a própria compreensão da leitura bem como a habilidade do leitor para controlar suas ações cognitivas através de estratégias metacognitivas que venham a facilitar a compreensão de um texto ou uma tarefa específica.

Para Carrell, Gajdusek e Wise (1998), estudos sobre estratégias de leitura interessam-se não apenas por compreender como os leitores interagem com os textos, mas também compreender a relação entre o uso de estratégias e uma compreensão leitora eficiente.

Nesse sentido, Jacobs e Paris (1987) apontam para o fato de que leitores menos habilidosos raramente utilizam estratégias de leitura para auxiliar a compreensão, ao passo que leitores mais habilidosos frequentemente utilizam uma

variedade de estratégias para verificar sua compreensão durante a leitura, como por exemplo, prever o conteúdo, ler à frente e voltar na leitura, entre outros. Assim, para os autores, a diferença entre leitores mais habilidosos dos menos habilidosos é o uso independente de estratégias de leitura apropriadas.

Além de Jacobs e Paris (1987), Leffa (1996) e Mokhtari e Reichard (2002) também indicam relações entre a metacognição - o uso de estratégias metacognitivas de leitura - e a proficiência em leitura. Para esses autores, a consciência metacognitiva na compreensão de leitura é o que diferencia um leitor habilidoso de um não habilidoso. Assim, leitores fluentes possuem mais consciência de suas atividades de leitura, traduzindo-se em melhores comportamentos metacognitivos de leitura.

Çubukçu (2008) afirma que pesquisas têm delineado estratégias de leitura a partir das estratégias utilizadas por leitores proficientes. Esses estudos demonstram que a compreensão bem sucedida não se dá automaticamente, mas sim, a partir de um esforço cognitivo dirigido. O autor define esse esforço cognitivo dirigido como processamento metacognitivo, o qual consiste no conhecimento do processamento cognitivo e sua regulação. Çubukçu compartilha a mesma ideia de outros autores (JACOBS; PARIS, 1987; LEFFA, 1996; MOKHTARI; REICHARD, 2002) ao afirmar que leitores não proficientes (*poor readers*) estão menos conscientes das estratégias efetivas, além de serem menos eficientes em atividades de monitoramento da leitura. O autor defende um programa de treinamento e instrução de estratégias metacognitivas de aprendizado para a leitura e compreensão, o que ajudaria os aprendizes a desenvolver habilidades de leitura e aumentar o nível de proficiência no aprendizado de línguas.

Reconhecemos, portanto, a importância do conceito de metacognição para a atividade de leitura enquanto processo consciente adotado em direção a uma compreensão mais eficiente e independente.

Em síntese, percebemos a metacognição em leitura como a consciência, o controle e a avaliação da própria compreensão através do uso de estratégias de leitura que auxiliem no entendimento de textos. Dessa forma, quando o leitor desenvolve habilidades metacognitivas de leitura, ele é capaz de monitorar sua leitura e compreensão, planejando a melhor forma de realizá-la, escolhendo as melhores estratégias de leitura para o entendimento do texto e, caso a incompreensão, rever suas estratégias utilizadas, adaptando-as e/ ou alterando-as.

Assim, as estratégias metacognitivas de leitura são estratégias utilizadas consciente e deliberadamente para promover a compreensão, sendo flexíveis e adaptáveis a situações que variam conforme a complexidade do texto.

No entanto, para que o aprendiz utilize as estratégias de leitura para o monitoramento de sua compreensão leitora, o primeiro passo é a consciência da existência dessas estratégias: a tomada de consciência como estratégia metacognitiva de leitura.

#### 2.3.4 Metacognição e a Tomada de Consciência

O conceito de metacognição entende a consciência - seja por meio de processos de planejamento, de regulação ou de avaliação dos meios cognitivos - como fundamental para que o aprendiz conduza melhor sua própria aprendizagem. Mas como se desenvolve essa consciência? Qual a relação entre a tomada de consciência e o processo de metacognição?

A partir dos questionamentos acima, nesta seção temos como objetivo apresentar alguns dos elementos principais da concepção de Jean Piaget sobre o processo de tomada de consciência e relacioná-la ao conceito de metacognição, demonstrando uma possível correlação entre esses dois processos.

Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência é um processo importante que leva o sujeito à consciência de seus meios cognitivos empregados para a realização de uma ação. Essa tomada de consciência ocorre, conforme o autor, de um movimento que parte da ação prática realizada pelo sujeito à compreensão dessa ação. Esse movimento pressupõe a conceituação da ação prática, conceituação sendo entendida como a transformação dos esquemas de ação em noções e em operações.

Assim, podemos definir o processo de tomada de consciência, com base em Piaget (1977, p. 204) como “um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”.

O autor considera a ação como um conhecimento prático, um *saber-fazer*, autônomo e eficaz, embora nem sempre um conhecimento consciente. Dessa forma, de acordo com Piaget (1978), a consciência de um conhecimento prático acontece pelo processo de tomada de consciência que resulta na conceituação desse conhecimento. Assim, a ação prática exerce influência sobre a conceituação. No entanto, o inverso também ocorre, ou seja, a conceituação exerce influência sobre a ação. Nesse sentido, para Piaget (1978), a conceituação sobre a ação permite uma regulação mais ativa e consciente dessa ação por meio de processos de planejamento e controle. Em suma, “torna-se possível uma programação completa da ação a partir da conceituação”. (PIAGET, 1978, p. 175).

A regulação ativa e consciente, originada do processo de tomada de consciência, pressupõe intencionalidade. Podemos, no entanto, lançar o seguinte questionamento: A consciência está presente em toda ação intencional? Acreditamos que não a consciência plena, pois em muitas situações intencionais podemos ter a consciência de qual objetivo alcançar, porém não temos a consciência dos procedimentos para alcançá-lo. Assim, podemos dizer que existe uma consciência parcial, ou seja, uma consciência do objetivo, mas não dos procedimentos, alcançando-se um objetivo sem saber como procedemos. Nossa crença fundamenta-se em Piaget (1977) quando apresenta o *objetivo* de uma ação e o *resultado* obtido como os dois únicos elementos conscientes no início de uma ação em direção a uma tomada de consciência. O seguinte trecho esclarece essa ideia.

O que é mais interessante é que os meios empregados permanecem primeiro despercebidos, sobretudo se são desencadeados automaticamente pelo esquema que determina o objetivo, e que sua tomada de consciência realiza-se a partir dos dados de observação relativos ao objeto, portanto da análise dos resultados. Reciprocamente, será a análise dos meios, portanto dos dados de observação relativos à ação, que vai fornecer o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento. (PIAGET, 1977, p. 205).

Seguindo o raciocínio anterior, pensamos que muitos alunos não passaram pela tomada de consciência quanto à compreensão leitora em língua inglesa: embora muitos consigam bons resultados de compreensão na leitura de textos na língua estrangeira, eles não sabem como procederam para chegar àquela interpretação – não têm consciência das ações utilizadas para a obtenção da



compreensão textual. Assim, os procedimentos para se entender o texto ainda não foram interiorizados, ou seja, ainda não foram conceitualizados em seu pensamento - não ocorreu a tomada de consciência desses procedimentos – para que possam ser em outras situações análogas utilizadas estratégica e intencionalmente. São ações ainda automáticas, sem a reflexão do uso, não permitindo a utilização estratégica que poderia envolver momentos de planejamento, de regulação e de avaliação. Esses últimos três momentos constituem a metacognição. Assim, podemos perceber a relação entre a tomada de consciência e a metacognição enquanto paralelos e complementares.

Consideramos importante salientar que o processo de tomada de consciência ocorre por evolução dos níveis de compreensão, podendo haver momentos intermediários que indicam uma tomada de consciência parcial da ação até que haja a tomada de consciência total. Pensamos ser a tomada de consciência um processo que pode acontecer de forma mais demorada, desenvolvendo-se ao longo de toda a vida. Assim, as relações entre o fazer e o compreender nem sempre são imediatas, passando por diferentes graus de consciência.

Piaget (1977) mostra que ao realizar uma ação, o sujeito se depara com o êxito ou com o fracasso, resultados estes que são conscientes para o sujeito. No entanto, os procedimentos empregados podem não ser conscientes. A partir disso, podemos pensar em três situações quanto ao processo de leitura e compreensão de textos em língua inglesa.

Uma situação possível é a de que, a partir da ação da leitura com êxito na compreensão (objetivo final), o sujeito questione-se sobre como alcançou a compreensão: ele pode querer compreender como alcançou o objetivo. Assim, suas ações práticas – com resultados satisfatórios, porém automatizados - são o ponto de partida para a tomada de consciência dessas ações. Dessa forma, o sujeito, a partir de análises e reflexões, pode alcançar a tomada de consciência de suas ações práticas empregadas para a compreensão leitora de um texto na língua inglesa. Essa tomada de consciência faz com que o sujeito compreenda os meios empregados, interiorizando esse conhecimento dos meios agora consciente – antes automático - em seus esquemas de conhecimento prévio. O sujeito, portanto, desautomatizou uma ação prática, tornando-a consciente e intencional. Dessa forma, o sujeito passa a estar consciente das possibilidades dos meios a serem empregados para alcançar seu objetivo, escolhendo este ou aquele meio de forma

estratégica. O seguinte trecho de Piaget (1977, p. 199) reforça esta reflexão: “uma tomada de consciência progressiva constitui-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em outras palavras mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso”.

Pode haver, no entanto, a situação de um sujeito que, apesar de excelentes resultados na compreensão leitora de textos na língua inglesa, não tenha consciência das ações práticas utilizadas e nunca venha a compreendê-las, ou pela falta de desejo, ou pela falta de esforço ou ainda por simplesmente não ter a consciência da situação. Sendo assim, esse sujeito nunca tomará consciência dos procedimentos por ele utilizados e que podem conduzi-lo à compreensão em textos de língua estrangeira mais eficiente.

Por último, pode haver a situação da tomada de consciência das ações impulsionada por um fracasso no objetivo: um sujeito pode não compreender um texto em língua inglesa e, a partir dessa incompreensão, procurar entender por que esse fracasso ocorreu, tentando entender as falhas nos procedimentos e meios utilizados. Assim, o sujeito pode adaptar-se quanto às possíveis ações corretivas ou substitutivas. Essa dinâmica leva à tomada de consciência – à interiorização da ação prática, a qual, consciente, passa a ser estratégica. Este seria um caso de relação entre a tomada de consciência decorrente de uma inadaptação – situação de fracasso na atividade de compreensão leitora em língua inglesa.

Podemos também perceber a relação entre os processos de tomada de consciência e de metacognição quando Piaget atribui o autoconhecimento à tomada de consciência, como pode ser observado no seguinte trecho.

[...] a tomada de consciência parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (PIAGET, 1977, p. 198).

A partir do exposto, parece-nos existir uma relação entre os processos de tomada de consciência e de metacognição, sendo a tomada de consciência condição inicial em direção à metacognição. Metacognição pressupõe autoconhecimento, o qual é adquirido a partir da tomada de consciência por parte do sujeito. A partir do autoconhecimento podemos controlar nossos processos cognitivos, nossa própria aprendizagem. A partir da tomada de consciência, as

ações passam a ser menos automáticas e mais refletidas, permitindo a habilidade metacognitiva da utilização estratégica que pode envolver momentos de planejamento, de regulação, de avaliação e de transformação. Dessa forma, a partir do momento que o aprendiz tem consciência de como aprende, ele é capaz de refletir seu desempenho na realização das tarefas, adaptando conscientemente as estratégias utilizadas para que a aprendizagem ocorra. Em um movimento inverso, percebemos também a importância da metacognição ao processo de tomada de consciência uma vez que as habilidades metacognitivas se fazem necessárias para se alcançar níveis mais elevados de consciência. Assim, compreendemos os dois processos como paralelos e complementares à aprendizagem humana, em especial àquela mais eficiente e significativa.

### 2.3.5 Avaliação das Estratégias Metacognitivas de Leitura

Apesar da importância das pesquisas que relacionam a metacognição e o processo de leitura e compreensão, há poucos instrumentos desenvolvidos para medir a consciência metacognitiva de leitores e o uso que fazem de estratégias metacognitivas de leitura (MARINI, 2006; JOLY, 2007; MARINI; JOLY, 2008). Apresentamos alguns estudos que podem exemplificar os esforços realizados nessa área.

Moktari e Reichard (2002), da Universidade Estadual de Oklahoma, desenvolveram um instrumento de autorrelato intitulado Inventário de Consciência Metacognitiva das Estratégias de Leitura (MARSI - *Metacognitive Awareness of Reading Strategies*), com o objetivo de avaliar a consciência de estratégias metacognitivas de leitura de adolescentes e adultos na leitura de material acadêmico. O instrumento constitui-se em um inventário com 30 itens distribuídos entre os fatores de estratégias globais, de solução de problemas e de suporte. A análise psicométrica revelou alta confiabilidade, demonstrando a validação do instrumento para avaliar a consciência metacognitiva de leitores e seu uso das estratégias metacognitivas de leitura. Os resultados do estudo indicaram que os leitores hábeis utilizam as estratégias metacognitivas globais e de solução de

problemas com maior frequência que os leitores pouco hábeis, sendo o uso e monitoramento das estratégias de leitura a diferença entre os dois tipos de leitores.

Fonseca (2006), em sua dissertação de mestrado, utilizou o inventário MARSI, traduzido e adaptado para nossa língua portuguesa, como parte dos instrumentos utilizados na metodologia para seu estudo sobre estratégias metacognitivas de leitura e a consolidação da memória de longo prazo. O objetivo da autora foi verificar as relações entre o processamento e a consolidação de informações na memória de longo prazo de textos teórico-científicos através do uso de estratégias metacognitivas de leitura. Para isso, Fonseca analisou a proficiência em leitura de dois grupos - de intervenção e de controle, bem como a consciência de estratégias metacognitivas de leitura, de ambos os grupos, por meio do inventário MARSI. Em seguida, o grupo de intervenção recebeu treinamento explícito sobre estratégias de leitura, ao passo que o grupo de controle não o recebeu. Os participantes dos dois grupos realizaram então avaliações de compreensão em leitura, demonstrando desempenhos superiores do grupo de intervenção em relação ao grupo de controle, permitindo àquele grupo maior compreensão e retenção das informações do texto. Dessa forma, os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial de Fonseca de que estratégias metacognitivas podem promover o controle consciente do processo de aprendizagem, demonstrando os resultados a possibilidade de se desenvolver atividades instrucionais com estratégias mnemônicas em sala de aula.

O estudo desenvolvido por Joly, Cantalice e Vendramini (2004) no Brasil verificou as evidências de validade de uma Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários (EMeL-U). Identificou-se a presença dos fatores estratégias metacognitivas globais, estratégias metacognitivas de solução de problemas e estratégias metacognitivas de suporte, divididas em três momentos de leitura: antes, durante e depois. A escala apresenta 35 itens e as qualidades psicométricas demonstram sua validade e fidedignidade. Os resultados mostraram o predomínio das estratégias metacognitivas globais e de solução de problemas. Mostraram também o menor uso de estratégias metacognitivas no momento anterior à leitura, demonstrando que os universitários da amostra não realizam uma análise geral do texto antes da leitura.

Joly (2005) criou um instrumento de avaliação para estudantes do Ensino Médio, a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio (EMeL-

EM), com base em instrumentos acadêmicos americanos de avaliação, na escala MARSÍ desenvolvida por Mokhtari e Reichard (2002) e na de escala de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) para universitários. A primeira versão da escala apresentava 67 itens do tipo *Likert* com três opções de frequência (nunca, algumas vezes e sempre), sendo realizada com 490 alunos: 58,6% do sexo feminino e 41,4% do sexo masculino; 55,7% frequentavam o ensino médio em escolas públicas e 44,3% frequentavam o ensino médio em escolas privadas, em cidades do interior paulista. A variação da idade foi de 14 a 21 anos ( $M= 16,20$ ;  $DP= 1,28$ ). A versão final da escala apresenta 39 itens, composta por três fatores: estratégias metacognitivas globais, estratégias metacognitivas de solução de problemas e estratégias metacognitivas de suporte à leitura. O instrumento em sua versão final apresenta alta precisão e fidedignidade, indicados pelo coeficiente *Alfa* de *Crombach* ( $\alpha = 0,92$ ). Os coeficientes *Alfa* de *Crombach* indicaram também precisão alta para as estratégias metaconitivas globais ( $\alpha = 0,85$ ), as estratégias metacognitivas de solução de problemas ( $\alpha = 0,85$ ) e as estratégias metacognitivas de suporte ( $\alpha = 0,84$ ), constatando as características psicométricas e conferindo validade de construto à escala.

Joly, Santos e Marini (2006) realizaram um estudo com a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio (EMeL-EM), de Joly (2005), com o objetivo de verificar o uso de estratégias metacognitivas de leitura por alunos do Ensino Médio antes, durante e depois da leitura. Os resultados apontaram para o fato de que os alunos de Ensino Médio da amostra utilizaram com maior frequência as estratégias de solução de problemas e com menor frequência as de suporte.

Encontramos na literatura um estudo sobre escala de estratégias metacognitivas de leitura a ser utilizada exclusivamente para línguas estrangeiras: a Avaliação em Estratégias de Leitura (SORS – *Survey of Reading Strategies*). O SORS foi desenvolvido nos Estados Unidos direcionado a quem se utiliza da língua inglesa como língua estrangeira. Não encontramos instrumentos desenvolvidos no Brasil que tenham essa finalidade: as outras escalas apresentadas nesta seção voltam-se todas à verificação do uso de estratégias metacognitivas de leitura quando da leitura e compreensão de textos na própria língua materna do leitor.

O inventário SORS foi desenvolvido por Mokhtari e Sheorey (2002) para medir a consciência metacognitiva e o uso consciente de estratégias de leitura de alunos adolescentes e adultos para quem a língua inglesa é uma segunda língua ou

uma língua estrangeira, na leitura de materiais acadêmicos. O desenvolvimento desse instrumento foi com base no Inventário de Consciência Metacognitiva das Estratégias de Leitura (MARSI), de Mokhtari e Reichard (2002), o qual objetiva medir a consciência metacognitiva das estratégias de leitura de alunos nativos da língua inglesa. O SORS foi revisado e adaptado para o uso com alunos do Ensino Médio, Faculdade e Universidade, no contexto de inglês como segunda língua ou língua estrangeira.

Três razões, de acordo com os autores, motivaram o desenvolvimento do SORS. A primeira delas é a relação positiva entre a consciência metacognitiva dos processos de leitura por parte dos alunos e uma maior habilidade para a leitura e compreensão. A segunda razão explica-se pela inexistência de instrumentos específicos para a avaliação da consciência metacognitiva e o uso de estratégias de leitura de alunos que utilizam a língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira. A última razão, para Mokhtari e Sheorey (2002), considera que, apesar da concordância entre pesquisadores com o fato de que estratégias de leitura podem ser transferidas de uma língua para outra, os instrumentos existentes não levam em conta algumas das estratégias que são únicas para aqueles que são também letrados em mais de uma língua, como por exemplo, traduzir do inglês para a língua materna ou utilizar as duas línguas para melhorar a compreensão de um texto. Dessa forma, para os autores, os instrumentos voltados à avaliação na própria língua materna do aluno podem não ser apropriados para a avaliação da consciência metacognitiva das estratégias de leitura em textos na língua inglesa por alunos não nativos nessa língua.

Três revisões do inventário MARSI foram realizadas para a adaptação do SORS. Primeiramente, o vocabulário foi refinado para uma compreensão mais fácil de alunos não-nativos da língua inglesa. Em segundo, duas estratégias de leitura foram acrescentadas: traduzir de uma língua para outra e pensar tanto na língua materna quanto na língua-alvo durante a leitura. Conforme os autores, essas duas estratégias não são utilizadas durante a leitura na língua materna, porém são frequentemente utilizadas por aprendizes de uma segunda língua ou língua estrangeira. A terceira revisão foi a remoção de dois itens do questionário: resumir a informação lida e discutir o que se lê com outras pessoas. Para Mokhtari e Sheorey, essas não são consideradas estratégias de leitura como se concebe na literatura sobre metacognição e compreensão em leitura. O instrumento revisado foi testado

com alunos de inglês como segunda língua ou língua estrangeira em duas universidades nos Estados Unidos. Os resultados indicam a confiabilidade do instrumento para a avaliação da consciência metacognitiva das estratégias de leitura entre alunos não-nativos na língua inglesa (confiabilidade interna = 0,89 ou melhor).

Para Mokhtari e Sheorey (2002), as estratégias de leitura globais são técnicas intencionais e cuidadosamente planejadas através das quais os leitores monitoram e gerenciam sua leitura. Alguns exemplos apresentados pelos autores são: ter um propósito em mente; olhar o texto previamente para verificar o comprimento e a organização; fazer uso dos recursos tipográficos, tabelas, figuras, entre outros. Podemos definir, portanto, as estratégias de leitura globais como aquelas utilizadas para uma análise e planejamento geral do texto.

As estratégias de solução de problemas são, para os autores, ações e procedimentos que os leitores utilizam ao lidarem com o texto propriamente dito. São técnicas localizadas utilizadas quando há problemas na compreensão das informações textuais. Como exemplos, os autores citam ajustar a velocidade de leitura quando o texto torna-se fácil ou difícil, adivinhar o sentido de palavras desconhecidas e reler o texto para melhorar a compreensão. Assim, de uma forma geral, as estratégias de solução de problemas são as utilizadas quando há dificuldades de compreensão, buscando sanar essas dificuldades e continuar a leitura para se alcançar a compreensão textual final.

Mokhtari e Sheorey (2002) caracterizam as estratégias de suporte à leitura como mecanismos de apoio para ajudar o leitor na compreensão do texto, tais como fazer anotações, usar um dicionário, sublinhar ou destacar informações textuais.

Mokhtari (2011) aplicou o instrumento SORS para examinar a consciência metacognitiva e as estratégias de leitura utilizadas por alunos de inglês como segunda língua com nível avançado de proficiência, cuja língua materna é o árabe, tanto em textos acadêmicos na língua inglesa quanto na sua língua materna. Procurou-se comparar as estratégias de leitura utilizadas em atividades de leitura nas duas línguas, por meio do instrumento de autorrelato SORS bem como por um protocolo verbal. Para a realização do estudo, houve a participação de 90 alunos de 5 universidades americanas, com variação de idade de 17 a 47 anos. Na primeira fase da pesquisa, os 90 participantes completaram o instrumento SORS, e na segunda fase, investigou-se o uso das estratégias na leitura de textos nas duas línguas de 10 alunos através do protocolo verbal. Resultados demonstraram que os

alunos utilizaram mais estratégias de leitura quando da leitura de textos na língua inglesa, sua segunda língua. Os participantes utilizaram mais estratégias de solução de problemas e de suporte à leitura nos textos em inglês do que nos textos em árabe, sua língua materna. As estratégias globais de leitura foram utilizadas sem muita diferença nas duas línguas. No geral, as estratégias mais usadas foram as de solução de problemas, e as menos usadas as de suporte à leitura. O autor atribuiu a menor utilização das estratégias de suporte em função do alto nível de proficiência dos alunos investigados.

Para analisar a consciência metacognitiva de estratégias de leitura de aprendizes turcos de inglês como uma língua estrangeira, Temur e Bahar (2011) também utilizaram o instrumento de autorrelato SORS. Participaram da pesquisa 132 alunos dos 1º, 2º e 3º anos de uma Universidade Estadual que estudavam a disciplina Educação em Língua Inglesa (*English Language Education*), sendo 106 mulheres e 26 homens. Os resultados do estudo apontaram para o maior uso das estratégias de resolução de problemas, ao passo que as de menor uso configuraram-se nas de suporte à leitura. Os alunos do 1º ano na universidade utilizam mais estratégias globais, de solução de problemas e de suporte à leitura que os alunos dos 2º e 3º anos, podendo-se concluir, segundo os autores, que o uso de estratégias de leitura diminui com o aumento no nível de proficiência adquirida na língua inglesa.

Amer, Barwani e Ibrahim (2010) realizaram uma pequena adaptação do instrumento SORS para verificar as estratégias metacognitivas utilizadas na leitura de textos da Internet. O estudo investigou alunos omanis universitários, do 1º e do 4º ano (último ano) de um curso de formação para professores de inglês como língua estrangeira, em uma universidade do governo de Omã. A adaptação do instrumento SORS foi denominada OSORS - *Online Survey of Reading Strategies*. Cada item do instrumento original foi modificado incluindo-se o termo *online* para cada atividade de leitura. O instrumento revisado apresenta uma confiabilidade geral (*Alfa de Crombach*) de 0,82. Os resultados demonstraram uma diferença significativa apenas no uso de estratégias globais de leitura entre os alunos do 1º e do último ano. Isso indica, de acordo com os autores, que leitores com alta proficiência na língua inglesa como língua estrangeira usam mais estratégias globais que leitores com baixa proficiência. Os alunos do 1º ano reportaram maior uso das estratégias de suporte à leitura que os alunos do 4º ano, reforçando outros estudos que apontam para o maior uso dessas estratégias por alunos menos proficientes na língua estrangeira.



Para Amer, Barwani e Ibrahim, o estudo demonstrou a importância da consciência metacognitiva das estratégias de leitura quando no contexto da leitura *online*, a qual apresenta características distintas das dos textos impressos.

A partir do exposto, pensamos haver a possibilidade de se avaliar a consciência metacognitiva na leitura e compreensão de textos em língua inglesa por meio do uso de estratégias metacognitivas de leitura. Assim, acreditamos ser válida a aplicação de instrumentos que auxiliem a identificar o uso de estratégias metacognitivas de leitura por parte dos alunos a título de conhecimento da consciência metacognitiva e do seu processo de compreensão leitora antes de se iniciar atividades de instrução para a utilização dessas estratégias.

### 3 MATERIAL E MÉTODOS

Nosso objeto de investigação constitui-se na análise da consciência metacognitiva de estratégias de leitura de alunos da disciplina de Inglês Instrumental, para quem a língua inglesa é uma língua estrangeira. Apresentamos como problema de pesquisa a verificação do uso de estratégias metacognitivas de leitura em textos em língua inglesa, considerando o tipo e a frequência. Assim, este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para alcançar os objetivos propostos pelo presente estudo. Quando falamos em percurso metodológico, conforme Gonsalves (2007), abrangemos mais do que apenas as técnicas e procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados. O percurso metodológico pretende demonstrar o processo de construção da pesquisa, incluindo o movimento que nosso pensamento realiza para a compreensão da realidade através dos dados coletados. Assim, essa seção busca evidenciar as ações realizadas na tentativa da compreensão e aproximação ao nosso objeto de investigação.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O olhar que direciona nossa pesquisa é aquele que enxerga a ciência enquanto uma relação entre a teoria e dados empíricos. Assim, assumimos para nossa pesquisa a afirmação de Severino de que “toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/ objeto” (SEVERINO, 2007, p. 100).

Desta forma, considerando os objetivos propostos pela pesquisa de analisar a consciência metacognitiva das estratégias de leitura dos participantes verificando o uso das estratégias de leitura pelo tipo e frequência, caracterizamos esta como uma pesquisa de caráter exploratório-descritiva. Assim, procuramos a descrição e o desenvolvimento de ideias que busquem uma aproximação ao fenômeno da

consciência metacognitiva durante a leitura de textos em língua inglesa, fenômeno este pouco explorado por se tratar da consciência metacognitiva de estratégias de leitura de textos em uma língua estrangeira.

Embasamos nossa análise dos resultados na crença da complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Assim, procuramos interpretar os resultados mais objetivos obtidos pela aplicação do questionário SORS – Avaliação das Estratégias de Leitura, considerando possibilidades de significados para esses dados quantitativos, com base nos pressupostos teóricos, em um esforço para ampliar o entendimento do problema proposto pela pesquisa.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com um grupo de 19 alunos do Curso *Técnico em Informática Subsequente – Desenvolvimento de Sistemas* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Irati. O curso tem a duração de 2 anos, ocorrendo na modalidade presencial e no período noturno. Os 19 alunos estudam na mesma turma, tendo concluído a disciplina de Inglês Instrumental no 1º semestre do ano de 2012. Essa disciplina compõe a grade curricular do curso, sendo ofertada em um semestre com carga horária de 36 horas/ aula.

Dentre os 19 alunos, 18 são rapazes, havendo apenas uma moça. A faixa etária dos alunos varia de 17 a 36 anos.

Os alunos dessa turma pertencem a grupos sócio-econômicos e culturais variados, visto que se trata de uma instituição de ensino pública que oferta vagas, mediante processo seletivo, a quem desejar realizar um curso técnico profissionalizante.

Para a realização desta pesquisa, delimitamos a participação dos alunos àqueles que estivessem cursando a disciplina de Inglês Instrumental durante o 1º semestre de 2012.

Por questões de sigilo das identidades dos 19 alunos participantes, cada aluno, na análise e discussão dos resultados, é representado por uma letra do alfabeto, as quais variam de A à S.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos desta pesquisa para a coleta dos dados sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura foram dois: o questionário SORS (*Survey of Reading Strategies*) – Avaliação das Estratégias de Leitura (Anexos A e B), e um questionário informativo (Apêndice B).

O questionário SORS foi desenvolvido nos Estados Unidos por Mokhtari e Sheorey (2002). Esse questionário tem por objetivo avaliar a consciência metacognitiva de estratégias de leitura de aprendizes para quem a língua inglesa é uma segunda língua ou uma língua estrangeira.

O instrumento foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa pela pesquisadora deste estudo.

O questionário SORS avalia a consciência metacognitiva das estratégias de leitura de textos em língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira. Através da aplicação do questionário, é possível verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, pressupondo-se uma consciência metacognitiva de uso dessas estratégias.

A escolha por esse instrumento justifica-se na sua especificidade para a avaliação da consciência metacognitiva das estratégias de leitura de leitores que utilizam a língua inglesa como língua estrangeira, como é o caso dos participantes deste estudo, ao passo que os outros instrumentos pesquisados voltam-se à avaliação da consciência metacognitiva das estratégias de leitura durante a leitura de textos na própria língua materna do leitor.

O SORS verifica o tipo e a frequência do uso de estratégias metacognitivas de leitura por adolescentes e adultos. É composto por 30 afirmações que medem três categorias de estratégias de leitura: estratégias de leitura globais, estratégias de leitura de resolução de problemas e estratégias de suporte à leitura. O SORS utiliza uma escala *Likert* com 5 opções de frequência, variando de 1 (= Eu nunca ou quase nunca faço isso) à 5 (=Eu sempre ou quase sempre faço isso).

São 13 estratégias de leitura globais (questões 1, 3, 4, 6, 8, 12, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 27), 8 estratégias de leitura de solução de problemas (7, 9, 11, 14, 16, 19, 25, 28) e 9 estratégias de suporte à leitura (2, 5, 10, 13, 18, 22, 26, 29, 30). Segue

Quadro 2 abaixo com a descrição das 30 estratégias de leitura do questionário SORS.

1. Tenho um propósito em mente quando eu leio.
2. Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio.
3. Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio.
4. Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura.
5. Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio.
6. Reflito se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura.
7. Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo.
8. Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização.
9. Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração.
10. Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas.
11. Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo.
12. Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar.
13. Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio.
14. Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo.
15. Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento.
16. paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo.
17. Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo.
18. Parafraseio (reformulo as ideias com minhas próprias palavras) para entender melhor o que eu leio.
19. Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio.
20. Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave.
21. Analiso e avalio criticamente as informações apresentadas no texto.
22. Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias.
23. Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas.
24. Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio.
25. Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento.
26. Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto.
27. Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas.
28. Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas.
29. Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa.
30. Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna.

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO QUESTIONÁRIO SORS  
 FONTE: O autor (2012)

Utilizamos também um questionário informativo (Apêndice B) com o objetivo de levantar informações sobre idade, nível de escolaridade, experiência com o aprendizado da língua inglesa, nível de proficiência na língua inglesa, que nos auxiliaram na compreensão dos dados quando da análise do uso individual de estratégias pelos alunos.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os 19 alunos da disciplina de Inglês Instrumental foram convidados a participarem como voluntários desta pesquisa, mediante breve explicação de sua natureza e importância.

Todos os alunos aceitaram a participação no processo de investigação, assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A). Dos 19 alunos da turma, 2 alunos entregaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado pelos pais ou responsáveis por serem menores de idade.

Primeiramente, os alunos responderam ao questionário informativo.

Em seguida, o questionário SORS (Anexo A) foi aplicado coletivamente em sala de aula, em via impressa, individual para cada aluno e em sessão única, com tempo estimado de 20 minutos para responder ao instrumento. A orientação para a aplicação do questionário seguiu as instruções do próprio questionário.

As seguintes medidas foram adotadas antes da aplicação do SORS para se evitar qualquer desmotivação ou constrangimento:

- Os participantes foram instruídos a responder ao questionário enfatizando-se que não há respostas certas ou erradas, apenas respostas que cada um aplica conforme a situação;
- Os alunos foram incentivados a responder ao questionário na perspectiva de que eles possam não conhecer o assunto, o que caracterizaria uma situação normal quando do processo de aprendizagem constante;
- Os participantes foram orientados no sentido de sentirem-se à vontade para perguntas que viessem a esclarecer o processo de realização do questionário;
- Os alunos foram incentivados quanto à participação nesta pesquisa ao compreenderem a proposta e importância da mesma, inclusive para o seu próprio aprendizado na leitura de textos em língua inglesa, proposta esta brevemente explanada antes da aplicação do instrumento;
- Foi esclarecido aos alunos que a participação na pesquisa não se caracterizaria como parte da avaliação da disciplina de Inglês Instrumental;

- Foi garantido aos participantes o sigilo quanto às identidades e informações obtidas no processo de apresentação dos resultados finais no trabalho.

A aplicação do questionário foi realizada pela pesquisadora desta investigação, quem foi também a professora dos alunos da pesquisa na disciplina de Inglês Instrumental.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados conforme procedimentos abaixo.

As respostas dos alunos obtidas pelo questionário SORS foram categorizadas seguindo as orientações do próprio instrumento (Anexo B), de acordo com o sistema de escore sugerido no questionário.

O instrumento apresenta 30 estratégias de leitura, classificadas em três tipos (subescalas): Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB), Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB) e Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP). O questionário indica a frequência de uso das estratégias de leitura, considerando todas as 30 estratégias, por aluno. Dessa forma, o SORS possibilita classificar o aluno como um leitor que utiliza estratégias de leitura com alta, média ou baixa frequência. Indica também a frequência de uso das estratégias de cada subescala por aluno. É possível, assim, verificar que o aluno apresenta, por exemplo, baixo uso das estratégias globais, porém alto uso das estratégias de resolução de problemas.

Verificamos, inicialmente, a frequência de uso das estratégias de leitura por aluno conforme proposta de interpretação do SORS. Essa verificação seguiu as orientações do questionário sem adaptação alguma.

Os resultados do questionário SORS quanto ao uso das estratégias de leitura por aluno possibilitaram outras análises. Assim, com base nesses resultados do SORS, realizamos a análise da relação entre o nível de proficiência dos alunos na língua inglesa e o uso de estratégias de leitura. Os dados sobre a proficiência na língua foram obtidos pelo questionário informativo.

Os resultados obtidos pelo questionário SORS foram utilizados para a análise do uso entre todos os alunos das estratégias de leitura em cada subescala. Dessa maneira, foi possível verificar, por exemplo, se as estratégias de resolução de problemas são mais utilizadas pelos alunos no geral do que as estratégias de suporte à leitura.

Os resultados do questionário SORS foram também utilizados para a análise da relação entre a aprendizagem formal e não-formal da língua inglesa, e o uso de estratégias de leitura. Os dados dos alunos sobre a aprendizagem formal e não-formal da língua foram obtidos pelo questionário informativo.

A última análise foi a de cada estratégia de leitura do instrumento SORS e o uso dessas estratégias pelos alunos, com base nos resultados do questionário. Constitui-se em análise mais individual dos alunos que utilizam as estratégias com maior ou menor frequência, bem como análise mais individual de cada uma das estratégias de leitura.

A verificação do uso das estratégias de leitura pelos alunos possibilitou a análise da consciência metacognitiva que os alunos podem ter do seu uso das estratégias.

Por fim, salientamos que as análises realizadas fundamentaram-se nos pressupostos teóricos apresentados pela investigação.



#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa buscou analisar a consciência metacognitiva de estratégias de leitura de alunos da disciplina Inglês Instrumental para quem a língua inglesa é uma língua estrangeira. Para isso, verificou-se o uso de estratégias de leitura a partir da aplicação do questionário SORS – Avaliação das Estratégias de Leitura, considerando o tipo e a frequência.

Entendemos que os processos metacognitivos envolvidos na atividade de compreensão podem ser os mais variados possíveis. Assim, por questões de delimitação do objeto de investigação, optamos pela aplicação do questionário SORS, o qual apresenta uma grande possibilidade de estratégias de leitura. Dessa forma, pelas respostas dos alunos obtidas a partir da aplicação do instrumento, pensamos ser possível compreender um pouco dos procedimentos por eles realizados para a compreensão leitora e, a partir disso, propor análises sobre a consciência metacognitiva de estratégias de leitura. Para a análise, consideramos, além dos dados obtidos pelo SORS, as informações levantadas pelo questionário informativo bem como os pressupostos teóricos apresentados no estudo.

Ao refletirmos o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em um contexto de abordagem instrumental que centra as atividades na habilidade da leitura e compreensão textual, pensamos ser de extrema importância saber o que os alunos já sabem, ou seja, conhecer os alunos antes da intervenção de qualquer proposta metodológica. Esta investigação enquadra-se nessa perspectiva: a necessidade de conhecer os conhecimentos dos alunos sobre estratégias de leitura para a tomada de decisão de práticas em sala de aula. Isto é, partimos do primeiro passo, central para nós, e que pode nos indicar caminhos futuros: para o professor, ter consciência dos processos do outro, o seu aluno, para que possa ensinar de forma mais eficiente. No contexto de nossa pesquisa, então, buscamos saber o quão conscientes nossos alunos são quanto ao uso de estratégias de leitura, uma vez que o escopo do trabalho é a atividade de compreensão leitora de textos na língua inglesa. Não buscamos, portanto, saber o nível de gerenciamento dos alunos sobre essas estratégias para as atividades leitoras. Procuramos compreender a consciência que os alunos desta pesquisa possuem das estratégias de leitura.

Isso posto, para a coleta dos dados, utilizamos o questionário SORS, adaptado de Mokhtari e Sheorey (2002), que se propõe a uma avaliação da consciência metacognitiva de estratégias de leitura de textos em língua inglesa como língua estrangeira a partir da análise do tipo de estratégias utilizadas e da frequência de uso. O questionário, através das orientações de pontuação, sugere que o leitor possa apresentar alta, média ou baixa consciência metacognitiva das estratégias de leitura conforme a alta, média ou baixa frequência de uso de estratégias.

O questionário SORS indica a frequência de uso das estratégias de leitura por aluno. Apresenta estratégias de leitura de três tipos, denominados por Mokhtari e Sheorey (2002) de subescalas: Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB), Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB) e Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP). O instrumento indica a frequência de uso das estratégias de leitura, considerando todas as estratégias das três subescalas, por aluno. Assim, é possível que o aluno seja classificado como um leitor que utiliza estratégias de leitura com alta, média ou baixa frequência. Além disso, o questionário possibilita a classificação de alta, média ou baixa frequência de uso das estratégias de leitura de cada uma das três subescalas: subescala GLOB, subescala PROB e subescala SUP. Assim, se o SORS indica alta frequência de uso das estratégias de resolução de problemas, pode-se supor que o aluno apresente alta consciência metacognitiva desse tipo de estratégias. Dessa maneira, é possível perceber os tipos de estratégias que os alunos mais utilizam e os tipos que eles menos utilizam.

A análise desta pesquisa segue a ordem abaixo.

1) Verificamos a média da frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno considerando todas as 30 estratégias. Essa verificação seguiu as orientações do questionário SORS sem adaptação alguma.

2) Realizamos uma análise da relação entre o nível de proficiência na língua inglesa (dados obtidos pelo questionário informativo) e a frequência de uso das estratégias de leitura (dados obtidos pelo questionário SORS).

3) Verificamos, para a análise, a média da turma da frequência de uso das estratégias de leitura considerando as estratégias em cada subescala. Dessa maneira, a turma inteira pode, por exemplo, apresentar média frequência de uso das estratégias da subescala GLOB, baixa frequência de uso das estratégias da

subescala PROB e alta frequência de uso das estratégias da subescala SUP. Essa verificação realizou-se a partir de uma adaptação com base nos dados obtidos pelo instrumento SORS.

4) Analisamos a relação entre a aprendizagem formal e não-formal da língua inglesa (dados obtidos pelo questionário informativo) e o uso de estratégias de leitura (dados obtidos pelo questionário SORS).

5) Por fim, realizamos uma análise de cada uma das estratégias de leitura apresentadas pelo instrumento SORS e o uso dessas estratégias pelos alunos. Procuramos identificar os alunos que utilizam mais estratégias e os alunos que utilizam menos estratégias, bem como quais estratégias são mais e menos utilizadas. Essa análise realizou-se a partir de uma adaptação com base no questionário SORS.

#### 4.1 MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO

Vamos agora verificar a média de frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno da pesquisa. As respostas dos alunos obtidas pelo questionário SORS permitem classificá-los em leitores que utilizam estratégias de leitura com alta, média ou baixa frequência. Esses dados podem ser observados no Gráfico 1 abaixo.

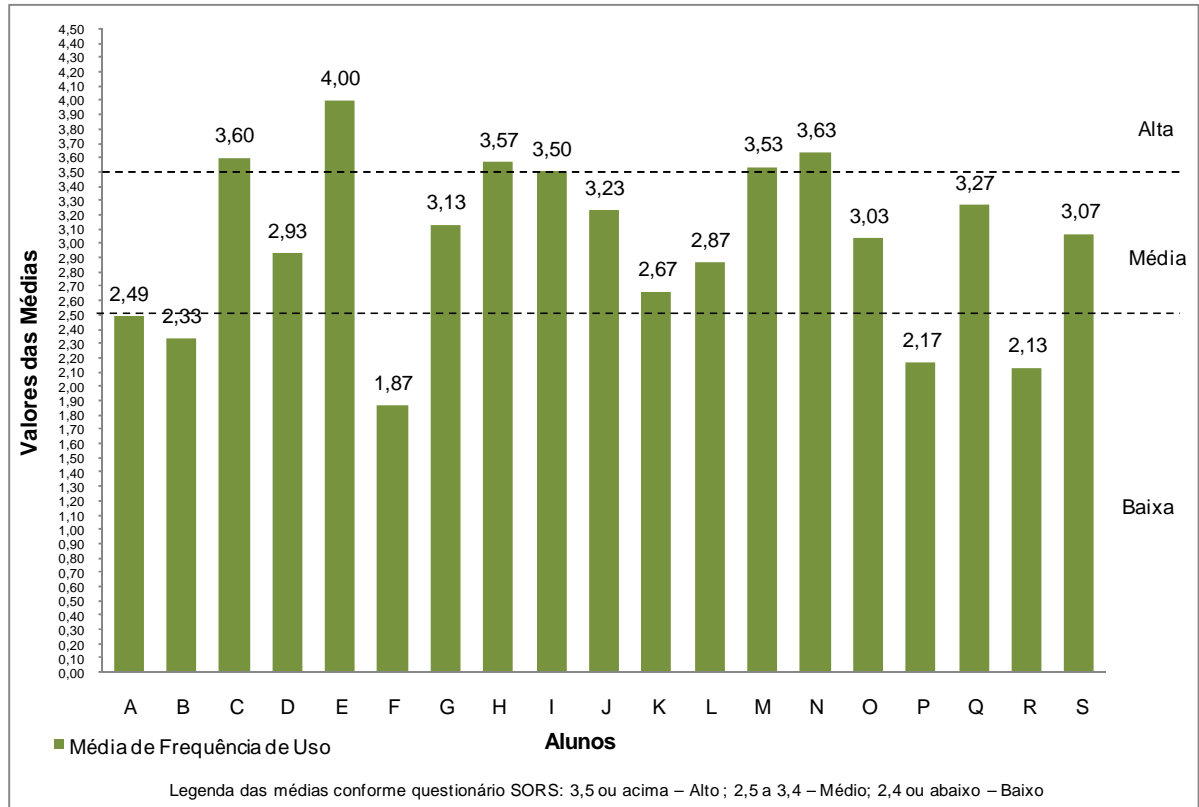


GRÁFICO 1 – MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO  
 FONTE: O autor (2012)

Ao analisarmos as médias de frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno verificamos que, dos 19 alunos da turma:

- 6 alunos (C, E, H, I, M, N) utilizam estratégias de leitura com alta frequência
- 8 alunos (D, G, J, K, L, O, Q, S) utilizam estratégias de leitura com média frequência
- 5 alunos (A, B, F, P, R) utilizam estratégias de leitura com baixa frequência

Considerando a análise sugerida pelo instrumento SORS, os dados apresentados acima poderiam supor que:

- Os 6 alunos (C, E, H, I, M, N) que utilizam estratégias de leitura com alta frequência apresentam alta consciência metacognitiva das estratégias de leitura
- Os 8 alunos (D, G, J, K, L, O, Q, S) que utilizam estratégias de leitura com média frequência apresentam média consciência metacognitiva das estratégias de leitura

- Os 5 alunos (A, B, F, P, R) que utilizam estratégias de leitura com baixa frequência apresentam baixa consciência metacognitiva das estratégias de leitura

Percebemos pelo Gráfico 1 que a maior quantidade de alunos utiliza estratégias de leitura com média frequência. No entanto, a diferença entre os 8 alunos que utilizam estratégias com média frequência e os 6 alunos que utilizam estratégias com alta frequência é pequena, sendo uma diferença de 2 alunos. Assim, constatamos que dos 19 alunos, 14 alunos utilizam estratégias de leitura com maior frequência. De acordo com o objetivo desta pesquisa, podemos sugerir que a turma apresente consciência metacognitiva das estratégias de leitura em nível elevado, considerando as frequências de uso média e alta como as predominantes.

Verificamos nesta seção a média de frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno da turma, supondo a consciência metacognitiva das estratégias tanto individual quanto coletivamente.

Analisaremos a seguir a relação entre o nível de proficiência na língua inglesa e a frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno desta investigação.

#### 4.2 RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA E FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO

Passamos nesta seção a uma análise da relação entre o nível de proficiência na língua inglesa e a frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno. Os dados da frequência de uso das estratégias foram obtidos pelo instrumento SORS.

Verificamos através do questionário informativo (Apêndice B) que, dos 19 alunos da pesquisa, 16 alunos consideram-se no nível de proficiência básico, 3 alunos consideram-se no nível intermediário e nenhum aluno considera-se no nível avançado de proficiência na língua inglesa. Esses dados podem ser observados no Quadro 3 abaixo, o qual demonstra o nível de proficiência na língua inglesa e a média de frequência de uso das estratégias de leitura de cada aluno.

ALUNO	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA	FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA
A	Básico	Baixa
B	Básico	Baixa
C	Básico	Alta
D	Básico	Média
E	Básico	Alta
F	Básico	Baixa
G	Básico	Média
H	Intermediário	Alta
I	Básico	Alta
J	Básico	Média
K	Básico	Média
L	Básico	Média
M	Intermediário	Alta
N	Básico	Alta
O	Básico	Média
P	Básico	Baixa
Q	Intermediário	Média
R	Básico	Baixa
S	Básico	Média

QUADRO 3 - RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA E A MÉDIA DE FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ALUNO

FONTE: O autor (2012)

Considerando o Quadro 3 acima, verificamos que:

- 5 alunos (A, B, F, P, R) com nível de proficiência básico apresentam baixa frequência de uso das estratégias de leitura
- 7 alunos (D, G, J, K, L, O, S) com nível de proficiência básico apresentam média frequência de uso das estratégias de leitura
- 4 alunos (C, E, I, N) com nível de proficiência básico apresentam alta frequência de uso das estratégias de leitura
- 2 alunos (H, M) com nível de proficiência intermediário apresentam alta frequência de uso das estratégias de leitura
- 1 aluno (Q) com nível de proficiência intermediário apresenta média frequência de uso das estratégias de leitura

Uma das considerações de Zhang (2001) e de Reis (2007) sugere que a proficiência do leitor na língua estrangeira influencia o uso de estratégias de leitura. Zhang demonstra em seu estudo maior consciência metacognitiva das estratégias de leitura por parte de leitores com nível de proficiência mais alto.

Com base nas considerações de Zhang (2001) e de Reis (2007), bem como nos dados do Quadro 3 anterior, é possível realizarmos as análises que seguem.

Ao compararmos os 2 alunos (H, M) com nível intermediário de proficiência na língua inglesa e alta frequência de uso das estratégias de leitura, com os alunos com

nível básico de proficiência que apresentam baixa e média frequência de uso das estratégias, percebemos, conforme Zhang (2001) e Reis (2007), a possível influência de maior proficiência do leitor para o maior uso de estratégias de leitura. Esses dados levam-nos a pensar que uma maior proficiência na língua inglesa pode favorecer uma maior consciência metacognitiva das estratégias de leitura.

No entanto, observamos no Quadro 3 que, apesar do aluno Q apresentar nível intermediário de proficiência na língua inglesa, sua frequência de uso das estratégias de leitura é média, igual a de outros alunos com nível básico de proficiência. Verificamos também que 4 alunos (C, E, I, N) com nível básico de proficiência apresentam alta frequência de uso das estratégias de leitura. Esses dados podem sugerir que uma maior proficiência na língua inglesa não se constitui fator determinante para o maior uso de estratégias de leitura e para uma maior consciência metacognitiva das estratégias.

Assim, observamos que uma maior proficiência na língua inglesa pode ou não influenciar o maior uso de estratégias de leitura. Percebemos pela análise do Quadro 3 que leitores com nível básico de proficiência podem utilizar estratégias de leitura com frequências média e alta. Parece que esses resultados assemelham-se aos apresentados por Kato (1999), quem indica não ser necessário um alto nível de proficiência na língua estrangeira para a compreensão leitora. A autora sugere que as estratégias utilizadas pelo leitor em sua língua materna podem ser utilizadas na língua estrangeira, compensando, assim, a possível dificuldade nessa língua. Dessa maneira, podemos considerar a possibilidade de que os alunos da pesquisa com nível básico de proficiência que apresentam maior uso das estratégias de leitura transfiram as estratégias que utilizam na leitura de textos em português para a leitura de textos em inglês.

Finalizada a análise da relação entre o nível de proficiência na língua inglesa e o uso das estratégias de leitura por aluno, apresentamos na sequência a análise do uso das estratégias de leitura nas três subescalas, considerando a média da turma de frequência de uso.

### 4.3 USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PELA TURMA NAS SUBESCALAS GLOB, PROB E SUP

Partimos agora para a análise do uso das estratégias de leitura pela turma considerando os três tipos de estratégias: Estratégias de Leitura Globais (subescala GLOB), Estratégias de Resolução de Problemas (subescala PROB) e Estratégias de Suporte à Leitura (subescala SUP). O Gráfico 2 abaixo apresenta as médias da turma de frequência de uso das estratégias de leitura de cada subescala.

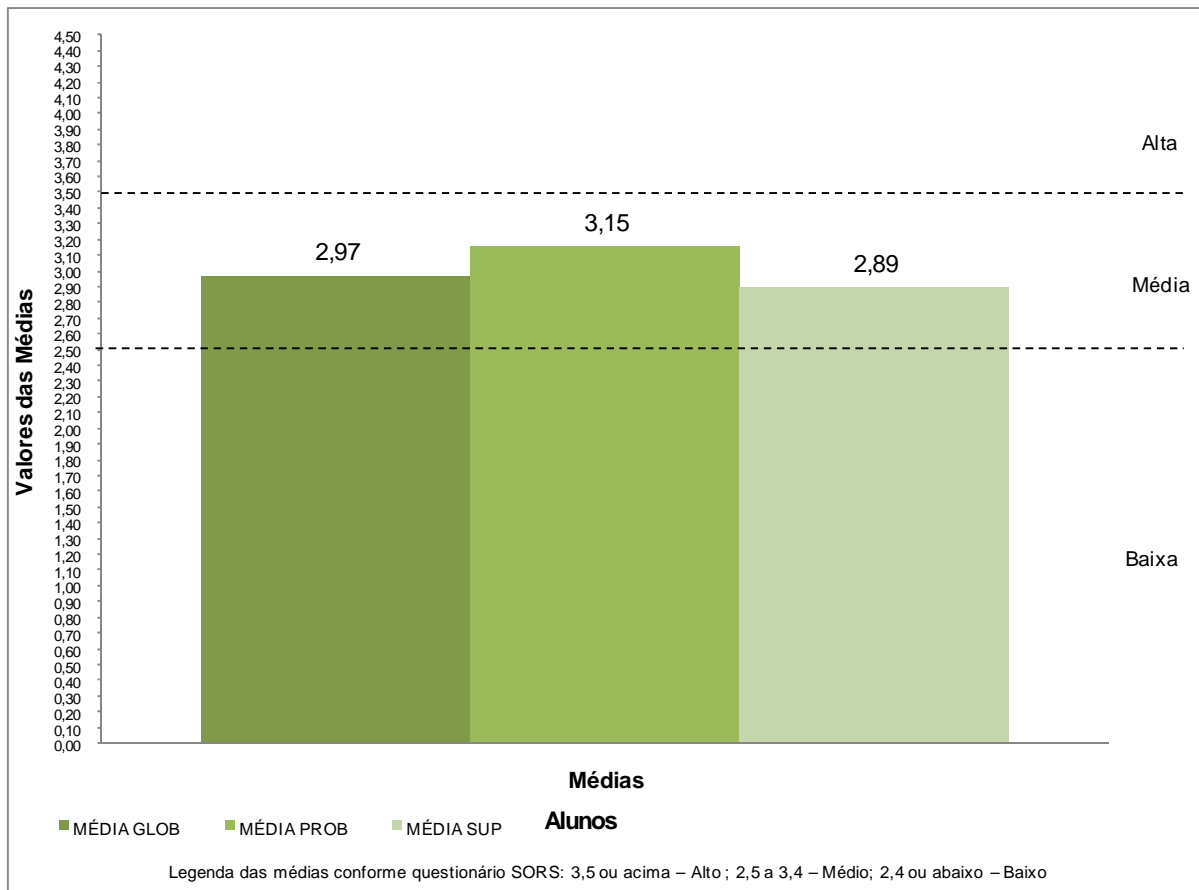


GRÁFICO 2 – MÉDIAS DE FREQUÊNCIA DE USO PELA TURMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SUBESCALAS GLOB, PROB E SUP

FONTE: O autor (2012)

Observamos pelo Gráfico 2 que a frequência de uso pela turma inteira das estratégias de leitura nas três subescalas (GLOB, PROB, SUP) é a frequência média. Assim, as estratégias dos três tipos – globais, de resolução de problemas e de suporte à leitura – são utilizadas com frequência mediana. No entanto, embora as três subescalas sejam utilizadas com frequências semelhantes (2,97; 3,15; 2,89), há



o predomínio das Estratégias de Resolução de Problemas (valor da média de 3,15), seguidas pelas Estratégias de Leitura Globais (valor da média de 2,97) e pelas Estratégias de Suporte à Leitura (valor da média de 2,89).

Podemos constatar a tendência dos alunos desta pesquisa pela utilização de estratégias de resolução de problemas. Essas estratégias são utilizadas para solucionar alguma dificuldade ou falha de compreensão durante a leitura, ou seja, no momento em que a leitura está efetivamente acontecendo. Dessa forma, parece-nos que os alunos utilizam mais estratégias no momento em que estão realizando a atividade da leitura do que anterior ou posteriormente a essa atividade.

Apesar do uso de estratégias globais de leitura estar mais relacionado à leitores com alta proficiência na língua estrangeira (AMER; BARWANI; IBRAHIM, 2010), constatamos o segundo maior uso dessas estratégias pelos alunos desta investigação, os quais, na grande maioria, consideram-se no nível básico de proficiência na língua inglesa. De acordo com Moktari e Reichard (2002), leitores mais hábeis utilizam estratégias metacognitivas globais e de solução de problemas com maior frequência que leitores menos hábeis. Analisando as ideias de Amer, Barwani e Ibrahim, e as de Moktari e Reichard, bem como os resultados encontrados nesta pesquisa - o maior uso das estratégias de resolução de problemas, seguidas das globais e por fim das de suporte - poderíamos considerar os alunos desta turma como leitores hábeis. No entanto, a grande maioria desses alunos apresenta um domínio básico da língua. Isso poderia indicar que os alunos, embora não apresentem uma alta proficiência na língua inglesa, comportem-se como leitores hábeis durante a leitura, tentando, conforme documento dos PCN-LE (1998), utilizar as estratégias que conhecem da leitura de textos na sua língua materna para a compreensão do texto em língua inglesa.

Esperávamos que, em função do nível básico de proficiência na língua inglesa pela maioria dos alunos, as estratégias de suporte à leitura predominassem sobre as globais, conforme pesquisas que mostram menor utilização de estratégias de suporte devido ao maior nível de proficiência na língua (MOKHTARI, 2011). Nossa pesquisa demonstra, no entanto, que a baixa proficiência dos alunos desta pesquisa no idioma não determina a maior utilização das estratégias de suporte à leitura.

O predomínio das estratégias de resolução de problemas e estratégias globais de leitura nesta investigação assemelha-se aos resultados encontrados por Joly, Cantalice e Vendramini (2004) quando pesquisaram as estratégias

metacognitivas de leitura utilizadas por universitários brasileiros, bem como aos resultados de Joly, Santos e Marini (2006) quando verificaram o uso de estratégias metacognitivas de leitura por alunos do Ensino Médio. As pesquisas diferem na língua-alvo: nosso estudo centra-se no uso de estratégias metacognitivas de leitura quando da leitura de textos em uma língua estrangeira, ao passo que o estudo das outras duas pesquisas é voltado à verificação das estratégias metacognitivas durante a leitura de textos na língua materna. No entanto, os resultados em comum das três pesquisas poderiam sugerir um padrão semelhante de processos metacognitivos envolvidos na utilização de estratégias metacognitivas durante a leitura de textos tanto na própria língua materna quanto em uma língua estrangeira.

Nossos resultados são consistentes com os apresentados pela pesquisa de Temur e Bahar (2011), quem também utilizaram o questionário SORS para analisar a consciência metacognitiva de estratégias de leitura de aprendizes turcos de inglês como uma língua estrangeira. Assim, tanto nossa pesquisa quanto a dos autores apontam para o maior uso das estratégias de resolução de problemas e globais de leitura, ao passo que as de menor uso constituem-se nas de suporte à leitura.

Concluída a análise da média de uso da turma das estratégias de leitura nas três subescalas (GLOB, PROB, SUP), passamos na seção seguinte à análise da relação entre a aprendizagem formal e não-formal da língua inglesa e o uso de estratégias de leitura.

#### 4.4 RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E NÃO-FORMAL DA LÍNGUA INGLESA E O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Passamos nesta seção à análise dos alunos desta pesquisa quanto à experiência de aprendizagem formal e/ ou não-formal da língua inglesa, desconsiderando as aulas de Inglês Instrumental no curso técnico de Informática. Apresentamos o Quadro 4 abaixo com as informações sobre a aprendizagem formal e não-formal dos alunos, com base nas respostas do questionário informativo (Apêndice B).

ALUNO	APRENDIZAGEM FORMAL	APRENDIZAGEM NÃO-FORMAL	FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS/ CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA
A	Ensino Médio	Não	Baixa
B	Ensino Médio	Não	Baixa
C	Ensino Médio	Não	Alta
D	Ensino Médio	Não	Média
E	Ensino Médio	Não	Alta
F	Não	Não	Baixa
G	Ensino Médio	Não	Média
H	Ensino Médio	Não	Alta
I	Ensino Médio	Não	Alta
J	Ensino Médio	Não	Média
K	Ensino Médio	Não	Média
L	Ensino Médio	Escola de idiomas	Média
M	Ensino Médio	Não	Alta
N	Ensino Médio	Não	Alta
O	Ensino Médio	Escola de idiomas	Média
P	Ensino Médio	Não	Baixa
Q	Ensino Médio	Não	Média
R	Ensino Médio	Não	Baixa
S	Ensino Médio	Não	Média

QUADRO 4 – APRENDIZAGEM FORMAL E NÃO-FORMAL DA LÍNGUA INGLESA E USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA  
 FONTE: O autor (2012)

Em análise do Quadro 4, constatamos que dos 19 alunos da pesquisa, 2 alunos (L, O) tiveram contato com a aprendizagem da língua inglesa em escolas de idiomas. O aluno L estudou a língua por 3 anos, concluindo o nível básico. O aluno O está estudando inglês em uma escola de idiomas, já tendo cursado 6 meses e concluído o nível básico. Ambos apresentaram como resultado do questionário SORS frequência média de uso das estratégias de leitura, sugerindo média consciência metacognitiva das estratégias. Observamos 6 alunos (C, E, H, I, M, N) que estudaram inglês no Ensino Médio e não vivenciaram a aprendizagem da língua inglesa em escolas de idiomas, onde se pensa ser o ensino de melhor qualidade quando comparado à escolas de Ensino Médio, mas apresentaram como resultado do SORS alta frequência de uso das estratégias de leitura. Dessa forma, percebemos que o fato de os 2 alunos (L, O) já terem estudado a língua inglesa em escolas de idiomas aparentemente não influenciou para que apresentassem alto uso das estratégias de leitura.

Quanto à aprendizagem formal de línguas estrangeiras no Ensino Médio, apenas o aluno F relatou não ter estudado a língua inglesa, mas sim, a língua espanhola. Verificamos que o resultado do aluno F no questionário SORS sugere

uma baixa consciência metacognitiva das estratégias de leitura. Outros 4 alunos (A, B, P, R) também apresentaram como possível resultado do questionário SORS baixa consciência metacognitiva das estratégias de leitura, embora tenham estudado inglês no Ensino Médio. Assim, no caso desta pesquisa, parece-nos que o fato de o aluno já ter passado pela aprendizagem formal da língua inglesa não se caracteriza como fator determinante para uma maior frequência de uso de estratégias de leitura.

A partir das análises anteriores, podemos refletir que o aprendizado formal e/ou não-formal de uma língua estrangeira não garante, por si só, maior uso de estratégias de leitura. Da mesma forma, não garante maior consciência metacognitiva das estratégias de leitura. Nesse sentido, pode ser que os alunos tenham aprendido aspectos outros da língua inglesa que não o uso de estratégias de leitura para a compreensão de textos. Assim, com base nas contribuições de Flavell (1979), acreditamos que a possibilidade de promover o desenvolvimento da consciência, em um contexto formal ou não-formal de ensino-aprendizado, seria a qualidade da instrução para o uso metacognitivo das estratégias a serem empregadas na leitura de textos em uma língua estrangeira.

Analisamos nesta seção a relação entre a aprendizagem formal e não-formal da língua inglesa e o uso de estratégias de leitura. Iniciamos na seção seguinte a análise de cada uma das estratégias de leitura, verificando o uso das estratégias pelos alunos da turma.

#### 4.5 ANÁLISE DE CADA ESTRATÉGIA DE LEITURA

Apresentamos nesta parte da pesquisa a análise de cada uma das estratégias de leitura, apontando os alunos que as utilizam, principalmente, com baixa frequência.

Realizamos esta análise considerando os três tipos de estratégias de leitura apresentados pelo instrumento SORS: Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB), Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB) e Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP). Para a análise, agrupamos as estratégias de leitura em seções conforme a subescala às quais pertencem.

Destacamos a análise do baixo uso das estratégias de leitura (estratégias utilizadas com baixa frequência) pela importância - para o planejamento e preparo de atividades a serem realizadas em sala de aula - de se conhecer as menos utilizadas pelos alunos, bem como os alunos que as utilizam com menor frequência. Esse destaque não exclui, entretanto, a análise da média ou alta frequência de uso das estratégias quando da necessidade de análises comparativas.

Adotamos como critério para as estratégias utilizadas com baixa frequência aquelas marcadas nas alternativas 1 ('Eu **nunca ou quase nunca** faço isso') e 2 ('Eu faço isso **apenas ocasionalmente**') no questionário SORS. As estratégias utilizadas com média frequência são as estratégias marcadas na alternativa 3 ('Eu **algumas vezes** faço isso' – Aproximadamente 50% das vezes). As estratégias utilizadas com alta frequência são as marcadas nas alternativas 4 ('Eu **geralmente** faço isso') e 5 ('Eu **sempre ou quase sempre** faço isso').

Apresentamos Quadro 5 abaixo com dados considerados em algumas análises do uso das estratégias de leitura pelos alunos desta pesquisa, os quais seguem: frequência de uso/ consciência das estratégias de leitura; nível de proficiência na língua inglesa; aprendizagem formal da língua inglesa; aprendizagem não-formal da língua inglesa.

ALUNO	FREQUÊNCIA DE USO DAS ESTRATÉGIAS/ CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA	APRENDIZAGEM FORMAL	APRENDIZAGEM NÃO-FORMAL
A	Baixa	Básico	Ensino Médio	Não
B	Baixa	Básico	Ensino Médio	Não
C	Alta	Básico	Ensino Médio	Não
D	Média	Básico	Ensino Médio	Não
E	Alta	Básico	Ensino Médio	Não
F	Baixa	Básico	Não	Não
G	Média	Básico	Ensino Médio	Não
H	Alta	Intermediário	Ensino Médio	Não
I	Alta	Básico	Ensino Médio	Não
J	Média	Básico	Ensino Médio	Não
K	Média	Básico	Ensino Médio	Não
L	Média	Básico	Ensino Médio	Escola de idiomas
M	Alta	Intermediário	Ensino Médio	Não
N	Alta	Básico	Ensino Médio	Não
O	Média	Básico	Ensino Médio	Escola de idiomas
P	Baixa	Básico	Ensino Médio	Não
Q	Média	Intermediário	Ensino Médio	Não
R	Baixa	Básico	Ensino Médio	Não
S	Média	Básico	Ensino Médio	Não

QUADRO 5 – DADOS PARA ANÁLISE DE CADA ESTRATÉGIA DE LEITURA  
 FONTE: O autor (2012)

Considerando o exposto, apresentamos nas seções seguintes as análises de cada uma das estratégias de leitura nas subescalas GLOB, PROB e SUP.

#### 4.5.1 Análise do uso das Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB)

De acordo com Mokhtari e Sheorey (2002), as estratégias globais de leitura são aquelas utilizadas para uma análise e planejamento geral do texto, sendo intencionalmente planejadas para o monitoramento da compreensão leitora. Assim, são estratégias de análise das características gerais do texto tanto antes quanto durante a leitura, análise esta que permite que o leitor planeje e organize sua leitura. Dessa forma, pensamos haver relação entre as estratégias globais com as de resolução de problemas e de suporte, conforme exemplo que segue: ao analisar o texto em língua inglesa, o leitor percebe que é um texto difícil e que há muitas palavras desconhecidas. Diante disso, decide ler devagar e com cuidado para se certificar que está entendendo o texto (estratégia de resolução de problemas 7) e decide também utilizar o dicionário (estratégia de suporte à leitura 13). A partir desse exemplo é possível perceber a dependência que pode haver entre o uso das estratégias dos tipos globais, de resolução de problemas e de suporte à leitura.

Consideramos, portanto, as estratégias globais de leitura de grande valor quando do planejamento das outras estratégias a serem utilizadas a partir da análise inicial do texto.

Iniciamos a seguir a análise do uso das estratégias globais de leitura, as quais se encontram relacionadas abaixo.

<b>Estratégias de Leitura Globais (Subescala GLOB)</b>
1. Tenho um propósito em mente quando eu leio.
3. Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio.
4. Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura.
6. Reflito se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura.
8. Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização.
12. Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar.
15. Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento.
17. Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo.
20. Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave.
21. Analiso e avalio criticamente as informações apresentadas no texto.
23. Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas.
24. Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio.
27. Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas.

QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA GLOBAIS  
 FONTE: O autor (2012)

#### 4.5.1.1 Estratégia de Leitura Global 1

Segue Gráfico 3 com o uso da estratégia 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) pelos alunos da turma.

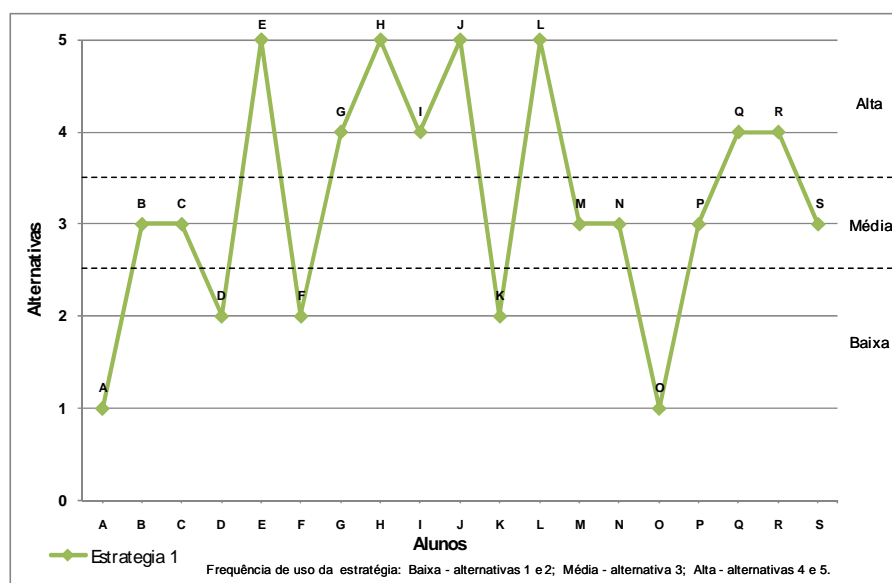


GRÁFICO 3 – USO DA ESTRATÉGIA 1 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) está relacionada ao estabelecimento de objetivos de leitura, caracterizando-se como uma ação de planejamento anterior à atividade leitora. Segundo Kleiman (2011) e Koch e Elias (2011), o estabelecimento de objetivos é considerado um processo cognitivo importante para a atividade leitora. Esse processo cognitivo constitui a concepção de leitura adotada pela pesquisa.

Verificamos que 8 alunos (E, G, H, I, J, L, Q, R) utilizam a estratégia 1 com alta frequência, 6 alunos (B, C, M, N, P, S) utilizam-na com média frequência e 5 alunos (A, D, F, K, O) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos no Quadro 5 que 3 alunos (H, M, Q) apresentam nível intermediário de proficiência na língua inglesa, maior do que o nível básico dos demais alunos. Desses 3 alunos, 2 alunos (H, Q) utilizam a estratégia 1 com alta frequência, e 1 aluno (M) utiliza essa estratégia com média frequência. Esses dados poderiam indicar que uma maior proficiência na língua pode influenciar o maior uso de estratégias de leitura.

Verificamos ainda no Quadro 5 que 2 alunos (L, O) já estudaram inglês em escolas de idiomas. No entanto, o aluno L utiliza a estratégia 1 com alta frequência e o aluno O com baixa frequência. Esse dado pode sugerir que o ensino da língua inglesa não é fator determinante ao maior uso de estratégias de leitura. Neste sentido, uma possibilidade é que o ensino não seja voltado ao uso de estratégias de leitura, ou, se for, que a qualidade do ensino não é satisfatória. Outra possibilidade é a de que, apesar da boa qualidade do ensino de estratégias, o aluno não tenha aprendido ou não considere o uso dessa estratégia.

A pontuação do questionário SORS sugere, conforme Quadro 5, que o aluno R apresente baixa consciência das estratégias de leitura. Entretanto, verificamos que esse aluno utiliza a estratégia 1 com alta frequência, o que poderia indicar que ele apresenta alta consciência dessa estratégia.

Dos 19 alunos da turma, 14 fazem um uso satisfatório da estratégia 1, considerando as frequências alta e média de uso. Apenas 5 alunos fazem um baixo uso dessa estratégia, o que possibilita supor baixa consciência da estratégia 1 por parte desses alunos. Consideramos essa uma estratégia importante pelo fato de que ter um objetivo pode motivar a leitura de um texto, tornando-a significativa para o leitor. Assim, apesar de poucos alunos utilizarem a estratégia 1 com baixa



frequência, pensamos ser importante um trabalho que promova o maior uso da habilidade de estabelecer objetivos de leitura com esses alunos.

Finalizando a análise da estratégia 1, consideramos positivo o resultado do alto uso dessa estratégia pela maioria dos alunos, reforçando, no entanto, a importância de se trabalhar essa estratégia com os alunos que a utilizam com baixa frequência.

#### 4.5.1.2 Estratégia de Leitura Global 3

Segue Gráfico 4 com o uso da estratégia 3 (*Refliço sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*) pelos alunos da turma.

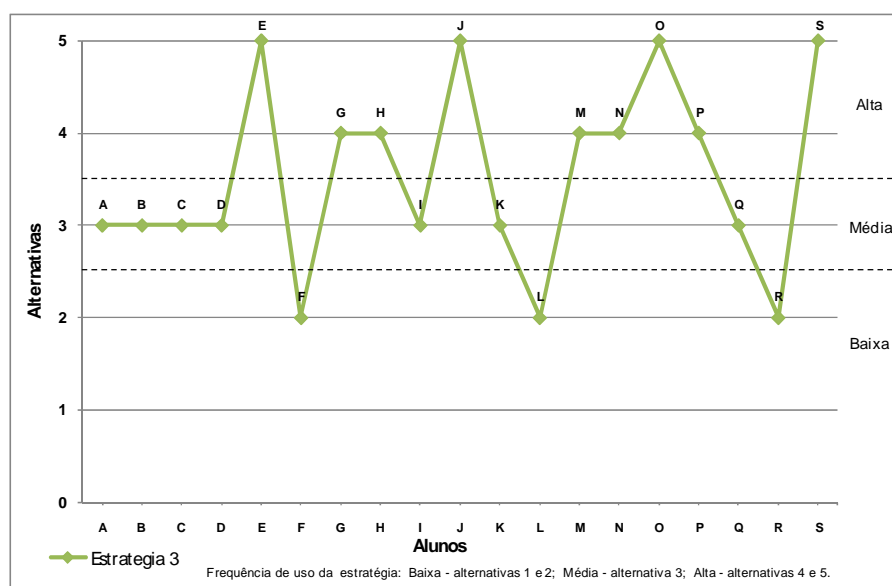


GRÁFICO 4 – USO DA ESTRATÉGIA 3 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

Pensamos estar a estratégia 3 (*Refliço sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*) relacionada ao processo cognitivo de ativação do conhecimento prévio, pois refletir sobre o que se sabe permite que o leitor resgate todo o conhecimento que ele possui sobre o assunto tratado no texto. Assim, o processo de saber o que já se sabe ou não sobre o assunto possibilita ao leitor melhor compreensão do texto. O uso do processo cognitivo de ativação do

conhecimento prévio constitui a concepção de leitura adotada nesta investigação, a qual, segundo Widdowson (1979), Smith (1989), Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011) e Koch e Elias (2011), valoriza o conhecimento prévio para a compreensão textual. Dessa forma, essa estratégia caracteriza-se como fundamental enquanto facilitadora de uma compreensão textual mais eficiente.

Identificamos 9 alunos (E, G, H, J, M, N, O, P, S) que utilizam a estratégia 3 com alta frequência, 7 alunos (A, B, C, D, I, K, Q) que a utilizam com média frequência e 3 alunos (F, L, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Verificamos que a maioria dos alunos utiliza a estratégia 3 satisfatoriamente, isto é, nas frequências alta e média. Dos 19 alunos da turma, apenas 3 fazem menor uso dessa estratégia, caracterizando-a como uma das mais utilizadas. Esses dados podem sugerir que os 3 alunos que usam menos a estratégia 3 apresentem menor habilidade metacognitiva de utilização de seu conhecimento prévio para a compreensão leitora. Assim, por considerarmos essa estratégia uma das mais importantes, sugerimos o trabalho com esses alunos que viabilize o maior uso do conhecimento prévio como estratégia para uma melhor compreensão textual.

Vale salientar que a estratégia 3 pode ser utilizada em todos os momentos da atividade leitora, constituindo, assim, um processo que pode contribuir para a compreensão antes, durante ou após a leitura.

Por fim, apresentamos como um resultado positivo a grande utilização do conhecimento prévio pelos alunos desta investigação. Esse resultado confirma a importância do uso deste tipo de conhecimento enquanto processo cognitivo facilitador da compreensão leitora.

#### 4.5.1.3 Estratégia de Leitura Global 4

Segue Gráfico 5 com o uso da estratégia 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) pelos alunos da turma.

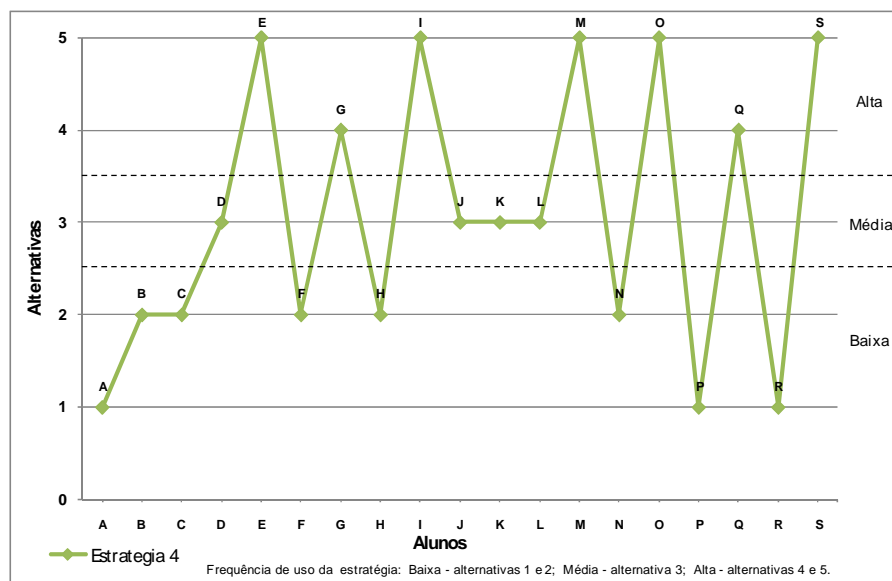


GRÁFICO 5 – USO DA ESTRATÉGIA 4 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) refere-se ao planejamento de uma ação anterior à leitura, através da qual se identifica o assunto e o que se sabe sobre o assunto. Está também relacionada à ativação do conhecimento prévio por possibilitar que o leitor pense o que já sabe sobre o assunto ao identificá-lo. Além disso, essa estratégia, através de uma olhada geral no texto antes da leitura, analisa o nível de complexidade do texto, identificando se a tarefa da leitura será fácil ou difícil. Dessa maneira, o leitor pode planejar a utilização das estratégias de leitura mais adequadas para alcançar os objetivos de leitura propostos, considerando o grau de complexidade dessa leitura.

A partir do Gráfico 5 acima, verificamos que 7 alunos (E, G, I, M, O, Q, S) utilizam a estratégia 4 com alta frequência, 4 alunos (D, J, K, L) utilizam-na com média frequência e 8 alunos (A, B, C, F, H, N, P, R) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

A pontuação do instrumento SORS sugere que 5 alunos (A, B, F, P, R) apresentem baixa consciência das estratégias de leitura, conforme Quadro 5. Chama-nos a atenção o fato de que todos esses alunos utilizam a estratégia 4 com menor frequência. Esse dado poderia sustentar a suposição da relação entre pouco uso de estratégias de leitura com baixa consciência das estratégias.

Verificamos a partir do Quadro 5 que entre os 3 alunos (H, M, Q) que possuem nível de proficiência intermediário na língua inglesa, maior que o nível de proficiência básico dos outros alunos da pesquisa, 2 (M, Q) utilizam a estratégia 4

com alta frequência, mas 1 (H) utiliza-a com baixa frequência. Esses dados poderiam apontar para o fato de uma maior proficiência na língua favorecer o maior uso de estratégias, mas não se constituir como condicionante ao maior uso.

Percebemos uma relação entre a estratégia 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) e a estratégia 3 (*Reflieto sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*), pois a partir de uma verificação do assunto do texto antes da leitura, é possível pensar no conhecimento que se tem sobre esse assunto. Ao compararmos os Gráficos 4 e 5, observamos que 3 alunos (H, N, P) utilizam a estratégia 4 com baixa frequência e a estratégia 3 com alta frequência. É possível supor com esses dados que esses alunos não ativam o conhecimento prévio antes da leitura, ou ativam pouco esse conhecimento antes da leitura. Entretanto, como eles refletem sobre o que sabem com alta frequência, pode ser que utilizem bastante seu conhecimento prévio ao longo da leitura. Desse modo, pode haver fragilidade desses 3 alunos na ativação do conhecimento prévio no momento anterior à leitura, apesar de utilizarem esse conhecimento durante a leitura.

Continuando a análise da relação entre as estratégias 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) e 3 (*Reflieto sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*) a partir dos Gráficos 4 e 5, verificamos que 2 alunos (F, R) utilizam tanto a estratégia 4 quanto a 3 com baixa frequência. Isso poderia apontar o fato de que esses alunos, independente do momento da leitura, utilizam muito pouco seu conhecimento prévio. Observamos, finalmente, que 3 alunos (A, B, C) fazem um uso médio da estratégia 3 e um uso baixo da estratégia 4, sugerindo maior uso do conhecimento prévio durante a leitura do que antes da leitura.

A partir do exposto, constatamos que 8 alunos olham o texto antes da leitura para identificar do que se trata com frequência baixa. Pensamos ser um número elevado de alunos que não se beneficiam dessa estratégia. Esses alunos possivelmente iniciam a leitura sem saber qual é o tema abordado, sem analisarem as características e nível de dificuldade do texto, sem ativarem seu conhecimento prévio sobre o tema, e, finalmente, sem o planejamento de como realizarão a leitura e de quais estratégias poderão utilizar. O pouco uso desses alunos da estratégia 4 pode, portanto, refletir negativamente na habilidade de monitoramento da compreensão textual.

#### 4.5.1.4 Estratégia de Leitura Global 6

Segue Gráfico 6 com o uso da estratégia 6 (*Refliço se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura*) pelos alunos da turma.

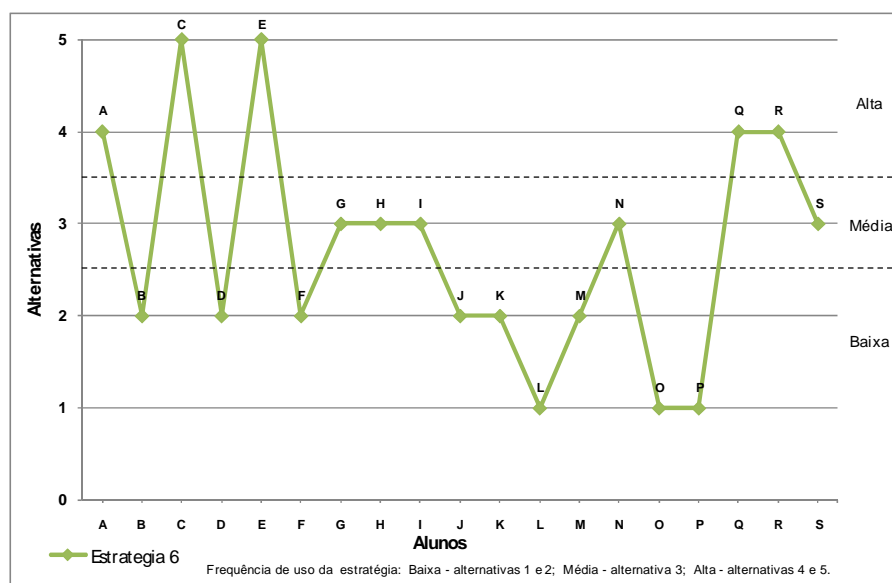


GRÁFICO 6 – USO DA ESTRATÉGIA 6 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 6 (*Refliço se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura*) diz respeito à reflexão ao longo da atividade leitora no sentido de uma avaliação para verificar se o texto serve aos objetivos de leitura inicialmente propostos.

Identificamos 5 alunos (A, C, E, Q, R) que utilizam a estratégia 6 com alta frequência, 5 alunos (G, H, I, N, S) que a utilizam com média frequência e 9 alunos (B, D, F, J, K, L, M, O, P) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Embora o instrumento SORS sugira, pelo Quadro 5, que os 5 alunos A, B, F, P e R apresentem baixa consciência das estratégias de leitura, percebemos pelo Gráfico 6 acima que 2 desses alunos (A, R) fazem um maior uso da estratégia 6. Esse dado pode supor maior consciência dessa estratégia por parte dos 2 alunos A e R.

Quanto à relação entre nível de proficiência na língua inglesa e uso de estratégias de leitura, podemos fazer a seguinte análise com base no Quadro 5. Os 3 alunos H, M e Q com nível de proficiência intermediário, maior que o nível básico

dos outros alunos da pesquisa, apresentam variação quanto ao uso da estratégia 6: o aluno Q faz um alto uso dessa estratégia, o aluno H faz um médio uso da estratégia, e o aluno M faz um baixo uso da estratégia 6. Essa análise pode demonstrar que a proficiência na língua não se configura como determinante ao maior uso de estratégias de leitura.

Salientamos a relação entre as estratégias 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) e 6 (*Refliço se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura*), pois o leitor deveria primeiro estabelecer objetivos a serem alcançados com a leitura de um texto – saber por que ele vai ler aquele texto - para então, ao longo da leitura, avaliar pela reflexão se o texto é adequado para alcançar os objetivos propostos. Assim, a estratégia 6 está relacionada à avaliação da leitura e dos objetivos inicialmente estabelecidos, com o intuito de monitorar a compreensão leitora. Diante disso, ao compararmos os Gráficos 3 e 6, observamos que os 2 alunos J e L, embora apresentem baixo uso da estratégia 6, apresentam alto uso da estratégia 1. Observamos também que 3 alunos (B, M, P) demonstram baixo uso da estratégia 6, porém médio uso da estratégia 1. Esses dados indicam que apesar desses 5 alunos (B, J, L, M, P) estabelecerem objetivos de leitura com maior frequência, eles refletem a adequação do texto aos objetivos com menor frequência, não monitorando o estabelecimento de objetivos de leitura.

Consideramos importante a avaliação da adequação do texto aos objetivos de leitura porque, caso identificada sua inadequação, o leitor pode desconsiderar a leitura e procurar outros textos cujos conteúdos contemplem os propósitos pretendidos. Essa ação pode poupar tempo e esforço do leitor.

Percebemos pelo Gráfico 6 que, dos 19 alunos da turma, 9 utilizam a estratégia 6 com baixa frequência, o que constitui quase metade da turma. Esse baixo uso poderia indicar que esses alunos apresentam pouca habilidade metacognitiva de refletir se o conteúdo do texto está de acordo com os objetivos de leitura estabelecidos. Esse baixo uso poderia também indicar a falta de consciência dessa estratégia. Em última análise, esse baixo uso poderia sugerir que, embora conscientes da estratégia 6, esses alunos desconheçam a importância de seu uso.

Assim, diante do baixo uso da estratégia 6 por quase metade dos alunos da turma e diante da importância de avaliar a adequação do texto para se alcançar os objetivos de leitura estabelecidos, entendemos como pertinente o planejamento de atividades que promovam o maior uso dessa estratégia.

#### 4.5.1.5 Estratégia de Leitura Global 8

Segue Gráfico 7 com o uso da estratégia 8 (*Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização*) pelos alunos da turma.

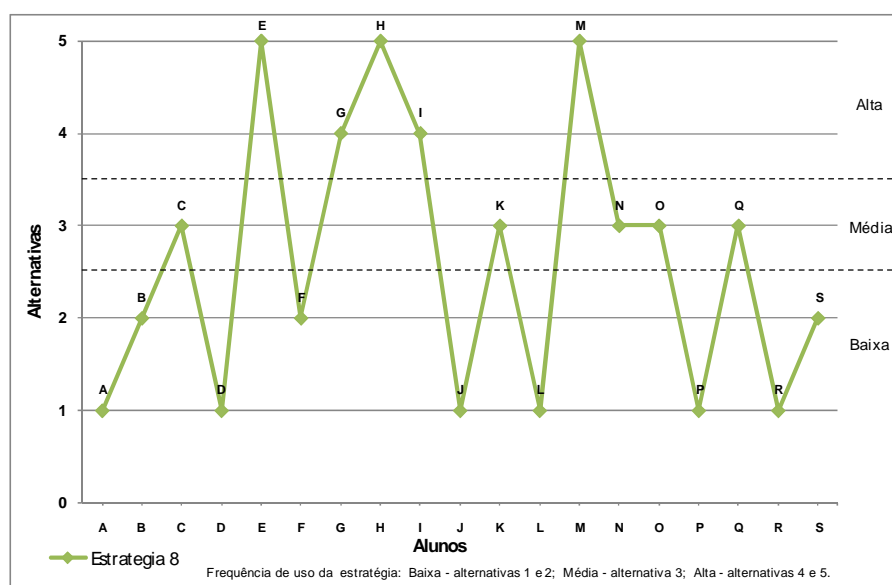


GRÁFICO 7 – USO DA ESTRATÉGIA 8 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 8 (*Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização*) relaciona-se ao planejamento de uma ação anterior à leitura para a verificação das características do texto no sentido de identificar o nível de complexidade da leitura, o comprimento do texto, a organização do assunto e da relação entre as idéias do texto bem como a organização do texto em si. Essa verificação do texto antes da leitura é também uma forma de identificar as partes do texto onde o leitor provavelmente encontrará as informações que contemplem os objetivos de leitura propostos. Assim, é possível que, a partir de um exame anterior, o leitor ganhe tempo direcionando sua leitura às partes que mais lhe interessam. Percebemos ainda que a estratégia 8 (*Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização*) assemelha-se à estratégia 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*). Dessa maneira, a partir de uma análise do texto anterior à leitura, o leitor

pode realizar a escolha de algumas estratégias que utilizará para a leitura e compreensão do texto, o que caracteriza um planejamento estratégico.

Verificamos 5 (E, G, H, I, M) alunos que utilizam a estratégia 8 com alta frequência, 5 alunos (C, K, N, O, Q) que a utilizam com média frequência e 9 alunos (A, B, D, F, J, L, P, R, S) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Ao compararmos o uso das estratégias 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) e 8 (*Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização*), através dos Gráficos 5 e 7, percebemos que 3 alunos (C, H, N) utilizam a estratégia 8 com maior frequência que a estratégia 4. Minha experiência docente mostra que os alunos geralmente vinculam a estratégia 8 à análise apenas do comprimento do texto, estando preocupados com o tempo que devem disponibilizar para a leitura. Assim, uma possibilidade é a de que os 3 alunos (C, H, N) observem se o texto é longo ou curto com maior frequência do que realizam uma verificação prévia sobre o assunto do texto, estando mais preocupados com a demora da leitura. O contrário pode acontecer com os 4 alunos D, J, L e S: eles realizam uma verificação prévia sobre o assunto do texto com maior frequência do que analisam o comprimento do texto.

A pontuação do questionário SORS sugere que os 5 alunos A, B, F, P e R apresentem baixa consciência das estratégias de leitura, conforme Quadro 5. Podemos observar pelo Gráfico 7 acima que esses 5 alunos utilizam a estratégia 8 com baixa frequência. Torna-se relevante lembrar que esses mesmos 5 alunos também utilizam a estratégia 4 com baixa frequência. Como as estratégias 4 e 8 são muito semelhantes quanto ao processo de verificação prévia, consideramos natural que os mesmos alunos utilizem-nas com a mesma frequência. Assim, esses dados poderiam pressupor menor uso de estratégias de leitura por alunos que apresentam menor consciência das estratégias.

Verificamos, a partir da análise da estratégia 8, um número significativo de alunos que fazem um baixo uso dessa estratégia: 9 alunos do total de 19 da turma. Uma sugestão é a de que se trabalhe com os alunos da turma no sentido de esclarecer o uso da estratégia 8 demonstrando que seus benefícios vão além do que apenas verificar se o texto é comprido ou não.



#### 4.5.1.6 Estratégia de Leitura Global 12

Segue Gráfico 8 com o uso da estratégia 12 (*Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar*) pelos alunos da turma.

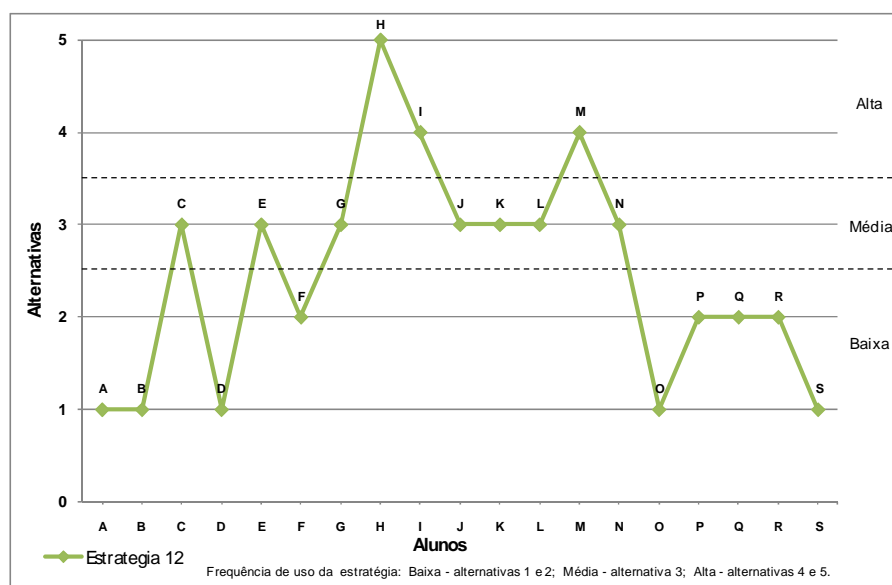


GRÁFICO 8 – USO DA ESTRATÉGIA 12 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 12 (*Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar*) parece estar intimamente relacionada à estratégia 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) bem como à estratégia 6 (*Refliço se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura*). Neste sentido, a partir do estabelecimento de objetivos de leitura, o leitor é capaz de analisar o texto para refletir sua adequação aos objetivos, assim como para selecionar o que ler e o que ignorar para que esses objetivos sejam alcançados. Essa seleção pode economizar tempo e esforço do leitor, quem se foca na leitura apenas do que mais precisa conforme o objetivo a ser atingido.

Verificamos que 3 alunos (H, I, M) utilizam a estratégia 12 com alta frequência, 7 alunos (C, E, G, J, K, L, N) utilizam-na com média frequência e 9 alunos (A, B, D, F, O, P, Q, R, S) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Analisando com detalhes a relação entre as estratégias 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) e 12 (*Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar*), a partir dos Gráficos 3 e 8, observamos que 4 alunos (A, D, F,

O) utilizam as duas estratégias com menor frequência. Assim, como esses alunos praticamente não estabelecem objetivos de leitura, eles não sabem o que deveriam ler e o que deveriam ignorar. O aluno K utiliza mais a estratégia 12 do que a estratégia 1, o que poderia indicar que esse aluno inicia a leitura sem propósito, mas vai decidindo o que ler ao longo da leitura, provavelmente orientado pelas informações do texto que mais lhe interessam. Observamos, por fim, 5 alunos (B, P, Q, R, S) que fazem um uso maior da estratégia 1 do que da estratégia 12, demonstrando a possibilidade de esses alunos estabelecerem propósitos de leitura mas nem sempre analisarem o texto para a seleção das informações que os levarão aos propósitos estabelecidos. Assim, esses 5 alunos possivelmente gastem mais tempo e esforço com a leitura.

O instrumento SORS sugere a baixa consciência das estratégias de leitura por parte dos 5 alunos A, B, F, P e R, conforme Quadro 5. Observamos que todos esses alunos apresentam menor uso da estratégia 12, fato já ocorrido com as estratégias 4 e 8.

Em análise da estratégia 12, identificamos grande parte da turma que a utiliza com frequência baixa: 9 alunos dos 19 da turma, o que caracteriza quase metade dos alunos. Pensamos ser tanto a leitura completa do texto quanto de partes do texto ações válidas conforme os objetivos do leitor. Assim, o resultado da análise da estratégia 12 pode sugerir o esclarecimento das vantagens do uso dessa estratégia para que o aluno possa tomar sua decisão quanto à leitura completa ou parcial.

#### 4.5.1.7 Estratégia de Leitura Global 15

Segue Gráfico 9 com o uso da estratégia 15 (*Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento*) pelos alunos da turma.

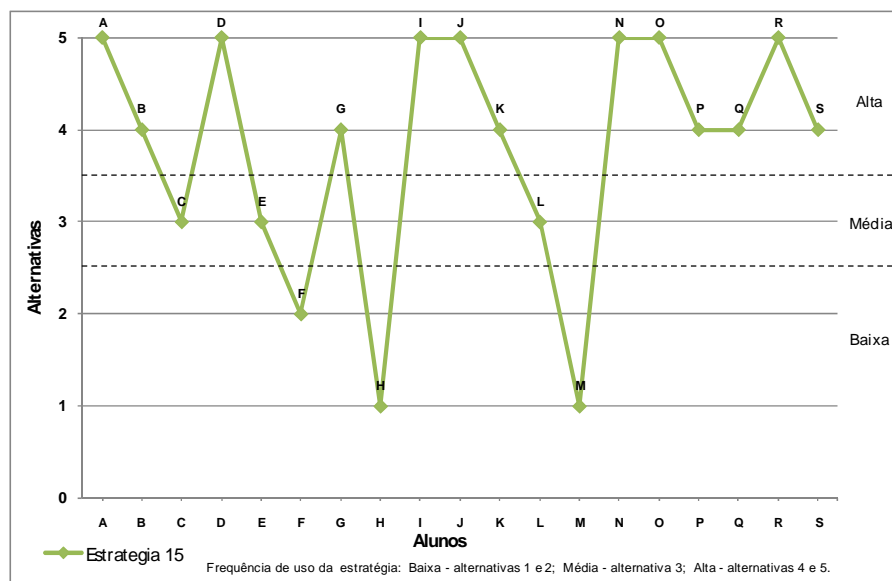


GRÁFICO 9 – USO DA ESTRATÉGIA 15 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 15 (*Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento*), pela utilização de tabelas, imagens e ilustrações, pode possibilitar ao leitor uma melhor compreensão de informações as quais, na forma de texto corrido, ele não consegue entender eficientemente. O recurso visual está bastante presente em tabelas, gráficos e imagens, constituindo-se em elementos com alto grau de informatividade. Essa estratégia pode ser realizada tanto antes da leitura, ao se dar uma olhada no texto inteiro, como durante a leitura.

Identificamos que 13 alunos (A, B, D, G, I, J, K, N, O, P, Q, R, S) utilizam a estratégia 15 com alta frequência, 3 alunos (C, E, L) utilizam-na com média frequência e 3 alunos (F, H, M) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos que a estratégia 15 é uma das mais utilizadas pela turma: quase todos os alunos utilizam-na com maior frequência, sendo apenas 3 alunos que fazem um baixo uso da estratégia. Isso poderia sugerir que a maioria dos alunos considera o uso dessa estratégia como um facilitador da compreensão, estando mais conscientes de seu uso. No mesmo sentido, esses dados poderiam sugerir que 3 alunos não consideram o uso dessa estratégia ou não estão conscientes de seu uso.

Percebemos, pela prática docente, que os alunos apóiam-se bastante em imagens, tabelas e gráficos no geral. Parece que essa análise de imagens, tabelas, entre outros, é um grande coadjuvante para a compreensão textual.

Para concluir, consideramos a maior utilização da estratégia 15 pela maioria dos alunos um resultado satisfatório dada a importância da utilização de recursos tais como tabelas, imagens, gráficos, entre outros, para uma melhor compreensão leitora.

#### 4.5.1.8 Estratégia de Leitura Global 17

Segue Gráfico 10 com o uso da estratégia 17 (*Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo*) pelos alunos da turma.

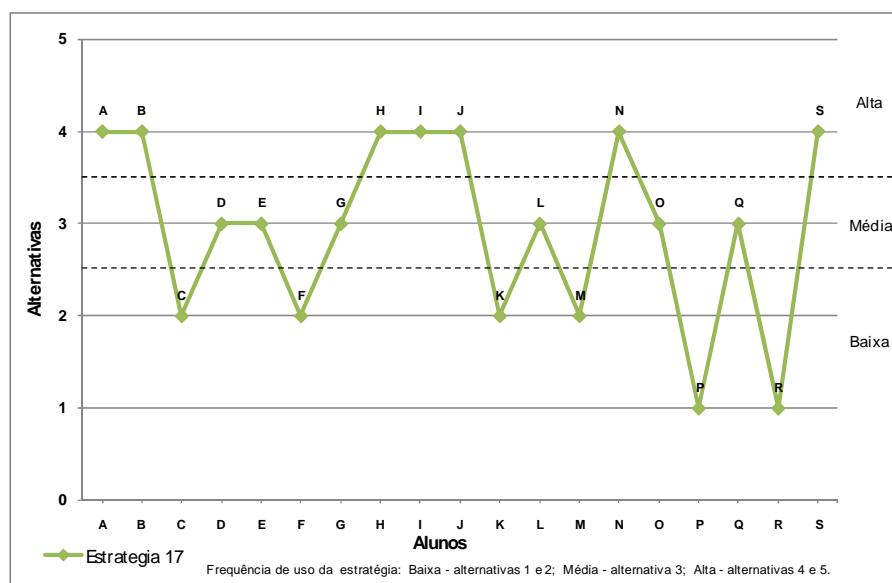


GRÁFICO 10 – USO DA ESTRATÉGIA 17 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 17 (*Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo*) valoriza o contexto como um facilitador para uma compreensão textual mais eficiente. Pensamos estar o processo cognitivo de realização de antecipações relacionado a essa estratégia, pois o leitor utiliza pistas que o contexto oferece como fonte de informações que o permitem realizar antecipações, prever, realizar hipóteses ou inferências. Assim, consideramos esta uma estratégia importante pela valorização do contexto para a realização de antecipações.

Verificamos que 7 alunos (A, B, H, I, J, N, S) utilizam a estratégia 17 com alta frequência, 6 alunos (D, E, G, L, O, Q) utilizam-na com média frequência e 6 alunos (C, F, K, M, P, R) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Os 3 alunos H, M e Q, conforme Quadro 5, relataram possuir nível de proficiência intermediário na língua inglesa, maior que o nível de proficiência básico dos demais alunos da pesquisa. Observamos no Gráfico 10 acima que o aluno H utiliza a estratégia 17 com alta frequência, o aluno Q utiliza-a com média frequência e o aluno M utiliza essa estratégia com baixa frequência. Esses dados mostram a variação do uso de uma mesma estratégia por alunos com o mesmo nível de proficiência na língua. Isso poderia indicar o fato de maior proficiência favorecer o maior uso de estratégias de leitura, não se constituindo, entretanto, como condição ao maior uso.

Por considerarmos a estratégia 17 bastante relevante ao processo de compreensão leitora, sugerimos um trabalho que promova o maior uso dessa estratégia pelos 6 alunos que a utilizam menos.

#### 4.5.1.9 Estratégia de Leitura Global 20

Segue Gráfico 11 com o uso da estratégia 20 (*Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave*) pelos alunos da turma.

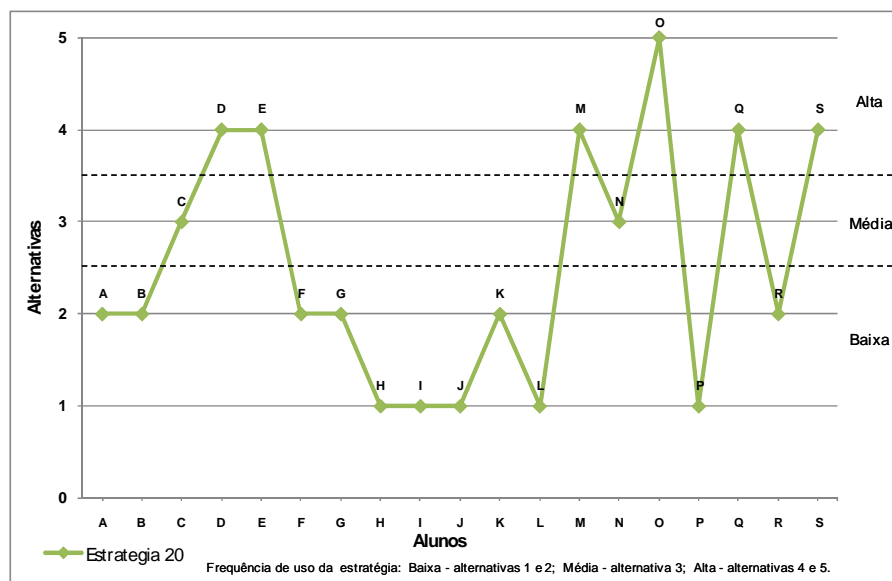


GRÁFICO 11 – USO DA ESTRATÉGIA 20 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 20 (*Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave*) relaciona-se à habilidade de identificar, através das características tipográficas, o assunto ou informações principais do texto. Trata-se da habilidade de perceber a intenção do autor do texto quando destaca, através de recursos tipográficos, palavras, expressões ou frases consideradas importantes. Dessa maneira, uma mesma palavra aparecer sempre negritada pode sugerir a importância da informação ou do significado que essa palavra transmite. Essa estratégia pode ser utilizada tanto antes da leitura, como uma identificação prévia das características e do assunto do texto, como ao longo da leitura.

Identificamos que 6 alunos (D, E, M, O, Q, S) utilizam a estratégia 20 com alta frequência, 2 alunos (C, N) utilizam-na com média frequência e 11 alunos (A, B, F, G, H, I, J, K, L, P) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos que dos 19 alunos da turma, 11 alunos utilizam pouco a estratégia 20, caracterizando-a como uma das menos utilizadas pela turma. Isso poderia indicar que esses alunos analisam e refletem pouco as intenções do autor em valorizar certas informações através dos recursos tipográficos. Poderia haver um trabalho com esses alunos no sentido de perceberem que, se algum termo recebe tanto destaque ao longo do texto, é provável que esse termo veicule informações essenciais as quais o autor deseja transmitir.

Percebemos pela prática docente grande dificuldade de muitos alunos em identificar as ideias principais do texto. Os alunos geralmente atribuem à ideias

principais aquelas que eles conseguiram compreender melhor, ou aquelas consideradas por eles como as mais importantes. Há dificuldade em perceber o que o autor do texto está apresentando como ideias principais, mesmo os alunos discordando da importância dessas ideias. Assim, a análise dos recursos tipográficos pode ser trabalhada na perspectiva de mostrar aos alunos que é uma estratégia de leitura a qual auxilia a identificação das ideias principais do texto, e não das ideias que os alunos consideram principais.

#### 4.5.1.10 Estratégia de Leitura Global 21

Segue Gráfico 12 com o uso da estratégia 21 (*Análise e avalio criticamente as informações apresentadas no texto*) pelos alunos da turma.

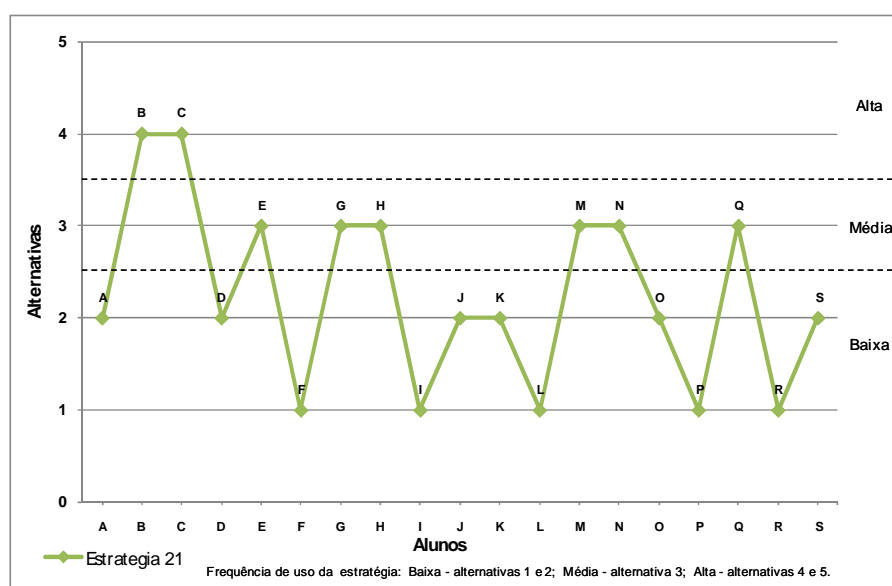


GRÁFICO 12 – USO DA ESTRATÉGIA 21 PELOS ALUNOS DA TURMA  
FONTE: O autor (2012)

A estratégia 21 (*Análise e avalio criticamente as informações apresentadas no texto*) relaciona-se à habilidade de avaliar as informações do texto criticamente, utilizando, para isso, o conhecimento prévio do leitor. Pensamos ser esta uma estratégia muito importante por estar relacionada à atitude de dialogar com o texto e com o autor do texto. Constitui-se no dialogar questionando as informações, em um

posicionamento de leitor crítico e interativo, conforme a concepção de leitura enquanto interação autor-texto-leitor adotada na investigação. Para que essa interação com o texto e com o autor ocorra, é fundamental que o leitor utilize seu conhecimento prévio. Assim, a interação a partir do conhecimento prévio permite a avaliação crítica do texto. Salientamos o fato de que essa estratégia pode ser utilizada tanto ao longo da leitura quanto após a leitura do texto.

Verificamos que 2 alunos (C, B) utilizam a estratégia 21 com alta frequência, 6 alunos (E, G, H, M, N, Q) utilizam-na com média frequência e 11 alunos (A, D, F, I, J, K, L, O, P, R, S) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Percebemos uma relação entre a estratégia 3 (*Refliço sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*) e a estratégia 21 (*Analiso e avalio criticamente as informações apresentadas no texto*). A avaliação crítica é possível com base no conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto, isto é, para analisar e avaliar criticamente é necessário que se reflita sobre o que já se sabe, estabelecendo relações entre o conhecimento que já se sabe e o novo conhecimento apresentado no texto. Com base no exposto, observamos, a partir dos Gráficos 4 e 12 que 8 alunos (A, D, I, J, K, O, P, S) utilizam a estratégia 3 com frequência satisfatória (média e alta) e a estratégia 21 com baixa frequência. Esses dados podem indicar que esses 8 alunos ativam seu conhecimento prévio durante a leitura, porém não utilizam esse conhecimento para uma reflexão crítica. Eles provavelmente param na etapa de “eu sei isso sobre o assunto”, e não estabelecem relações, análises ou comparações entre o conhecimento que sabem e o novo conhecimento.

Embora o questionário SORS sugira baixa consciência das estratégias de leitura por parte do aluno B, como pode ser observado no Quadro 5, notamos pelo Gráfico 12 acima o alto uso da estratégia 21 por esse aluno.

Julgamos ser a estratégia 21 pouco utilizada pela turma: 11 alunos dos 19 da turma utilizam-na com baixa frequência. Essa estratégia é, portanto, uma das menos utilizadas. Esse baixo uso da estratégia 21 por mais da metade dos alunos da turma leva-nos a pensar que falta nesses alunos maior posicionamento crítico e interativo no diálogo autor-texto-leitor. Constatamos, portanto, a necessidade de fortalecer a habilidade da avaliação crítica, tanto durante quanto após a leitura, considerando sua grande importância para o processo de compreensão leitora.



#### 4.5.1.11 Estratégia de Leitura Global 23

Segue Gráfico 13 com o uso da estratégia 23 (*Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas*) pelos alunos da turma.

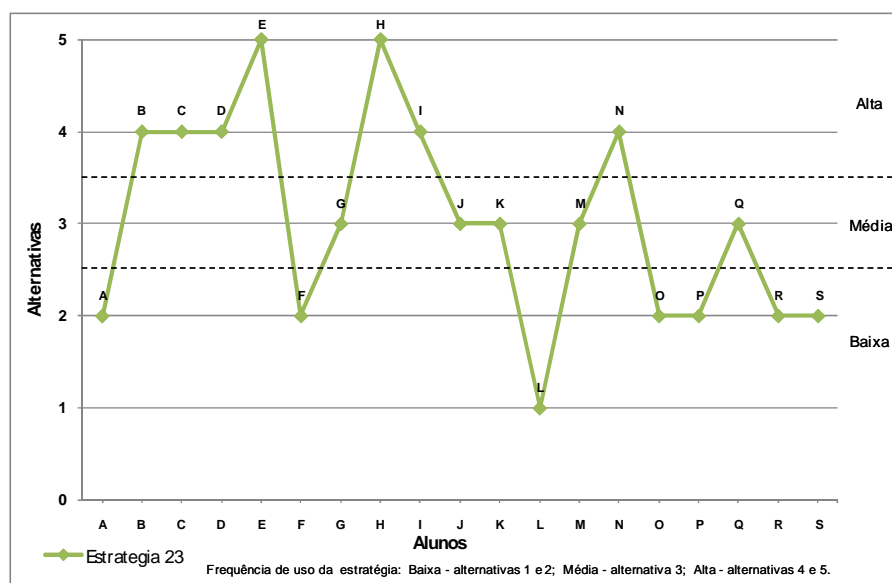


GRÁFICO 13 – USO DA ESTRATÉGIA 23 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 23 (*Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas*) caracteriza-se pelo monitoramento da compreensão quando o leitor avalia seu próprio entendimento do texto diante de novas informações. Consideramos esta estratégia uma habilidade metacognitiva essencial para uma melhor compreensão, pois o leitor verifica se está efetivamente entendendo o texto. Assim, a estratégia 23 permite que o leitor faça as seguintes perguntas: “Estou entendendo o texto? O que estou entendendo? O que não estou entendendo?”. Através da autoavaliação, o leitor é capaz de, segundo alguns autores (JACOBS; PARIS, 1987; KOPCKE, 1997; LEFFA, 1996; MOKHTARI; REICHARD, 2002), controlar sua própria compreensão, possibilitando-lhe, caso detectada dificuldade em compreender o texto, decidir o que fazer para resolver esse problema de incompreensão. Desse modo, o leitor pode substituir estratégias de leitura, deixar de usar algumas ou até mesmo passar a usar outras, em uma dinâmica de regulação das estratégias de leitura.

Verificamos 7 alunos (B, C, D, E, H, I, N) que utilizam a estratégia 23 com alta frequência, 5 alunos (G, J, K, M, Q) que a utilizam com média frequência e 7 alunos (A, F, L, O, P, R, S) que utilizam a estratégia com baixa frequência.

Fato que chama a atenção é o baixo uso da estratégia 23 por 2 alunos (L, O) os quais, conforme Quadro 5, já estudaram inglês em escolas de idiomas. Esses 2 alunos são os únicos que já tiveram a experiência com a aprendizagem da língua inglesa em escolas particulares de inglês, onde popularmente se associa a um melhor ensino comparado ao Ensino Médio da rede nacional de educação. No entanto, observamos que os 2 alunos L e O utilizam pouco essa estratégia, o que pode sugerir que a aprendizagem da língua inglesa em institutos de idiomas não é garantia de maior uso de estratégias de leitura.

Embora o grupo de 7 alunos que utilizam a estratégia 23 com baixa frequência não represente a maioria dos alunos da turma, consideramos muito importante pensar em atividades que promovam maior uso da habilidade de avaliar o próprio entendimento uma vez que o processo de monitoramento da compreensão é essencial à atividade leitora. Pensamos que uma maior habilidade dessa estratégia influencie para uma maior regulação das estratégias a serem utilizadas ao longo da leitura.

#### 4.5.1.12 Estratégia de Leitura Global 24

Segue Gráfico 14 com o uso da estratégia 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*) pelos alunos da turma.

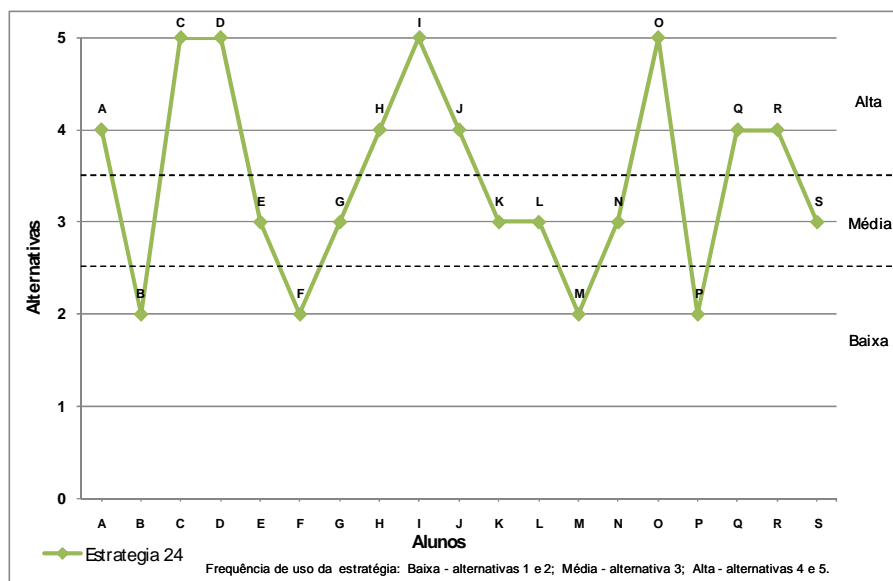


GRÁFICO 14 – USO DA ESTRATÉGIA 24 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

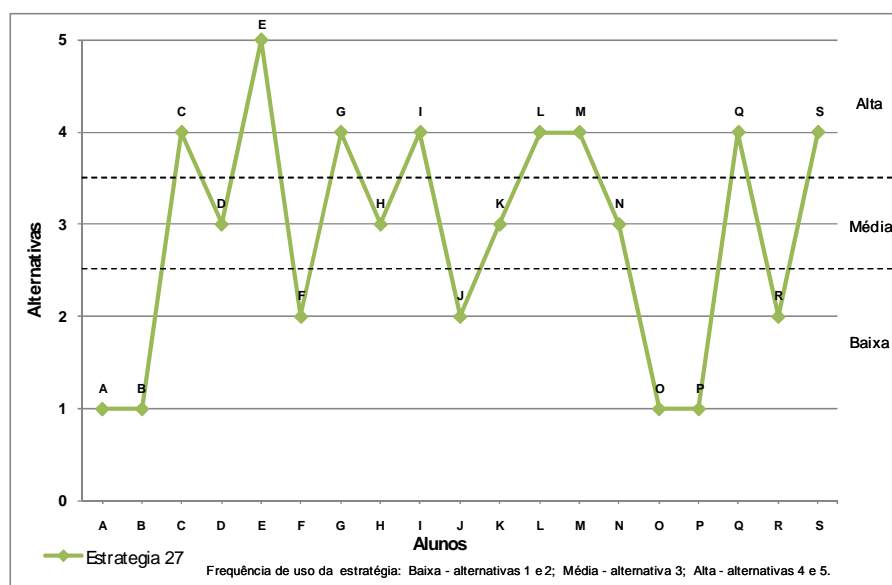
A estratégia 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*) relaciona-se ao processo cognitivo de realização de antecipações - formulação de hipóteses, previsões, inferências. Está também relacionada ao processo de ativação do conhecimento prévio, pois para tentar adivinhar o assunto, isto é, realizar antecipações, é preciso que o leitor utilize o conhecimento que já possui. Kleiman (2011) destaca o aspecto metacognitivo no processo de realizar antecipações pelo controle consciente do leitor de sua própria compreensão. Assim, esse processo cognitivo de realização de antecipações é bastante importante para a compreensão textual, sendo um dos processos que constituem a concepção de leitura adotada nesta investigação.

Verificamos que 9 alunos (A, C, D, H, I, J, O, Q, R) utilizam a estratégia 24 com alta frequência, 6 alunos (E, G, K, L, N, S) utilizam-na com média frequência e 4 alunos (B, F, M, P) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos que 15 alunos, a maioria da turma, utilizam a estratégia 24 de forma satisfatória (frequências alta e média). Dos 19 alunos, apenas 4 utilizam essa estratégia com menor frequência, sendo possível um trabalho ao maior uso do processo de realização de antecipações.

## 4.5.1.13 Estratégia de Leitura Global 27

Segue Gráfico 15 com o uso da estratégia 27 (*Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas*) pelos alunos da turma.



A estratégia 27 (*Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas*) está relacionada ao processo cognitivo de realização de antecipações – formulação de hipóteses, previsões, inferências. Dessa forma, mantém estreita relação com a estratégia 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*), pois o leitor primeiro tenta adivinhar o assunto do texto – realiza antecipações – para depois realizar a verificação dessas antecipações, rejeitando-as ou confirmando-as no texto. Neste sentido, o uso das estratégias 24 e 27 de forma complementar pode representar a importante interação, conforme Carrell (1995), Kato (1999) e Jou e Sperb (2009), entre os processamentos de leitura *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). A estratégia 27 é, portanto, processo cognitivo importante ao processo de compreensão leitora por possibilitar ao leitor o monitoramento de sua compreensão.

Verificamos 8 alunos (C, E, G, I, L, M, Q, S) que utilizam a estratégia 27 com alta frequência, 4 alunos (D, H, K, N) que a utilizam com média frequência e 7 alunos (A, B, F, J, O, P, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Ao comparamos o uso das estratégias 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*) e 27 (*Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas*), a partir dos Gráficos 14 e 15, identificamos que 3 alunos (B, F, P) utilizam as duas estratégias com menos frequência. Identificamos ainda que 4 alunos (A, J, O, R) fazem um maior uso da estratégia 24 do que da estratégia 27, o que sugere falta de supervisão das antecipações realizadas. O aluno M, apesar de usar a estratégia 27 com maior frequência, faz um menor uso da estratégia 24. Isso pode sugerir que esse aluno realize mais antecipações relacionadas à informações pontuais no texto do que à antecipações sobre o assunto geral do texto.

Diante do resultado de 7 alunos utilizarem a estratégia 27 com baixa frequência, julgamos necessário que se viabilize maior uso dessa estratégia por seu caráter de monitoramento da compreensão pela confirmação de antecipações. Pensamos ser também necessário um trabalho com as estratégias 24 e 27 de forma paralela e complementar a uma maior efetividade no uso do processo cognitivo de realizar antecipações – hipóteses, previsões, inferências.

Finalizamos até aqui a análise do uso das estratégias globais de leitura. Percebemos a importância dos processos envolvidos que possibilitam uma compreensão leitora mais eficiente, como os processos de ativação do conhecimento prévio e de realização de antecipações, entre outros. Dessa forma, esses processos cognitivos são fundamentais para viabilizar o planejamento, o monitoramento e a avaliação da compreensão como forma de gerenciamento da atividade leitora.

Considerando o uso das estratégias globais entre todos os alunos, a turma inteira utiliza esse tipo de estratégias com frequência média, como pode ser observado no Gráfico 2. Apesar de ser uma frequência de uso razoável, pensamos não ser suficiente saber que a turma inteira faz um uso médio dessas estratégias. É um dado interessante, mas que não representa muito para o professor, pois pode haver alunos que sempre utilizam a estratégia 3, por exemplo, assim como alunos que nunca utilizam essa estratégia. Assim, pensamos ser indispensável saber quais estratégias de leitura são menos utilizadas, e quais são os alunos que as utilizam menos. Essa verificação mais detalhada nos parece fundamental para que o professor possa conhecer as necessidades dos alunos para o planejamento das

aulas de Inglês Instrumental com o foco na habilidade da leitura e compreensão textual.

Essa análise permitiu, portanto, identificar o uso que cada aluno faz das estratégias globais de leitura em um movimento mais subjetivo e particular.

A seguir, realizamos uma análise de cada estratégia de resolução de problemas, apontando seu uso pelos alunos da turma.

#### 4.5.2 Análise do uso das Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB)

Segundo Mokhtari e Sheorey (2002), as estratégias de resolução de problemas são aquelas utilizadas para solucionar problemas e dificuldades de compreensão no momento em que a leitura está efetivamente ocorrendo. Consideramos esse tipo de estratégia fundamental para que o leitor chegue ao final da leitura tendo realmente compreendido o texto. Caso contrário, se o leitor não utiliza estratégias de resolução de problemas, ele pode correr o risco de não compreender o texto ou de ter uma compreensão apenas parcial. Alguns leitores podem inclusive abandonar a leitura diante de dificuldades, não utilizando estratégia alguma na tentativa de reparar a compreensão. Desse modo, ao utilizar essas estratégias, o leitor exerce controle sobre sua compreensão textual: a partir da identificação de problemas na compreensão, o leitor decide qual estratégia utilizar para tentar resolver esses problemas, em uma dinâmica de supervisão e regulação das estratégias utilizadas bem como da compreensão do texto. Essa dinâmica parece representar as ações de monitoramento das atividades cognitivas apresentadas por Flavell (1979).

Damos início nesta parte da investigação à análise do uso das estratégias de resolução de problemas, as quais se encontram relacionadas abaixo.

<b>Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB)</b>
7. Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo.
9. Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração.
11. Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo.
14. Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo.
16. paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo.
19. Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio.
25. Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento.
28. Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas.

QUADRO 7 – ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS  
 FONTE: O autor (2012)

#### 4.5.2.1 Estratégia de Resolução de Problemas 7

Segue Gráfico 16 com o uso da estratégia 7 (*Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo*) pelos alunos da turma.

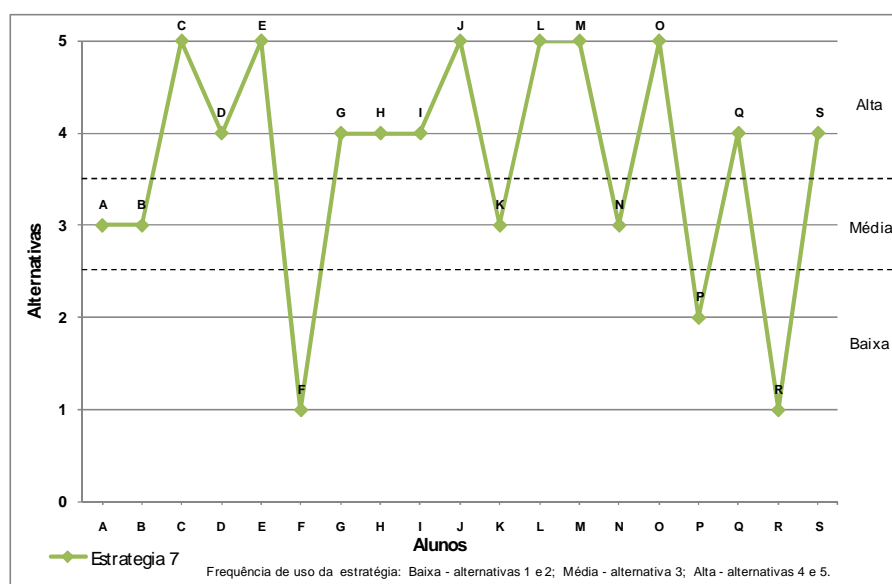


GRÁFICO 16 – USO DA ESTRATÉGIA 7 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 7 (*Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo*) está relacionada ao controle da velocidade de leitura como forma de monitoramento e avaliação da compreensão.

Identificamos 12 alunos (C, D, E, G, H, I, J, L, M, O, Q, S) que utilizam a estratégia 7 com alta frequência, 4 alunos (A, B, K, N) que a utilizam com média frequência e 3 alunos (F, P, R) que utilizam a estratégia com baixa frequência.

Verificamos que a estratégia 7 é uma das mais empregadas pela turma. Dos 19 alunos, 12 alunos utilizam-na com alta frequência, ao passo que somente 3 alunos utilizam-na com baixa frequência. O baixo uso dessa estratégia pelos 3 alunos poderia sugerir pouca habilidade de monitorar e avaliar a própria compreensão, baixa consciência da estratégia ou falta de disposição para a sua utilização.

A pontuação do questionário SORS supõe que os 3 alunos F, P e R que utilizam a estratégia 7 com menor frequência apresentem baixa consciência das estratégias de leitura, conforme Quadro 5. Esse dado poderia fortalecer a hipótese de menor uso de estratégias de leitura por leitores que apresentam menos consciência das estratégias.

Consideramos o alto uso da estratégia 7 pela maioria dos alunos da turma um resultado bastante positivo por percebermos a forte presença da autoavaliação da compreensão ao “...*me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo*”, conforme proposição da própria estratégia.

#### 4.5.2.2 Estratégia de Resolução de Problemas 9

Segue Gráfico 17 com o uso da estratégia 9 (*Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração*) pelos alunos da turma.



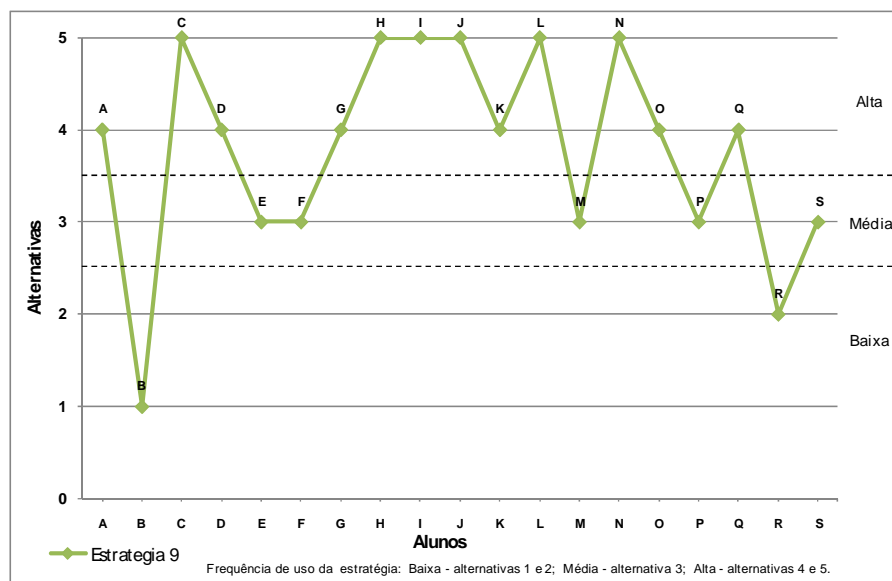


GRÁFICO 17 – USO DA ESTRATÉGIA 9 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 9 (*Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração*) relaciona-se ao controle da compreensão textual pela retomada da concentração.

Verificamos 12 alunos (A, C, D, G, H, I, J, K, L, N, O, Q) que utilizam a estratégia 9 com alta frequência, 5 alunos (E, F, M, P, S) que a utilizam com média frequência e 2 alunos (B, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos que a estratégia 9 é uma das mais utilizadas pelos alunos da turma: 12 alunos fazem um alto uso e apenas 2 alunos fazem um baixo uso da estratégia.

A concentração é um processo geralmente essencial a praticamente tudo que realizamos, inclusive à compreensão textual. Parece-nos, por experiência própria, que a retomada da concentração bem como da leitura são mecanismos comuns à atividade da leitura. Essa percepção é, portanto, reforçada por esse resultado de maior uso da estratégia 9.

#### 4.5.2.3 Estratégia de Resolução de Problemas 11

Segue Gráfico 18 com o uso da estratégia 11 (*Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo*) pelos alunos da turma.

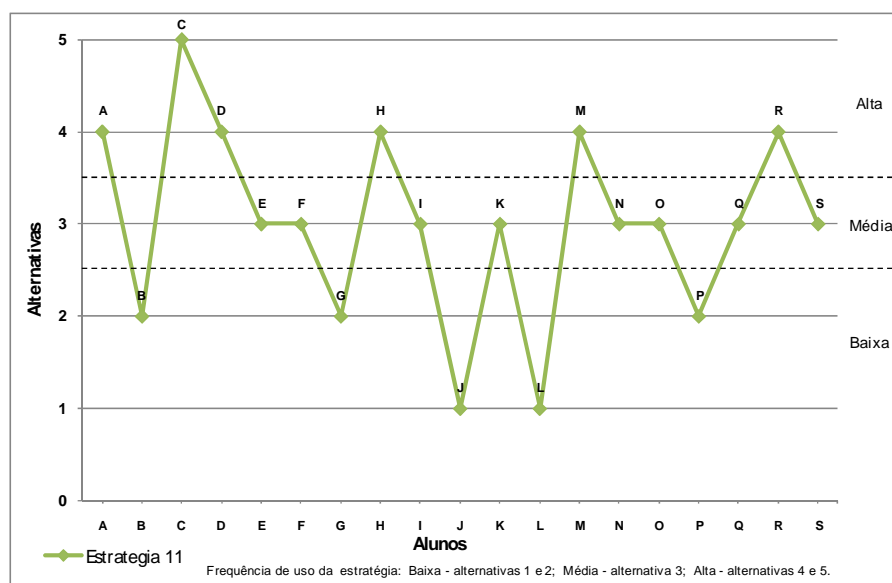


GRÁFICO 18 – USO DA ESTRATÉGIA 11 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 11 (*Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo*) refere-se ao controle da velocidade de leitura conforme a complexidade do texto como forma de regulação da compreensão. Parece-nos que quanto menos difícil o assunto abordado no texto, mais rápida é a velocidade de leitura, e vice-versa. Diante de um texto difícil, o leitor provavelmente tenha que ler mais devagar para analisar e refletir melhor as novas informações, estabelecendo as relações com o conhecimento que já possui sobre o assunto.

Verificamos que 6 alunos (A, C, D, H, M, R) utilizam a estratégia 11 com alta frequência, 8 alunos (E, F, I, K, N, O, Q, S) utilizam-na com média frequência e 5 alunos (B, G, J, L, P) utilizam a estratégia com baixa frequência.

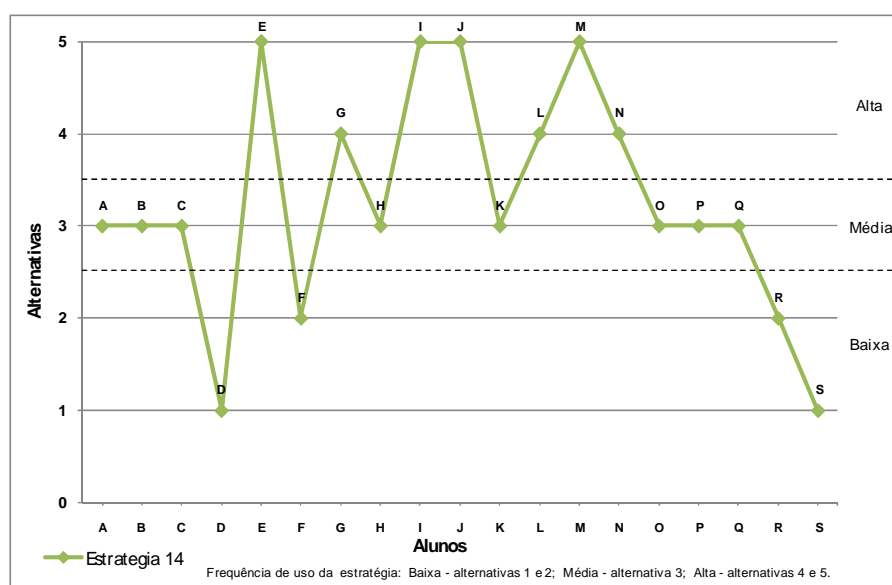
Percebemos uma relação entre as estratégias 7 (*Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo*) e 11 (*Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo*), ambas relacionadas ao controle da velocidade como auxiliar à compreensão textual. Assim, a partir do momento que o leitor encontra um problema de entendimento, ele ajusta a velocidade de leitura, lendo mais devagar e com mais cuidado para ter certeza que está entendendo. Ao compararmos o uso das duas estratégias a partir dos Gráficos 16 e 18, observamos que o aluno P as utiliza com menor frequência. Observamos também que 4 alunos (B, G, J, L) usam menos a estratégia 11 do que a estratégia 7, sendo possível sugerir que esses alunos geralmente mantêm o mesmo padrão de uma leitura devagar, independente do grau de complexidade do texto.

Um maior uso da estratégia 11 pode beneficiar o leitor na economia de tempo e esforço quando ele percebe que pode realizar uma leitura mais rápida em função de um texto com menor complexidade. Diante de um texto mais complexo, o leitor beneficia-se ao ler com menor velocidade pela necessidade de mais tempo para a análise e reflexão das informações do texto.

Dos 19 alunos da turma, 14 alunos utilizam a estratégia 11 com níveis satisfatórios (frequências alta e média), sendo 5 alunos que a utilizam com menor frequência. Embora poucos alunos utilizem menos essa estratégia, um trabalho poderia ser realizado no sentido de demonstrar a importância de reservar mais tempo, a partir do ajuste de velocidade de leitura, para a análise e reflexão de textos mais complexos.

#### 4.5.2.4 Estratégia de Resolução de Problemas 14

Segue Gráfico 19 com o uso da estratégia 14 (*Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo*) pelos alunos da turma.



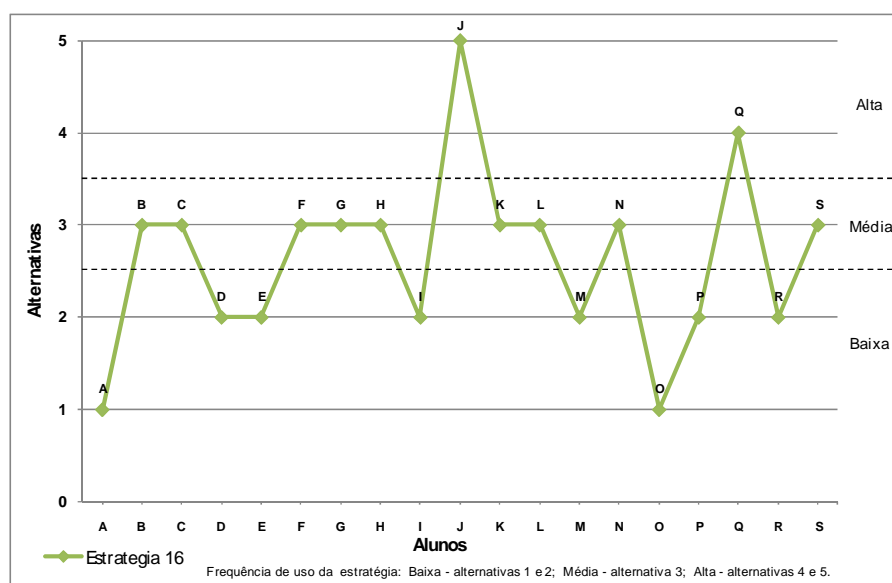
A estratégia 14 (*Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo*) diz respeito ao controle da compreensão textual através do gerenciamento de maior ou menor atenção disponibilizada durante a leitura conforme o grau de dificuldade do texto.

Verificamos que dos 19 alunos da turma, 7 alunos (E, G, I, J, L, M, N) utilizam a estratégia 14 com alta frequência, 8 alunos (A, B, C, H, K, O, P, Q) utilizam-na com média frequência e 4 alunos (D, F, R, S) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Observamos que 15 alunos fazem um uso satisfatório (frequências alta e média) da estratégia 14. Esse maior uso pela maioria dos alunos poderia indicar uma boa habilidade de gerenciarem sua própria atenção em benefício de uma melhor compreensão do texto, com exceção dos 4 alunos que utilizam menos essa estratégia.

#### 4.5.2.5 Estratégia de Resolução de Problemas 16

Segue Gráfico 20 com o uso da estratégia 16 (*Paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo*) pelos alunos da turma.



A estratégia 16 (*Paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo*) configura-se em uma habilidade metacognitiva importante pelo caráter de monitoramento da compreensão. No momento em que o leitor para e reflete o que está lendo, ele tem condições de avaliar se está compreendendo o texto ou não. É também um momento de refletir o que se está lendo com o auxílio do conhecimento que o leitor possui sobre o assunto, estabelecendo relações entre o que já sabe e as novas informações. Assim, ao parar e refletir a leitura, o leitor pode ou não ativar seu conhecimento prévio para auxiliar a compreensão do texto.

Verificamos que 2 alunos (J, Q) utilizam a estratégia 16 com alta frequência, 9 alunos (B, C, F, G, H, K, L, N, S) utilizam-na com média frequência e 8 alunos (A, D, E, I, M, O, P, R) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Mokhtari e Sheorey (2002), ao classificarem a estratégia 16 como de resolução de problemas, consideram seu uso diante de alguma dificuldade de compreensão. Dessa maneira, o leitor pararia a leitura com o objetivo de refletir sobre o que está lendo por não estar compreendendo. Entretanto, pensamos que essa estratégia pode ser utilizada tanto para solucionar alguma incompreensão quanto como mecanismo utilizado ao longo de toda a leitura, independente de problemas de compreensão, para possibilitar uma melhor qualidade ao entendimento textual. Julgamos que refletir sobre a leitura oportuniza ao leitor uma compreensão mais profunda uma vez que a reflexão permite melhor elaboração das informações do texto.

Identificamos que 8 alunos dos 19 da turma utilizam pouco a estratégia 16, o que para nós é uma quantidade de alunos a se considerar dada a importância de se refletir o que se está lendo para uma melhor compreensão textual.

Consideramos, portanto, a estratégia 16 fundamental ao processo de compreensão leitora, a qual pode ser utilizada independente de dificuldades encontradas no texto. Assim, pensamos ser necessário um trabalho que promova maior reflexão ao longo da leitura principalmente pelos 8 alunos que utilizam essa estratégia com menor frequência, contribuindo ao desenvolvimento de maior monitoramento da própria compreensão.

#### 4.5.2.6 Estratégia de Resolução de Problemas 19

Segue Gráfico 21 com o uso da estratégia 19 (*Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio*) pelos alunos da turma.

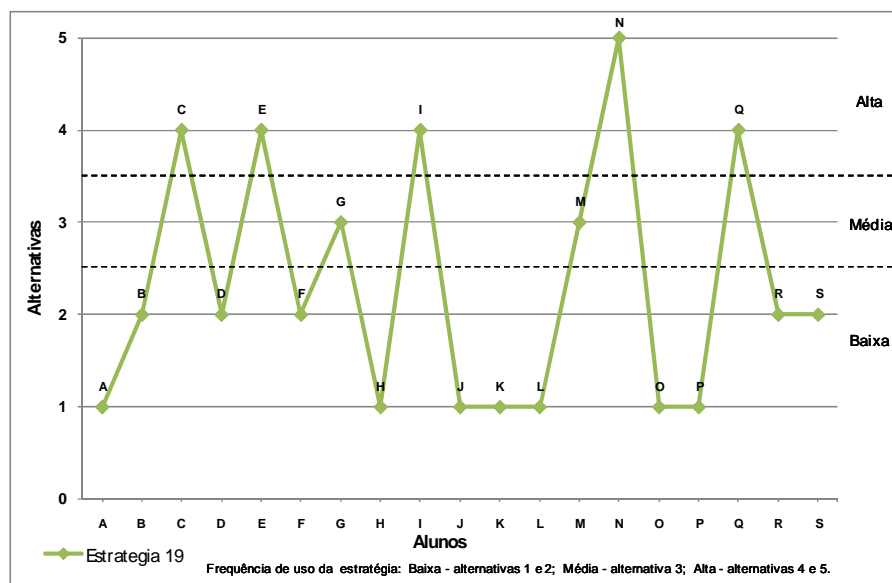


GRÁFICO 21 – USO DA ESTRATÉGIA 19 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 19 (*Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio*) refere-se ao estabelecimento de relações entre os conhecimentos bem como à habilidade de transferir as novas informações presentes no texto para outras situações relacionadas ao conhecimento prévio do leitor. Trata-se de relacionar o conteúdo lido a esquemas de conhecimento já existentes. Dessa maneira, ao ilustrar ou visualizar alguma informação, o leitor tenta compreendê-la melhor através de um exemplo ou situação conhecida que envolva a nova informação. Podemos exemplificar o uso dessa estratégia da seguinte forma: uma fábula pode ser uma forma de ilustrar alguma informação relacionada a valores morais. Podemos ainda visualizar informações lidas em algum texto sobre comportamentos típicos das pessoas de cada signo do zodíaco em pessoas de nossa família. Assim, parece-nos que a ilustração e visualização de informações novas a partir de situações e informações que os alunos já conhecem podem facilitar a compreensão leitora. Constitui-se, portanto, em uma forma de gerenciar a leitura objetivando uma melhor compreensão.

Verificamos que 5 alunos (C, E, I, N, Q) utilizam a estratégia 19 com alta frequência, 2 alunos (G, M) utilizam-na com média frequência e 12 alunos (A, B, D, F, H, J, K, L, O, P, R, S) utilizam a estratégia com baixa frequência.

A pontuação do instrumento SORS, conforme Quadro 5, sugere que 5 alunos (A, B, F, P, R) apresentem baixa consciência das estratégias de leitura. Percebemos que todos esses alunos utilizam a estratégia 19 com pouca frequência, o que poderia enfatizar a suposta relação entre baixo uso de estratégias de leitura e baixa consciência das estratégias.

Constatamos que a estratégia 19 é uma das menos utilizadas: 12 alunos dos 19 alunos da turma fazem um baixo uso dessa estratégia. Esse dado pode sugerir que seria necessário o preparo de atividades que promovam maior uso de relações com a experiência prévia, considerando sua relevância para o processo de compreensão leitora. Assim, a partir dessas atividades, é possível mostrar aos alunos a importância de transferir as novas informações a situações de suas realidades para lembrar dessas informações com mais facilidade.

#### 4.5.2.7 Estratégia de Resolução de Problemas 25

Segue Gráfico 22 com o uso da estratégia 25 (*Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento*) pelos alunos da turma.

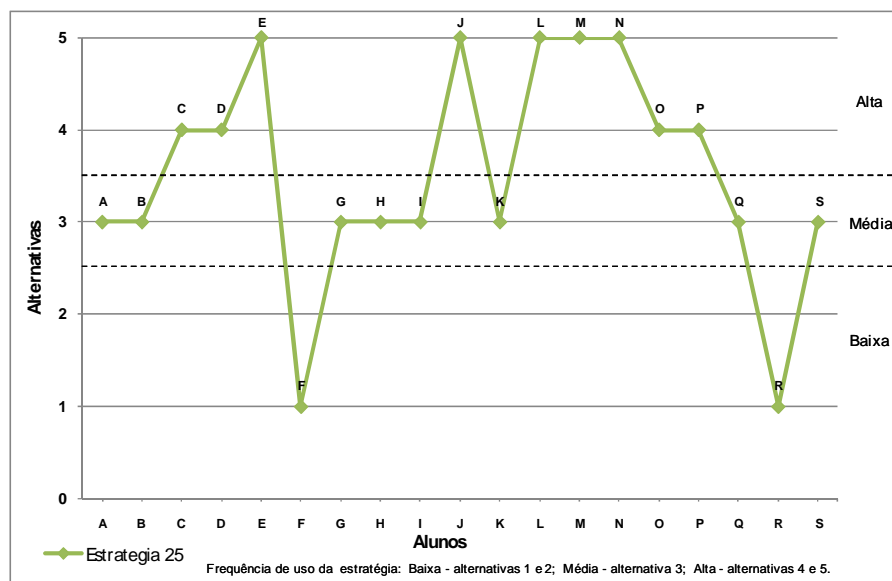


GRÁFICO 22 – USO DA ESTRATÉGIA 25 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 25 (*Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento*) está relacionada ao gerenciamento da compreensão ao reler o texto quando se detecta dificuldade no entendimento em função do grau de complexidade da leitura.

Verificamos 9 alunos (C, D, E, J, L, M, N, O, P) que utilizam a estratégia 25 com alta frequência, 8 alunos (A, B, G, H, I, K, Q, S) que a utilizam com média frequência e 2 alunos (F, R) que utilizam a estratégia com baixa frequência.

Caracteriza-se como uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos da turma. Observamos que 17 alunos utilizam a estratégia 25 com frequência satisfatória (alta e média), e apenas 2 alunos fazem baixo uso da releitura de partes mais difíceis do texto como forma de auxiliar a compreensão.

#### 4.5.2.8 Estratégia de Resolução de Problemas 28

Segue Gráfico 23 com o uso da estratégia 28 (*Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas*) pelos alunos da turma.



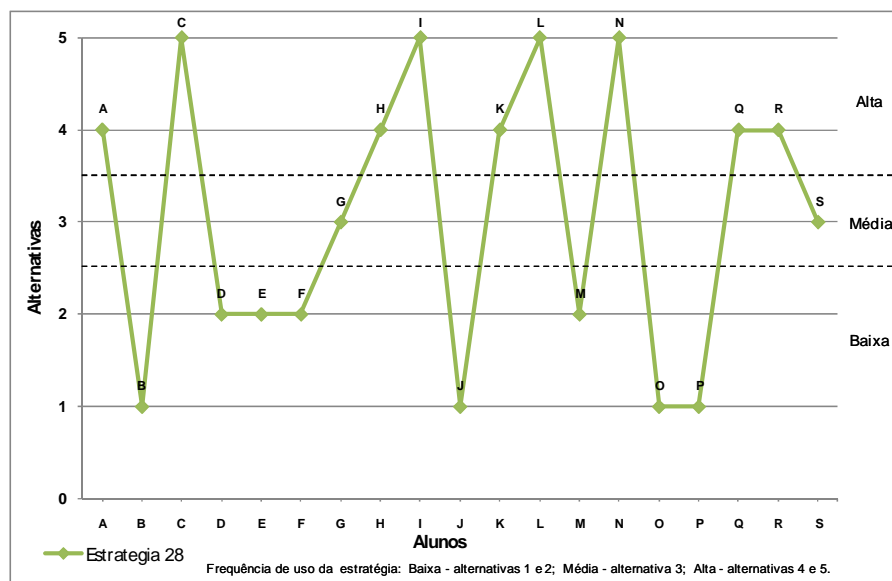


GRÁFICO 23 – USO DA ESTRATÉGIA 28 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 28 (*Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas*), pela adivinhação do significado das palavras ou frases, parece estar relacionada à utilização do contexto para auxiliar esse processo de adivinhação. Assim, pensamos haver uma relação entre a estratégia global 17 (*Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo*) e a estratégia de resolução de problemas 28 (*Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas*). A estratégia 28 está também relacionada ao processo cognitivo de realização de antecipações ao considerarmos a adivinhação em um movimento de realização de previsões, hipóteses, inferências. Vale reforçar, conforme Kato (1999, 2004), Kleiman (2004, 2011), Koch e Elias (2011) e Smith (1989), que a adivinhação de elementos desconhecidos no texto deve considerar tanto o conhecimento prévio do leitor como o material linguístico que o texto oferece.

Verificamos que 9 alunos (A, C, H, I, K, L, N, Q, R) utilizam a estratégia 28 com alta frequência, 2 alunos (G, S) utilizam-na com média frequência e 8 alunos (B, D, E, F, J, M, O, P) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Ao compararmos a estratégia 17 (*Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo*) e a estratégia 28 (*Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas*) conforme Gráficos 10 e 23, observamos que 3 alunos (F, M, P) utilizam ambas com baixa frequência. Entretanto, 3 alunos (C, K, R) utilizam a estratégia 17 com baixa frequência e a estratégia 28 com alta frequência, o que poderia indicar que esses alunos realizam previsões e

adivinhações não fundamentadas no material linguístico que o texto oferece. Dessa forma, parece que esses 3 alunos (C, K, R) consideram somente seu conhecimento prévio sobre o assunto, não confirmando nas sinalizações linguísticas do texto as antecipações realizadas. Esse dado pode sugerir que os 3 alunos C, K e R realizam a leitura exclusivamente com base no processamento de leitura *top-down* (descendente), podendo levar a uma compreensão textual equivocada ou ineficiente.

Dos 19 alunos da turma, 8 alunos utilizam a estratégia 28 com baixa frequência. Assim, consideramos pertinente a promoção de maior uso dessa estratégia com esses 8 alunos no sentido de melhorar a habilidade da realização de antecipações.

Concluimos a análise do uso das estratégias de resolução de problemas. A utilização dessas estratégias é de fundamental importância por permitir que o leitor avance na leitura, ou seja, que ele solucione eventuais problemas de compreensão do texto, dando continuidade e finalizando a leitura.

Constatamos que as estratégias desse tipo são, conforme Gráfico 2, as mais utilizadas considerando o uso dessas estratégias pela turma inteira, isto é, considerando o uso entre todos os alunos da turma. São estratégias utilizadas no momento em que a leitura está efetivamente ocorrendo. Percebemos, portanto, a tendência dos alunos desta pesquisa em utilizarem mais estratégias durante a leitura do que nos momentos anterior e posterior. Assim, julgamos importante demonstrar aos alunos a importância do uso das estratégias em todos os momentos da leitura como forma de planejamento, monitoramento e avaliação da compreensão. Parece que os alunos mais monitoram do que planejam e avaliam a compreensão dado o maior uso das estratégias de resolução de problemas. Diante disso, pensamos ser relevante um trabalho que esclareça o uso das estratégias dos três tipos – globais, resolução de problemas e de suporte – estabelecendo a importância do seu uso nos três momentos da leitura: antes, durante e depois. Nesse sentido, estaríamos mostrando aos alunos a importância da metacognição para o processo de leitura ao se considerar, conforme Portilho (2009a), aspectos de planejamento, controle e avaliação das atividades realizadas.

Apesar das estratégias de resolução de problemas serem as mais utilizadas entre os alunos, consideramos necessário conhecer com mais detalhes o uso dessas estratégias por aluno. Essa análise possibilitou, assim, identificar as estratégias de resolução de problemas mais e menos utilizadas bem como os alunos

que as utilizam mais e menos. A partir dessa identificação é possível um melhor planejamento de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de compreensão textual.

Apresentamos na seção seguinte a análise de cada estratégia de suporte à leitura, apontando seu uso pelos alunos da pesquisa.

#### 4.5.3 Análise do uso das Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP)

Para Mokhtari e Sheorey (2002), as estratégias de suporte à leitura são aquelas utilizadas como apoio à compreensão do leitor. Podem ser utilizadas tanto a partir de um planejamento anterior à leitura como em decorrência de alguma dificuldade encontrada na compreensão. Dessa forma, o leitor pode, antes de iniciar a leitura de um texto em língua inglesa, decidir por utilizar o dicionário como mecanismo de apoio. O leitor pode também iniciar a leitura do texto em língua inglesa sem o dicionário, acreditando que a consulta não será necessária, mas ao longo da leitura perceber que precisa do apoio do dicionário em função do texto revelar-se mais difícil do que imaginava. Pensamos que as estratégias de suporte à leitura possibilitam melhor organização e elaboração das informações novas, facilitando assim a compreensão do texto.

Apresentamos a seguir a análise do uso das estratégias de suporte à leitura, as quais se encontram relacionadas abaixo.

<b>Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP)</b>
2. Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio.
5. Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio.
10. Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas.
13. Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio.
18. Parafraseio (reformulo as ideias com minhas próprias palavras) para entender melhor o que eu leio.
22. Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias.
26. Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto.
29. Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa.
30. Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna.

QUADRO 8 – ESTRATÉGIAS DE SUPORTE À LEITURA  
FONTE: O autor (2012)

#### 4.5.3.1 Estratégia de Suporte à Leitura 2

Segue Gráfico 24 com o uso da estratégia 2 (*Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio*) pelos alunos da turma.

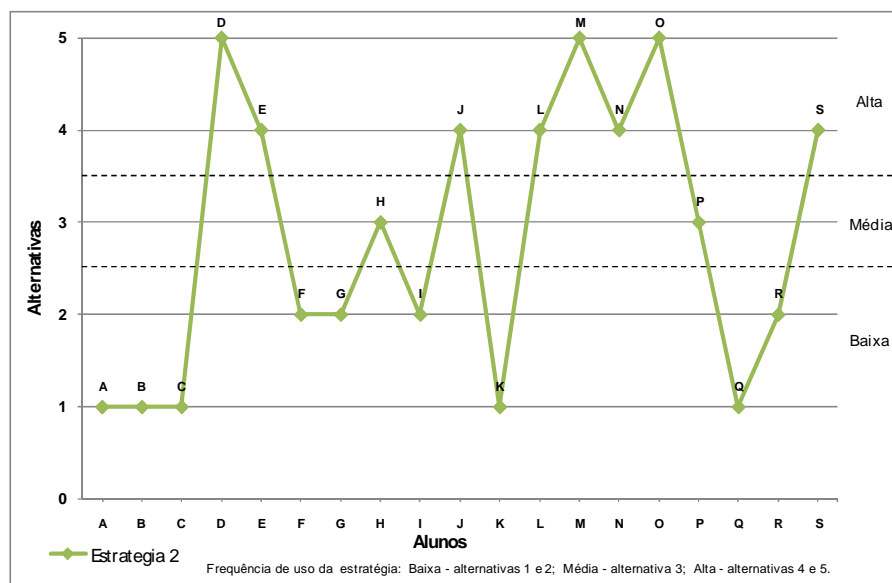


GRÁFICO 24 – USO DA ESTRATÉGIA 2 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

A estratégia 2 (*Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio*) constitui-se em uma estratégia de controle da compreensão textual. As anotações realizadas pelo leitor permitem uma melhor organização e elaboração do pensamento, o que facilita a compreensão do texto.

Verificamos que 8 alunos (D, E, J, L, M, N, O, S) utilizam a estratégia 2 com alta frequência, 2 alunos (H, P) utilizam-na com média frequência e 9 alunos (A, B, C, F, G, I, K, Q, R) utilizam a estratégia com baixa frequência.

Observamos que quase metade dos alunos usam pouco a estratégia 2: 9 dos 19 alunos da turma. No entanto, julgamos ser essa estratégia uma opção de apoio à compreensão textual. Percebemos pela nossa experiência docente que há alunos que fazem anotações durante a leitura e compreendem bem o texto, e alunos que não fazem anotações e, no entanto, também compreendem bem o texto.

Apesar disso, pensamos que o esclarecimento dos benefícios de se fazer anotações durante a leitura possa incentivar maior uso da estratégia 2, o que poderia contribuir a uma compreensão mais eficiente.

#### 4.5.3.2 Estratégia de Suporte à Leitura 5

Segue Gráfico 25 com o uso da estratégia 5 (*Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio*) pelos alunos da turma.

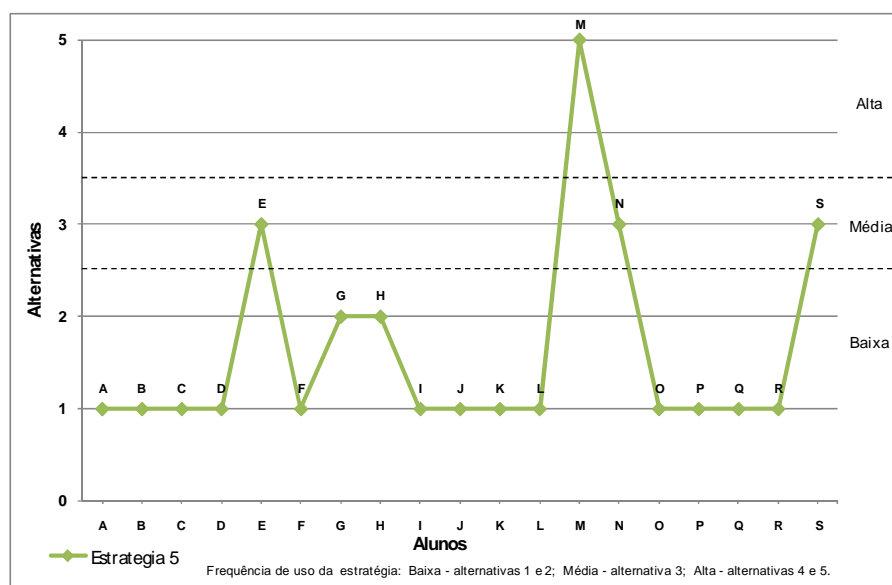


GRÁFICO 25 – USO DA ESTRATÉGIA 5 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

Observamos pelo Gráfico 25 acima que a estratégia 5 (*Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio*) é uma das menos utilizadas pelos alunos da turma, sendo a estratégia do tipo suporte à leitura menos utilizada.

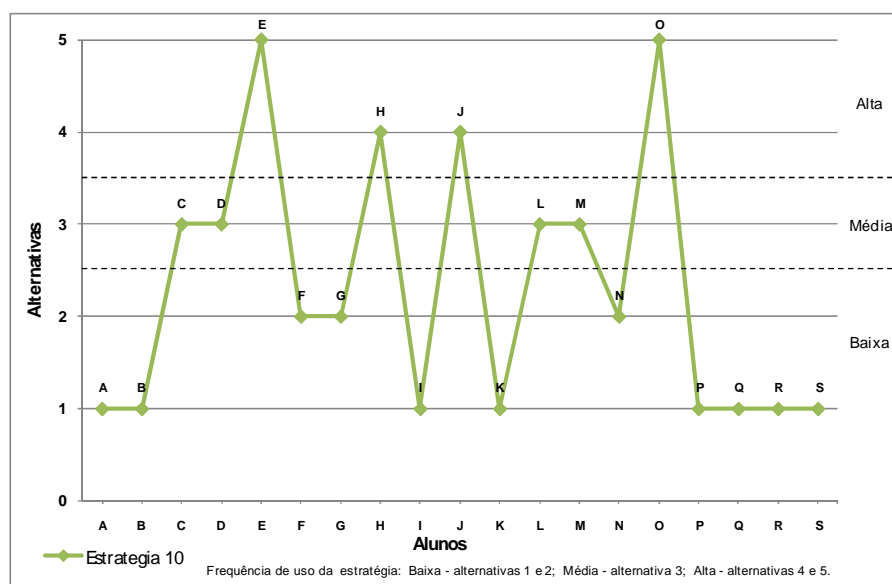
Verificamos que apenas 1 aluno (M) utiliza a estratégia 5 com alta frequência, 3 alunos (E, N, S) utilizam-na com média frequência e 15 alunos (A, B, C, F, G, I, K, Q, R) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

A leitura em voz alta provavelmente relaciona-se a um maior domínio do aluno da habilidade oral na língua inglesa. Assim, os dados podem sugerir que esses 15 alunos que usam a estratégia 5 com baixa frequência não possuem um bom domínio da oralidade no idioma. Dessa forma, é possível sugerir que por não saberem pronunciar as palavras em inglês, eles consequentemente não usem essa estratégia na leitura e compreensão textual. Do mesmo modo, esses dados podem sugerir que os alunos que utilizam a estratégia 5 com maior frequência possuem maior domínio da habilidade oral da língua. Entretanto, como as aulas de Inglês

Instrumental no curso técnico que os alunos estudam são voltadas à habilidade da compreensão leitora, não se faz necessário desenvolver a habilidade oral desses alunos.

#### 4.5.3.3 Estratégia de Suporte à Leitura 10

Segue Gráfico 26 com o uso da estratégia 10 (*Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas*) pelos alunos da turma.



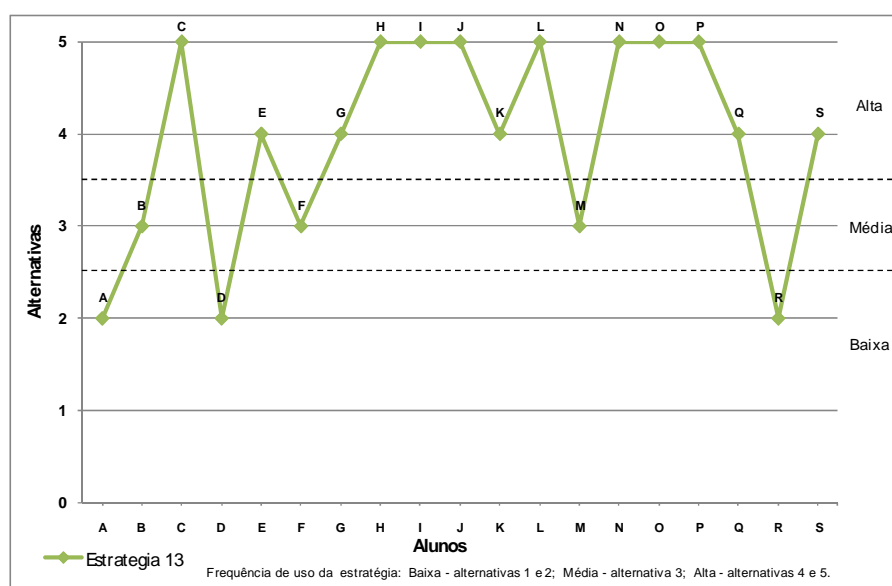
Sublinhar ou circular são formas de evidenciar visualmente informações importantes para a organização do pensamento e para a compreensão do texto. Assim, consideramos a estratégia 10 (*Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas*) de grande apoio à compreensão pelo caráter visual, ou seja, por chamar a atenção do leitor para informações relevantes do texto ao evidenciá-las. Esse destaque através do sublinhar ou circular contribui para que o leitor lembre-se das informações posteriormente.

Verificamos 4 alunos (E, H, J, O) que utilizam a estratégia 10 com alta frequência, 4 alunos (C, D, L, M) que a utilizam com média frequência e 11 alunos (A, B, F, G, I, K, N, P, Q, R, S) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

A estratégia 10 é uma das menos utilizadas pelos alunos: 11 alunos dos 19 da turma utilizam pouco esse recurso de sublinhar ou circular informações. Por considerarmos essa uma estratégia bastante relevante, sugerimos um trabalho que promova maior uso da estratégia de circulação e sublinhação com esses alunos.

#### 4.5.3.4 Estratégia de Suporte à Leitura 13

Segue Gráfico 27 com o uso da estratégia 13 (*Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio*) pelos alunos da turma.



A estratégia 13 (*Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio*) caracteriza-se como pertinente ao contexto da abordagem do Inglês Instrumental uma vez que essa abordagem pressupõe o trabalho com termos técnicos ou específicos da área muitas vezes desconhecidos pelos alunos.

Verificamos que 13 alunos (C, E, G, H, I, J, K, L, N, O, P, Q, S) utilizam a estratégia 13 com alta frequência, 3 alunos (B, F, M) utilizam-na com média frequência e 3 alunos (A, D, R) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Constatamos que o uso do dicionário é uma das estratégias mais utilizadas entre os alunos: dos 19 alunos, 13 utilizam-na com alta frequência, e 16 utilizam-na com frequência satisfatória (alta e média). Somente 3 alunos usam essa estratégia com baixa frequência.

O maior uso dessa estratégia entre os alunos pode se dar em função da proposta do ensino de Inglês Instrumental voltar-se à habilidade da leitura e compreensão textual no curso técnico que estudam. Percebemos pela prática docente que, na maioria das situações, os alunos desconhecem os termos técnicos ou específicos de uma determinada área, o que consideramos natural por se tratar de palavras ou termos que não são comumente utilizados. Assim, pensamos ser o uso do dicionário importante ferramenta de apoio à leitura de textos técnicos, considerando a especificidade de termos nas diferentes áreas do conhecimento.

#### 4.5.3.5 Estratégia de Suporte à Leitura 18

Segue Gráfico 28 com o uso da estratégia 18 (*Parafraseio - reformulo as ideias com minhas próprias palavras - para entender melhor o que eu leio*) pelos alunos da turma.



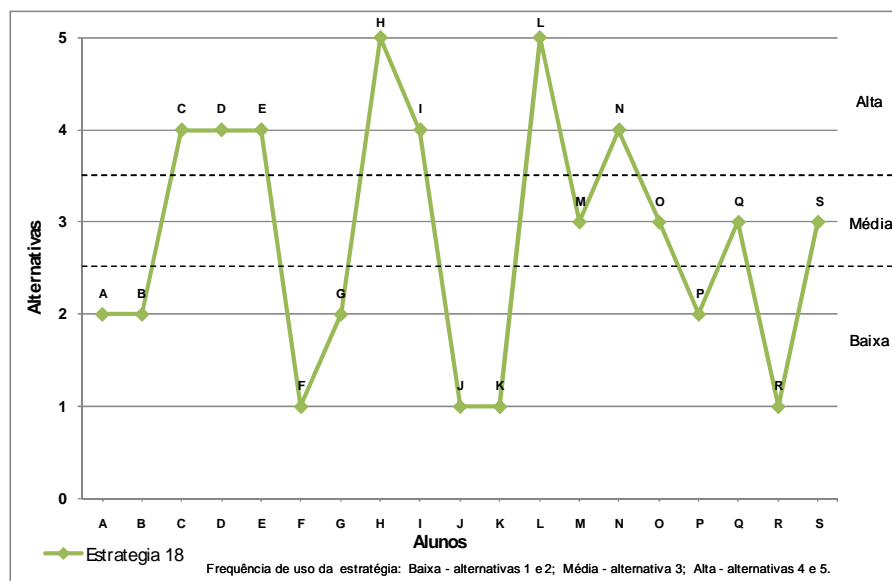


GRÁFICO 28 – USO DA ESTRATÉGIA 18 PELOS ALUNOS DA TURMA  
 FONTE: O autor (2012)

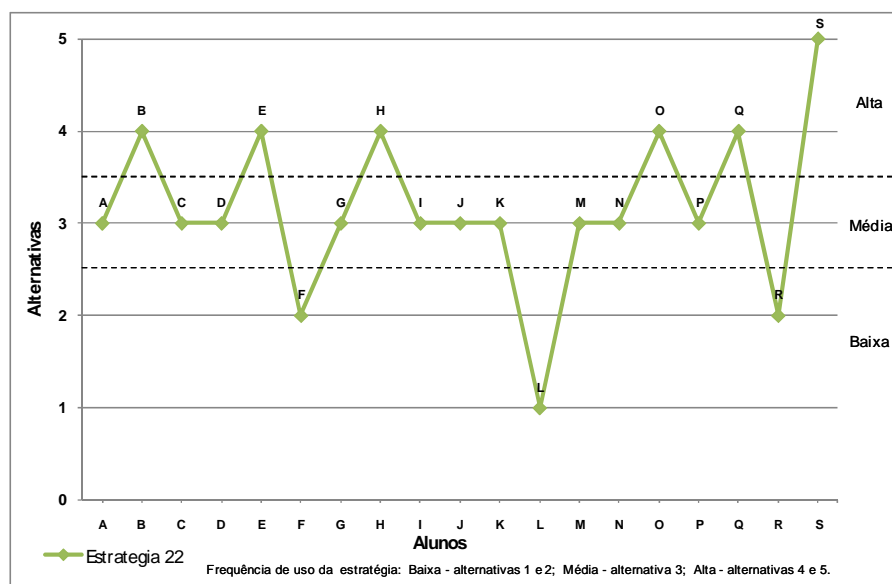
Pensamos ser a estratégia 18 (*Parafraseio - reformulo as ideias com minhas próprias palavras - para entender melhor o que eu leio*) uma estratégia de monitoramento da compreensão através da organização do pensamento e do sentido do texto diante das informações apresentadas. É uma estratégia fundamental, pois o “explicar com suas próprias palavras” possibilita melhor compreensão. Assim, é muito comum escutarmos entre professores e alunos que “se você consegue explicar o texto com suas próprias palavras é porque você realmente entendeu o texto”.

Verificamos 7 alunos (C, D, E, H, I, L, N) que utilizam a estratégia 18 com alta frequência, 4 alunos (M, O, Q, S) que a utilizam com média frequência e 8 alunos (A, B, F, G, J, K, P, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Consideramos 8 alunos que usam pouco o processo de parafrasear quantidade de alunos que nos parece muito alta a julgar pela importância deste processo para uma compreensão mais eficiente. Neste sentido, pensamos ser relevante o planejamento de atividades que objetivem maior uso da estratégia 18.

#### 4.5.3.6 Estratégia de Suporte à Leitura 22

Segue Gráfico 29 com o uso da estratégia 22 (*Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias*) pelos alunos da turma.



Consideramos a estratégia 22 (*Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias*) uma estratégia de gerenciamento da compreensão ao se analisar as relações entre as ideias apresentadas no texto. Perceber essas relações permite identificar o sequenciamento lógico das ideias, o que também permite a organização do próprio pensamento frente às informações do texto. A análise da relação entre as ideias é essencial à compreensão eficiente, caso contrário o leitor correria o risco de entender apenas informações isoladas, sem perceber as razões de estas informações constituírem o texto.

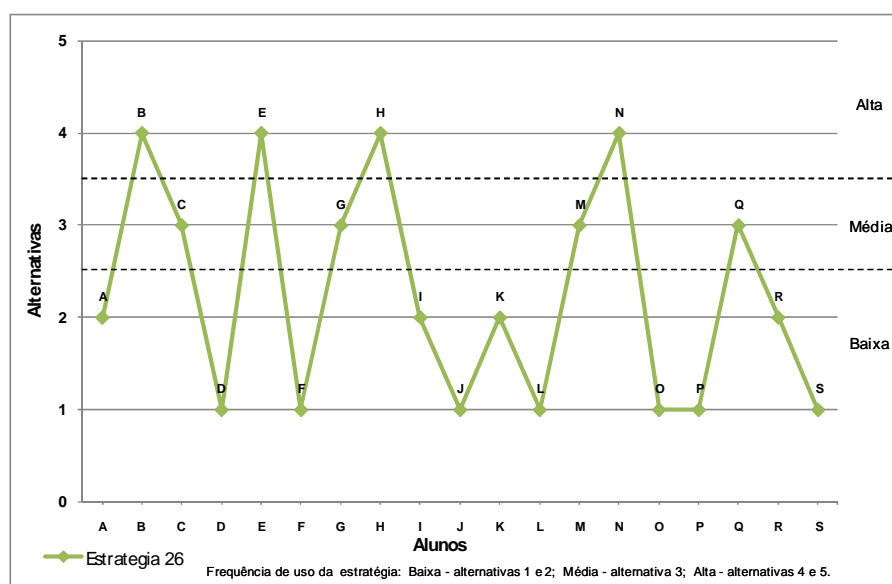
Verificamos que 6 alunos (B, E, H, O, Q, S) utilizam a estratégia 22 com alta frequência, 10 alunos (A, C, D, G, I, J, K, M, N, P) utilizam-na com média frequência e 3 alunos (F, L, R) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Constatamos, portanto, que apenas 3 alunos fazem um baixo uso da estratégia 22. A maioria dos alunos da turma usa essa estratégia com maior

frequência, resultado que pode mostrar que a identificação da relação entre as ideias seria um processo essencial à compreensão leitora.

#### 4.5.3.7 Estratégia de Suporte à Leitura 26

Segue Gráfico 30 com o uso da estratégia 26 (*Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto*) pelos alunos da turma.



Relacionamos a estratégia 26 (*Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto*) ao processo cognitivo de realização de antecipações (formulação de hipóteses, previsões, inferências), processo este considerado importante para uma compreensão textual mais eficiente. Lembramos que a realização de antecipações está relacionada à ativação do conhecimento prévio.

Verificamos 4 alunos (B, E, H, N) que utilizam a estratégia 26 com alta frequência, 4 alunos (C, G, M, Q) que a utilizam com média frequência e 11 alunos (A, D, F, I, J, K, L, O, P, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

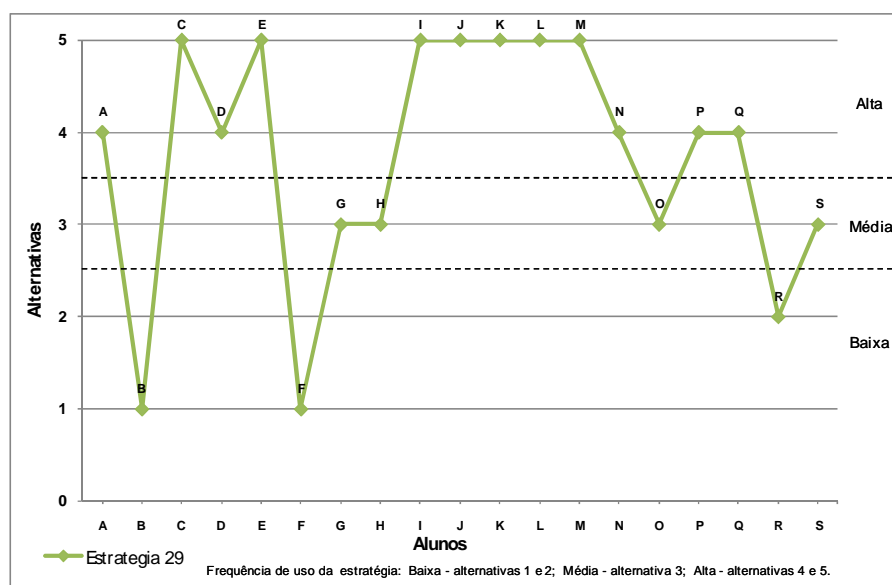
Percebemos uma relação entre a estratégia global 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*), a estratégia de suporte 26 (*Faço*

perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto) e a estratégia global 27 (Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas), por estarem envolvidas, de alguma maneira, com o processo cognitivo de realização de antecipações.

Identificamos que a estratégia 26 é pouco utilizada pela maioria dos alunos: 11 alunos dos 19 da turma fazem um baixo uso dessa estratégia. Esse resultado pode apontar que seria necessária uma instrução metacognitiva quanto ao uso do processo cognitivo de realização de antecipações.

#### 4.5.3.8 Estratégia de Suporte à Leitura 29

Segue Gráfico 31 com o uso da estratégia 29 (*Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa*) pelos alunos da turma.



A estratégia 29 (*Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa*) constitui-se em uma forma de gerenciar a atividade da leitura em busca da compreensão textual a partir do recurso da tradução.

Verificamos que 12 alunos (A, C, D, E, I, J, K, L, M, N, P, Q) utilizam a estratégia 29 com alta frequência, 4 alunos (G, H, O, S) utilizam-na com média frequência e 3 alunos (B, F, R) utilizam essa estratégia com baixa frequência.

É uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos: somente 3 dos 19 alunos fazem um baixo uso dessa estratégia.

Pensamos haver uma relação entre tradução e nível de proficiência da língua estrangeira. Dessa forma, quanto maior o nível de proficiência, menor o uso da tradução. Com base no exposto, consideramos natural a alta utilização da estratégia 29 visto que se trata da situação de leitura em uma abordagem instrumental por alunos, na sua grande maioria, com baixa proficiência na língua inglesa.

#### 4.5.3.9 Estratégia de Suporte à Leitura 30

Segue Gráfico 32 com o uso da estratégia 30 (*Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna*) pelos alunos da turma.

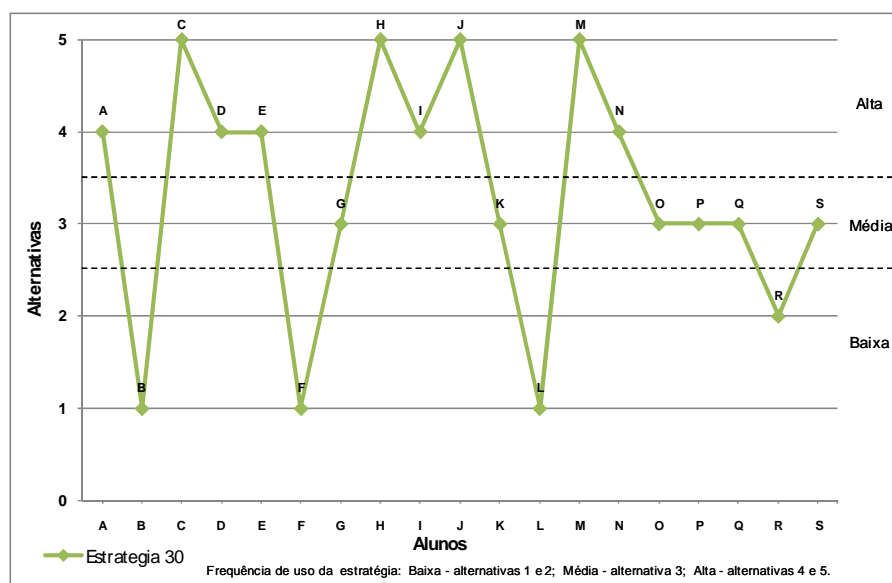


GRÁFICO 32 – USO DA ESTRATÉGIA 30 PELOS ALUNOS DA TURMA  
FONTE: O autor (2012)

A estratégia 30 (*Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna*) caracteriza-se como uma forma de gerenciar a atividade da leitura em busca da compreensão textual ao refletir as informações nas duas línguas: a materna e a estrangeira. Ao pensar sobre as informações nas duas línguas, o leitor é capaz de comparar essas informações considerando os contextos onde as duas línguas estão inseridas ou os contextos os quais as línguas representam, encontrando semelhanças e/ ou diferenças. Dessa forma, é possível que o leitor perceba realidades semelhantes ou diferentes ao refletir as informações nas duas línguas.

Verificamos 9 alunos (A, C, D, E, H, I, J, M, N) que utilizam a estratégia 30 com alta frequência, 6 alunos (G, K, O, P, Q, S) que a utilizam com média frequência e 4 alunos (B, F, L, R) que utilizam essa estratégia com baixa frequência.

Observamos, assim, que a estratégia 30 é utilizada com maior frequência pela maioria dos alunos da turma, sendo pouco utilizada por apenas 4 alunos.

Concluimos as análises das estratégias de suporte à leitura. Apesar do Gráfico 2 mostrar que as estratégias desse tipo são menos utilizadas pelos alunos quando comparadas às globais e às de resolução de problemas, verificamos pela análise anterior que as estratégias de suporte à leitura 13 (*Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio*) e 29 (*Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa*) estão entre as mais utilizadas pela turma. Percebemos, diante disso, a forte presença dos procedimentos de utilização de dicionários e de tradução nos alunos desta pesquisa, procedimentos estes os quais consideramos naturais por se tratar do contexto de Inglês Instrumental. No entanto, entendemos que, além desses procedimentos de apoio à leitura, outros são também igualmente importantes, tais como parafrasear e encontrar a relação entre as ideias do texto, o que sugere a possibilidade de maior trabalho com as estratégias que se mostraram menos utilizadas.

Essa análise, portanto, foi de grande contribuição ao demonstrar em detalhes o uso das estratégias de suporte pelos alunos, sendo possível a partir de então sugerir práticas mais direcionadas às necessidades e fragilidades dos alunos quanto ao uso de estratégias em leituras de textos na língua inglesa.

Assim, finalizamos a análise de cada estratégia de leitura apresentada pelo questionário SORS. Essa análise juntamente com a identificação dos alunos que as utilizam, principalmente, com baixa frequência, permite uma avaliação mais

detalhada do uso das estratégias de leitura pelos alunos desta investigação. Essa avaliação mais detalhada constitui-se elemento riquíssimo que pode ser considerado no momento do planejamento das aulas de leitura e compreensão textual.

Ao concluirmos as análises do uso de cada uma das estratégias de leitura podemos propor uma análise da consciência metacognitiva dessas estratégias. De acordo com Mokhtari e Sheorey (2002), identificar o maior uso de algumas estratégias de leitura pode indicar que os alunos conhecem essas estratégias ou são conscientes das mesmas. Assim, pode-se supor que as estratégias de leitura utilizadas com maior frequência são aquelas das quais os leitores possuem maior consciência. Da mesma forma, pode-se supor que as estratégias de leitura utilizadas com menor frequência são aquelas das quais os leitores possuem menor consciência metacognitiva. Considerando o exposto, identificamos as estratégias que os alunos desta pesquisa utilizam mais e menos, supondo maior ou menor consciência metacognitiva.

Salientamos o fato de que nos fundamentamos em percepções dos alunos em relação a quais estratégias eles acreditam usar mais ou menos. Neste sentido, não é possível afirmar que os alunos realmente utilizam as estratégias de leitura com a frequência marcada no questionário SORS. Eles podem ou não utilizar as estratégias com a frequência indicada no instrumento. Assim, eles podem ou não apresentar mais ou menos consciência dessas estratégias de leitura. Em função disso, julgamos tratar-se a análise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura enquanto suposições, ou seja, possibilidades de maior ou menor consciência.

Vamos agora considerar a possibilidade de alguns alunos realmente apresentarem consciência de algumas estratégias de leitura. Vale destacar que, neste contexto, o fato de o aluno ter consciência de algumas estratégias não indica necessariamente o uso dessas estratégias (MOKHTARI; SHEOREY, 2002). Ele pode conhecer as estratégias, mas por características individuais ou razões particulares não as utiliza. Assim, o ensino de estratégias de leitura na perspectiva de um ensino metacognitivo poderia exercer papel fundamental na aprendizagem dos alunos ao mostrar-lhes a importância das estratégias, o que possibilitaria promover o maior uso.

Realizamos a análise dos nossos dados cientes de que o maior ou menor uso das estratégias de leitura pode estar vinculado à características e diferenças individuais. Sabemos que os alunos não utilizam sempre todas as 30 estratégias de

leitura, mas entendemos que o fato de os alunos conhecerem melhor as possibilidades que existem pode contribuir para escolhas mais estratégicas. Nesse sentido, acreditamos que o esclarecimento do uso das estratégias e de seus benefícios para uma melhor compreensão textual pode contribuir ao desenvolvimento de maior consciência metacognitiva.

Para finalizar, reforçamos que essa análise do uso das estratégias pelos alunos da pesquisa permitiu supor a maior ou menor consciência das estratégias de leitura. A partir desse reconhecimento criterioso, será possível planejar atividades com os alunos de forma coletiva ou individual com base no ensino metacognitivo das estratégias de leitura. Esse ensino metacognitivo pode viabilizar o desenvolvimento de maior consciência das estratégias por parte dos alunos. Quanto maior consciência, maior a possibilidade do monitoramento da compreensão leitora. Dessa forma, o desenvolvimento de maior consciência pode contribuir a uma leitura mais estratégica, a um leitor mais interativo e independente, e a uma compreensão textual mais eficiente.

#### 4.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a consciência metacognitiva das estratégias de leitura dos 19 alunos da pesquisa na leitura de textos em língua inglesa com a abordagem instrumental, verificando o tipo de estratégias utilizadas e a frequência de uso.

De acordo com Mokhtari e Sheorey (2002), é possível supor que quanto maior o uso de estratégias de leitura, maior a consciência metacognitiva das estratégias. Assim, a partir dos dados obtidos no questionário SORS, é possível supor que 6 alunos apresentem alta consciência metacognitiva, 8 alunos apresentem média consciência metacognitiva e 5 alunos apresentem baixa consciência metacognitiva das estratégias de leitura.

Podemos ainda supor, com base nos resultados do instrumento SORS, que a turma no geral apresenta consciência metacognitiva das estratégias de leitura em



nível bastante elevado, considerando a predominância do médio e alto uso das estratégias.

Verificamos que uma maior proficiência na língua inglesa pode favorecer uma maior consciência metacognitiva das estratégias de leitura, porém não se constitui fator determinante para o maior uso de estratégias e para uma maior consciência. Assim, uma maior proficiência na língua inglesa pode ou não influenciar o maior uso de estratégias de leitura.

Em relação à análise dos tipos de estratégias utilizadas considerando o uso pela turma inteira, encontramos como resultado o maior uso das estratégias de resolução de problemas, seguidas das globais e por fim as de suporte à leitura. Esse resultado sugere uma boa habilidade de leitura dos alunos considerando a relação estabelecida por Amer, Barwani e Ibrahim (2010) entre maior uso das estratégias globais de leitura por alunos com maior habilidade leitora. Mokhtari (2011) relaciona o maior uso de estratégias de suporte por alunos com menor proficiência na língua. Nossos resultados, no entanto, demonstram que apesar dos alunos da pesquisa apresentarem menor proficiência na língua inglesa utilizam as estratégias de suporte à leitura com menor frequência.

O resultado do maior uso das estratégias de resolução de problemas entre todos os alunos da turma demonstra maior uso de estratégias no momento em que a leitura está efetivamente ocorrendo. Esse resultado sugere que se mostre aos alunos a importância do uso de estratégias também nos momentos anterior e posterior à leitura, em um movimento complementar de planejamento, monitoramento e avaliação da compreensão leitora.

O predomínio, nesta investigação, das estratégias de resolução de problemas e das estratégias globais assemelha-se aos resultados de Joly, Cantalice e Vendramini (2004), bem como aos de Joly, Santos e Marini (2006), ao verificarem o uso de estratégias de leitura em textos na língua materna. Dessa forma, esses resultados em comum podem sugerir um padrão semelhante no uso de estratégias durante a leitura de textos tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira.

O resultado do maior uso das estratégias de resolução de problemas, seguidas das globais e de suporte, é consistente com o resultado de Temur e Bahar (2011) ao analisarem a consciência metacognitiva de estratégias de leitura em aprendizes turcos de inglês como uma língua estrangeira.

Quanto à relação entre a aprendizagem formal e não-formal da língua inglesa e o uso de estratégias de leitura, a análise aponta para o fato de que a aprendizagem formal e/ ou não-formal da língua não garante maior uso de estratégias de leitura ou maior consciência metacognitiva das estratégias. Resultados sugerem, conforme Flavell (1979), a qualidade de instrução do uso metacognitivo de estratégias como possibilidade do desenvolvimento da consciência.

Em análise de cada estratégia de leitura, identificamos os alunos que as utilizam e, principalmente, os que as utilizam com baixa frequência. Esse procedimento permitiu uma avaliação mais profunda do uso de estratégias de leitura por aluno. A partir dessa análise, podemos supor que as estratégias de leitura menos utilizadas são aquelas das quais os alunos têm menos consciência metacognitiva. Da mesma forma, podemos supor que as estratégias de leitura mais utilizadas são aquelas das quais os alunos têm maior consciência metacognitiva.

Pensamos que essa identificação dos alunos e das estratégias de leitura que utilizam constitui-se ferramenta importante ao professor para o planejamento das aulas de compreensão leitora em línguas estrangeiras. A verificação das estratégias utilizadas com baixa frequência mostra aquelas para as quais o professor pode dar maior ênfase em atividades de leitura e compreensão textual, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de maior consciência dessas estratégias por parte dos alunos. Assim, os resultados desta pesquisa sugerem que, a partir da aplicação do questionário SORS, o professor tenha subsídios para organizar atividades em sala de aula que contribuam ao desenvolvimento de uma maior consciência metacognitiva das estratégias utilizadas com menor frequência, considerando as subescalas às quais as estratégias pertencem.

Entendemos que os alunos não utilizam sempre todas as 30 estratégias de leitura apresentadas pelo instrumento SORS. A intenção não é a de fazer com que cada aluno utilize todas essas 30 estratégias ao mesmo tempo. Sabemos que as características e diferenças individuais influenciam a escolha de estratégias a serem utilizadas pelos alunos. Ressaltamos que nossa intenção é a de esclarecer os benefícios e vantagens no uso de cada uma das estratégias de leitura, em um esforço de incentivo ao desenvolvimento da consciência dessas estratégias, para que o aluno possa estrategicamente planejar, monitorar e avaliar sua atividade leitora.

Apresentamos a seguir uma síntese das análises realizadas em cada uma das estratégias de leitura. Lembramos que a turma é formada por 19 alunos. Segue em primeiro lugar a síntese das análises das estratégias globais.

Apesar do maior uso da estratégia 1 (*Tenho um propósito em mente quando eu leio*) pela maioria da turma, consideramos pertinente um trabalho com os 5 alunos que a utilizam menos dada a importância de se estabelecer objetivos de leitura para uma compreensão mais sucedida.

O grande uso da estratégia 3 (*Refliço sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio*) pela maioria dos alunos da turma demonstra maior uso do conhecimento prévio. Sugerimos, entretanto, um trabalho com os 3 alunos que a utilizam menos considerando a importância do conhecimento prévio enquanto facilitador da compreensão leitora.

Julgamos 8 alunos que utilizam a estratégia 4 (*Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura*) com baixa frequência quantidade alta de alunos, o que pode refletir seu pouco planejamento e pouco gerenciamento da compreensão.

O baixo uso da estratégia 6 (*Refliço se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura*) por 9 alunos, quase metade da turma, pode sugerir que se promova com esses alunos maior avaliação da adequação do texto aos objetivos propostos.

Verificamos que 9 alunos fazem um baixo uso da estratégia 8 (*Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização*), número elevado de alunos. A sugestão é esclarecer que o uso da estratégia vai além da análise do comprimento do texto, demonstrando a importância de um exame anterior para verificar a relação entre as ideias bem como as partes onde podem encontrar as informações que desejam.

A estratégia 12 (*Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar*) é pouco utilizada por 9 alunos. Pensamos que esclarecer o uso dessa estratégia seja pertinente para que os alunos optem pela leitura completa ou de partes do texto.

O grande uso da estratégia 15 (*Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento*) pela maioria dos alunos da turma poderia indicar maior conhecimento desses alunos da importância de recursos visuais enquanto facilitadores da compreensão.

Por julgarmos a estratégia 17 (*Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo*) importante pelo processo de realização de antecipações,

sugerimos que se promova maior uso desse processo pelos 6 alunos que utilizam a estratégia 17 com menor frequência.

O baixo uso da estratégia 20 (Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave) por 11 alunos representa quantidade alta de alunos que a utilizam com menor frequência. Sugerimos um trabalho que promova maior reflexão sobre as intenções do autor ao destacar informações, demonstrando o uso da estratégia como auxílio à identificação das ideias principais do texto.

Verificamos que 11 alunos fazem um baixo uso da estratégia 21 (*Analisando e avaliando criticamente as informações apresentadas no texto*). Pensamos ser um número elevado de alunos que não apresentam posicionamento crítico e interativo no diálogo autor-texto-leitor. Sugerimos que se fortaleça o uso dessa estratégia considerando a utilização do conhecimento prévio para uma avaliação crítica mais eficiente.

Apesar dos 7 alunos que utilizam menos a estratégia 23 (*Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas*) não representarem a maioria, consideramos fundamental a promoção do maior uso dessa estratégia uma vez que a autoavaliação é essencial ao monitoramento da compreensão. Além disso, maior autoavaliação influencia em maior regulação das estratégias de leitura.

O maior uso da estratégia 24 (*Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio*) pela maioria dos alunos sugere maior conhecimento dessa estratégia, sendo possível um trabalho com os 4 alunos que a utilizam menos para estimular maior realização de antecipações.

Julgamos necessária a promoção de maior uso da estratégia 27 (*Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas*) pelos 7 alunos que a usam pouco dada a importância do monitoramento da compreensão pela confirmação de antecipações. Julgamos igualmente necessário um trabalho com as estratégias 24 e 27 de forma paralela e complementar para uma maior efetividade da realização de antecipações.

Apresentamos na sequência a síntese das análises das estratégias de resolução de problemas.

O maior uso da estratégia 7 (*Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo*) entre os alunos da pesquisa pode sugerir maior consciência do processo de autoavaliação da compreensão. Apenas 3 alunos utilizam menos essa estratégia, o que pode indicar um trabalho mais direcionado a esses alunos.

A estratégia 9 (*Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração*) é uma das mais empregadas: somente 2 alunos fazem um baixo uso da estratégia. Esse resultado supõe maior controle da concentração como gerenciamento da compreensão.

Embora apenas 5 alunos usem menos a estratégia 11 (*Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo*), sugerimos demonstrar a importância de reservar mais tempo, pelo ajuste da velocidade de leitura, à reflexão de textos mais complexos.

O maior uso da estratégia 14 (*Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo*) entre os alunos da turma pode sugerir maior controle da própria atenção para uma melhor compreensão.

Consideramos a estratégia 16 (*Paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo*) habilidade metacognitiva fundamental para a compreensão, julgando necessário um trabalho que viabilize maior uso dessa estratégia pelos 8 alunos que a usam menos.

A estratégia 19 (*Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio*) é pouco utilizada por 12 alunos, quantidade alta de alunos, o que possibilita propor atividades que mostrem a importância de transferir as informações do texto à situações da própria realidade como forma de lembrar essas informações com mais facilidade.

A estratégia 25 (*Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento*) é uma das mais utilizadas: apenas 2 alunos relêem partes mais difíceis do texto com menor frequência.

Pensamos ser pertinente a promoção de maior uso da estratégia 28 (*Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas*) pelos 8 alunos que a utilizam menos objetivando melhor compreensão pelo fortalecimento da habilidade em realizar antecipações.

Apresentamos por fim a síntese das análises das estratégias de suporte à leitura.

Constatamos 8 alunos que utilizam pouco a estratégia 2 (*Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio*), sugerindo que se mostre os benefícios da realização de anotações como forma de incentivar o maior uso dessa estratégia.

A estratégia 5 (*Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio*) é empregada com baixa frequência por 15 alunos, sugerindo que

eles não possuem bom domínio da habilidade oral da língua inglesa. No entanto, como as aulas de Inglês Instrumental do curso que os alunos estudam voltam-se à compreensão leitora, julgamos não ser necessário promover maior uso dessa estratégia.

Consideramos relevante viabilizar maior uso da estratégia 10 (*Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas*) diante de 11 alunos que a utilizam menos, número elevado de alunos, bem como pelo grande apoio que o evidenciar informações importantes no texto representa para a compreensão leitora.

Apenas 3 alunos utilizam a estratégia 13 (*Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio*) com baixa frequência. Consideramos o alto uso do dicionário natural pelo maior contato com termos técnicos no Inglês Instrumental.

Consideramos os 8 alunos que fazem um baixo uso da estratégia 18 (*Parafraseio - reformulo as ideias com minhas próprias palavras - para entender melhor o que eu leio*) quantidade alta de alunos que utilizam essa estratégia com baixa frequência dada a importância do processo de parafrasear para uma compreensão mais eficiente. Assim, julgamos relevante a promoção de maior uso dessa estratégia.

Apenas 3 alunos utilizam a estratégia 22 (*Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias*) com menor frequência, o que pode sugerir maior consciência dos alunos dessa estratégia. Indicamos o trabalho que estimule maior uso da estratégia 22 por esses 3 alunos que a utilizam menos considerando a importância da identificação da relação entre as ideias para a compreensão textual.

O baixo uso da estratégia 26 (*Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto*) por 11 alunos demonstra serem muitos alunos que a utilizam pouco. Esse resultado sugere a instrução metacognitiva para promover maior uso dessa estratégia diante da importância do processo de realização de antecipações.

A estratégia 29 (*Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa*) é uma das mais utilizadas: apenas 3 alunos traduzem do inglês para o português com baixa frequência. Julgamos esse alto uso natural considerando a maioria dos alunos com baixa proficiência na língua inglesa.

A estratégia 30 (*Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna*) é utilizada com maior frequência pela maioria dos alunos, sendo pouco utilizada por apenas 4 alunos.

Realizamos, portanto, uma análise de cada uma das estratégias de leitura, identificando o uso pelos alunos da turma.

Para finalizar, organizamos as informações sobre o uso das estratégias de leitura por aluno. Assim, com base nos resultados obtidos pelo questionário SORS, apresentamos uma descrição do uso das estratégias de leitura de cada aluno. Essa descrição serve como apoio ao professor para o planejamento das atividades em sala de aula. Para isso, organizamos as informações de cada aluno em Quadros, o que facilita a visualização.

Dessa maneira, cada aluno possui seu quadro descritivo, ou seja, uma espécie de formulário no qual estão organizadas as informações que poderiam ser utilizadas pelo professor no preparo das aulas.

Cada quadro descritivo possibilita a organização das seguintes informações:

- Frequência de uso das estratégias de leitura em cada subescala: Estratégias Globais de Leitura (Subescala GLOB), Estratégias de Resolução de Problemas (Subescala PROB), Estratégias de Suporte à Leitura (Subescala SUP). Esses dados foram obtidos pelo questionário SORS, seguindo as orientações de pontuação do próprio instrumento sem adaptação alguma. A frequência de uso pode ser alta, média ou baixa. Assim, é possível que um aluno apresente, por exemplo, alta frequência de uso das estratégias da subescala GLOB, média frequência de uso das estratégias da subescala PROB e baixa frequência de uso das estratégias da subescala SUP.
- Estratégias utilizadas com alta, média e baixa frequência, agrupadas por subescala.

Adotamos como critério as estratégias utilizadas com alta frequência como as marcadas nas alternativas 4 ('Eu **geralmente** faço isso') e 5 ('Eu **sempre ou quase sempre** faço isso') no questionário SORS. As estratégias utilizadas com média frequência são as marcadas na alternativa 3 ('Eu **algumas vezes** faço isso' – Aproximadamente 50% das vezes). Estabelecemos como critério para as estratégias utilizadas com baixa frequência aquelas marcadas nas alternativas 1 ('Eu **nunca ou quase nunca** faço isso') e 2 ('Eu faço isso **apenas ocasionalmente**').

O quadro descritivo de cada aluno encontra-se no Apêndice C.

Finalizamos, com isso, a síntese dos resultados encontrados nesta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das razões que justificaram esta pesquisa, apresentada na Introdução do trabalho, foi a necessidade pessoal de aperfeiçoamento docente quanto ao ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental em função de minha pouca experiência com a abordagem instrumental da língua. O desejo inicial, antes da realização desta pesquisa, era o de propor uma metodologia de ensino que promovesse a instrução de estratégias de leitura, visto ser a habilidade da compreensão leitora a habilidade trabalhada nas aulas de Inglês Instrumental na instituição onde leciono. No entanto, deparei-me com o conceito de metacognição, o qual apresenta a importância do autoconhecimento para o melhor gerenciamento das atividades cognitivas que realizamos.

Assim, ao pesquisar e compreender os pressupostos e implicações do processo da metacognição, percebi que eu não poderia propor uma metodologia de ensino sem antes conhecer os meus alunos, isto é, sem antes estar ciente de suas potencialidades e fragilidades quanto ao uso de estratégias de leitura. Surgiu-me, diante disso, a necessidade de analisar a consciência que os alunos possuem das estratégias de leitura pela verificação das estratégias que eles utilizam com maior e menor frequência, para então, futuramente, realizar a instrução das estratégias de leitura. Fiz, portanto, a escolha pela pesquisa de caráter exploratório-descritiva por acreditar que o estudo exploratório e a descrição pudessem contribuir à compreensão da consciência das estratégias de leitura dos alunos desta pesquisa durante a leitura de textos em língua inglesa.

Percebemos, ao longo da investigação, que a metacognição exerce um papel muito importante no processo de compreensão leitora pela possibilidade do gerenciamento dos procedimentos cognitivos, o que permite uma melhor compreensão textual. Assim, esta pesquisa demonstra a importância do estudo da habilidade da leitura de línguas estrangeiras, em especial nesta investigação da língua inglesa, na perspectiva da metacognição. Essa perspectiva sugere o emprego de estratégias metacognitivas de leitura como possibilitador de uma compreensão mais eficiente.



Reforçamos que esta pesquisa fundamentou-se na importância de conhecer as estratégias de leitura mais e menos utilizadas pelos alunos, bem como os alunos que as utilizam com maior e menor frequência, para o planejamento das atividades a serem realizadas nas aulas de Inglês Instrumental. Ao verificar o uso das estratégias de leitura pelos alunos, foi possível supor maior ou menor consciência das estratégias.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, portanto, parecem constituir ferramenta de grande valor para que o professor possa contribuir ao desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao maior uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Esta pesquisa sugere a aplicação do questionário SORS pelo professor como um instrumento complementar ao ensino-aprendizado da leitura em língua inglesa. Sugerimos sua aplicação no início das aulas como forma de possibilitar-lhe a preparação das atividades com base nos dados obtidos pelo instrumento. Sugerimos, além disso, que o SORS seja também utilizado como forma de possibilitar ao aluno conhecer suas potencialidades e fragilidades no uso de estratégias de leitura. Dessa maneira, é possível que o aluno verifique, a partir de suas respostas no questionário, as estratégias que poderiam ser mais desenvolvidas com o objetivo de melhorar a compreensão leitora. Assim, o instrumento poderia tanto respaldar o professor no preparo das atividades quanto contribuir para que o próprio aluno o utilize para se conhecer melhor, servindo como um apoio ao desenvolvimento das habilidades metacognitivas de leitura.

Outra sugestão da pesquisa é a utilização de um formulário (quadro descritivo) para cada aluno no qual sejam descritas as informações obtidas pelo SORS a título de organizar os dados verificados pelo instrumento. Esse formulário poderia contribuir à análise de cada aluno realizada pelo professor. Disponibilizamos modelo do formulário no Apêndice C. Para o autoconhecimento das estratégias utilizadas pelos próprios alunos é importante realizar um trabalho de devolutiva no qual eles tomem conhecimento dos resultados da pesquisa por meio do questionário SORS.

Diante dos resultados de alta, média ou baixa frequência de uso das estratégias de leitura pelos alunos, podemos supor que eles apresentem alta, média ou baixa consciência metacognitiva das estratégias. Pensamos tratar-se da percepção que os alunos têm do uso das estratégias de leitura. Neste sentido, sugerimos pesquisas futuras que comparem a relação entre as estratégias marcadas

pelos alunos no instrumento SORS e as estratégias que eles realmente utilizam em atividades de leitura.

Sugerimos ainda pesquisas futuras que verifiquem a relação entre a consciência metacognitiva de estratégias de leitura e o desempenho na compreensão leitora de textos na língua inglesa como língua estrangeira com abordagem instrumental. Os resultados poderiam reforçar a relevância da metacognição para a atividade de leitura e compreensão textual no Inglês Instrumental.

Ao avaliar a pesquisa realizada, posso concluir que este estudo possibilitou meu aperfeiçoamento intelectual ao permitir uma compreensão mais profunda do processo de leitura e compreensão textual. Possibilitou ainda meu aperfeiçoamento intelectual ao conhecer a conceito da metacognição e sua importância para a atividade de leitura e compreensão. Posso concluir, finalmente, que esta pesquisa possibilitou meu aperfeiçoamento profissional quanto ao ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental com o foco na habilidade de compreensão leitora.

Para finalizar, esperamos com esta pesquisa apresentar contribuições à área do ensino-aprendizado da leitura em língua inglesa com abordagem instrumental, bem como fortalecer a importância da metacognição em atividades de compreensão leitora em língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. G. Z. C. **Os estilos de aprendizagem, a metacognição e a organização da prática docente na educação infantil**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

AMER, A.; BARWANI, T. A.; IBRAHIM, M. Student teachers' perceived use of online reading strategies. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)**, v. 6, n. 4, p. 102-113, 2010.

ARAÚJO, D. A.; SAMPAIO, S. **Caminhos para leitura: inglês instrumental**. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2002.

BOLÍVAR, C. R. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 17, n. 2, Oct. 2002.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática profissional. **Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CARRELL, P. L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-7.

CARRELL, P. L.; GAJDUSEK, L.; WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 26, p. 97-112, 1998.

CELANI, M. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

COELHO, J. G. R. **Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ÇUBUKÇU, F. How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. **The Journal of International Social Research**, v. 1/2, 2008.

DIAS, R. **Reading Critically in English**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. Cognitive development: children's knowledge about the mind. **Annual Review of Psychology**, v. 50, p. 21-45, 1999.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, G. M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura e consolidação da memória de longo prazo**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

FONTANA, N. M. Autonomia: Requisito na Formação do Professor de Línguas para Fins Específicos. **The ESpecialist**, vol. 29, n. especial (1-17) 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

GRENDENE, M. V. C. **Metacognição: uma teoria em busca de validação**. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUANDALINI, E. O. **Técnicas de leitura em inglês 1**. São Paulo: Textonovo, 2002.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. P. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **Inglês para fins específicos: a aprendizagem centrada na abordagem**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3 e 4, p. 255-278, 1987.

JOLY, M. C. R. A. **Escala de Estratégias de Leitura – formato Ensino Médio (EELEM)**. Relatório de pesquisa. Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2005.

JOLY, M. C. R. A. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários Brasileiros: Estudo de Validade Divergente. **Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)**, v. 6, n. 3, p. 507-521, 2007.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 261-270, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de Estratégias de Leitura por alunos do Ensino Médio. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 205-212, 2006.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

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

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOPCKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva linguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEGENDRE, M. F. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MARINI, J. A. S. Metacognição e leitura. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 10, n. 2, p. 323-329, 2006.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 2, 1996.

MOKHTARI, K. An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. **English Language Teaching**, v. 4, n. 2, p. 151-160, 2011.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 94, p. 249-259, 2002.

MOKHTARI, K.; SHEOREY, R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. **Journal of Developmental Education**, v. 25, n. 3, p. 2-10, 2002.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUNHOZ, R. **Inglês instrumental: Estratégias de leitura I.** São Paulo: Textonovo, 2000.

MUNHOZ, R. **Inglês instrumental: Estratégias de leitura II.** São Paulo: Textonovo, 2001.

OLIVEIRA, S. **Para ler e entender: Inglês Instrumental.** Brasília: Edição Independente, 2003.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PHAKITI, A. Theoretical and pedagogical issues in ESL/EFL teaching of strategic reading. **University of Sydney Papers in TESOL**, 1, p. 19-50, 2006.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência.** São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1978.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo.** 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

PORTILHO, E. M. L. Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. **Revista Psicopedagogía**, v. 22, n. 67, 2005.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009a.

PORTILHO, E. M. L. O desafio de conhecer-se para conhecer. In: PAROLIN, I. (Org.). **Sou Professor. A Formação do Professor Formador.** Curitiba: Positivo, 2009b.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educ. Pesqui.**, Oct. 21, 2011.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. **Metacognição e Ética Planetária**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, VI ANPED. Santa Maria – RS. **Anais**. Junho 2006.

PROCAILO, L. **Leitura em língua estrangeira: o papel do vocabulário no processamento da informação**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

REIS, A. C. S. **As estratégias empregadas pelos aprendizes-leitores de uma turma de Alemão Instrumental**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, J. L. **Enfoque metacognitivo: ensino de inglês com propósitos específicos na universidade**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, A. G. F.; ABSY, C. A.; COSTA, G. C.; MELLO, L. F. **Reading through texts: leitura instrumental em língua inglesa**. Londrina: UEL, 2003.

SOUZA, A. G. F.; ABSY, C. A.; COSTA, G. C.; MELLO, L. F. **Leitura em Língua Inglesa**. São Paulo: Disal, 2005.

TEMUR, T.; BAHAR, O. Metacognitive awareness of reading strategies of Turkish learners who learn English as a foreign language. **European Journal of Educational Studies**, v. 3, n. 2, p. 421-427, 2011.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 1979.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



ZHANG, L. J. Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. **Language Awareness**, v. 10, n. 4, p. 268-288, 2001.

ZYGMANTAS, J. **O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (L.E.):** foco na (re)construção de significados. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

**APÊNDICES**

APÊNDICE A –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	171
APÊNDICE B –	QUESTIONÁRIO INFORMATIVO .....	172
APÊNDICE C –	QUADROS DESCRITIVOS DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PELOS ALUNOS.....	174

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof<sup>a</sup>. Orientadora Dr. Clara Brener Mindal e Mestranda Simara Cristiane Braatz, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, aluno (a) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Câmpus Irati, a participar de um estudo intitulado “Estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de Inglês Instrumental”.

O objetivo desta pesquisa é verificar as estratégias de leitura utilizadas por alunos da disciplina Inglês instrumental, para quem a língua inglesa é uma língua estrangeira. A partir desse mapeamento, será analisada a consciência do aluno quanto ao uso de estratégias de leitura.

Através desse estudo, esperamos contribuir para a aprendizagem da habilidade de leitura e compreensão de textos na língua inglesa.

Sua participação na pesquisa se dará por um questionário a ser respondido sobre estratégias de leitura. Trata-se de um questionário objetivo com um tempo estimado de 15 minutos para respondê-lo.

Os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, utilizados somente para fins de pesquisa. Os participantes não serão identificados a fim de se manter a privacidade dos mesmos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e, consciente dos objetivos, aceito a participação nesse estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Assinaturas das pesquisadoras responsáveis:

\_\_\_\_\_  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
(Mestranda – orientanda)

Irati, \_\_\_\_\_ de junho de 2012.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Data: \_\_\_\_\_
4. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
5. Ano de término do Ensino Médio: \_\_\_\_\_
6. Curso no IFPR – Câmpus Irati: Técnico em \_\_\_\_\_
7. Período: 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( )
8. Qual língua estrangeira você estudou durante seu Ensino Médio?  
\_\_\_\_\_
9. Você já estudou Inglês em escola de línguas? ( ) Sim ( ) Não
10. No caso de já ter estudado:
  - 10.1 Onde? \_\_\_\_\_
  - 10.2 Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - 10.3 Você concluiu algum nível? ( ) Sim ( ) Não
  - 10.4 Qual nível? ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado
11. Você tem algum curso de Ensino Superior completo? ( ) Sim ( ) Não
12. No caso de ter o Ensino Superior completo:
  - 12.1 Qual curso? \_\_\_\_\_
  - 12.2 Você estudou Inglês nesse curso? ( ) Sim ( ) Não
  - 12.3 Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - 12.4 O Inglês que você estudou em seu curso de Ensino Superior foi o Inglês Instrumental?  
( ) Sim ( ) Não
  - 12.5 Você concluiu algum nível? ( ) Sim ( ) Não
  - 12.6 Qual nível? ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado
13. Você está cursando o Ensino Superior? ( ) Sim ( ) Não
14. No caso de estar cursando o Ensino Superior:
  - 14.1 Qual curso? \_\_\_\_\_
  - 14.2 Você está estudando Inglês nesse curso? ( ) Sim ( ) Não
  - 14.3 Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - 14.4 O Inglês que você está estudando em seu curso de Ensino Superior é o Inglês Instrumental?  
( ) Sim ( ) Não
  - 14.5 Qual o nível do Inglês que você está cursando no Ensino Superior?  
( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado
15. Você já teve ou está tendo aulas particulares de Inglês? ( ) Sim ( ) Não
  - 15.1 Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - 15.2 O Inglês que você estudou ou está estudando nas aulas particulares é o Inglês Instrumental?  
( ) Sim ( ) Não
  - 15.3 Você concluiu algum nível? ( ) Sim ( ) Não

15.4 Qual nível? ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

16. Você possui algum certificado de proficiência em Língua Inglesa?

( ) Sim ( ) Não

16.1 Qual? \_\_\_\_\_

17. Como você considera seu nível de proficiência na Língua Inglesa atualmente?

( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

Caso você tenha alguma informação a acrescentar ou alguma observação a fazer, você pode utilizar as linhas abaixo.

---

---

---

---

## APÊNDICE C

### QUADROS DESCRITIVOS DE USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PELOS ALUNOS

<b>ALUNO: A</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Baixa	Média	Baixa
Estratégias utilizadas com alta frequência	6, 15, 17, 24	9, 11, 28	29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	3	7, 14, 25	22
Estratégias utilizadas com baixa frequência	1, 4, 8, 12, 20, 21, 23, 27	16, 19	2, 5, 10, 13, 18, 26

<b>ALUNO: B</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Baixa	Baixa
Estratégias utilizadas com alta frequência	15, 17, 21, 23	---	22, 26
Estratégias utilizadas com média frequência	1, 3	7, 14, 16, 25	13
Estratégias utilizadas com baixa frequência	4, 6, 8, 12, 20, 24, 27	9, 11, 19, 28	2, 5, 10, 18, 29, 30

<b>ALUNO: C</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Alta	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	6, 21, 23, 24, 27	7, 9, 11, 19, 25, 28	13, 18, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	1, 3, 8, 12, 15, 20	14, 16	10, 22, 26
Estratégias utilizadas com baixa frequência	4, 17	---	2, 5

<b>ALUNO: D</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	15, 20, 23, 24	7, 9, 11, 25	2, 18, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	3, 4, 17, 27	---	10, 22
Estratégias utilizadas com baixa frequência	1, 6, 8, 12, 21	14, 16, 19, 28	5, 13, 26

<b>ALUNO: E</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Alta	Alta	Alta
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 3, 4, 6, 8, 20, 23, 27	7, 14, 19, 25	2, 10, 13, 18, 22, 26, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	12, 15, 17, 21, 24	9, 11	5
Estratégias utilizadas com baixa frequência	---	16, 28	---

<b>ALUNO: F</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Baixa	Baixa	Baixa
Estratégias utilizadas com alta frequência	---	---	---
Estratégias utilizadas com média frequência	---	9, 11, 16	13
Estratégias utilizadas com baixa frequência	1, 3, 4, 6, 8, 12, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 27	7, 14, 19, 25, 28	2, 5, 10, 18, 22, 26, 29, 30

<b>ALUNO: G</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 3, 4, 8, 15, 27	7, 9, 14	13
Estratégias utilizadas com média frequência	6, 12, 17, 21, 23, 24	16, 19, 25, 28	22, 26, 29, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	20	11	2, 5, 10, 18

<b>ALUNO: H</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Alta
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 3, 8, 12, 17, 23, 24	7, 9, 11, 28	10, 13, 18, 22, 26, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	6, 21, 27	14, 16, 25	2, 29
Estratégias utilizadas com baixa frequência	4, 15, 20	19	5

<b>ALUNO: I</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Alta	Alta	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 4, 8, 12, 15, 17, 23, 24, 27	7, 9, 14, 19, 28	13, 18, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	3, 6,	11, 25	22
Estratégias utilizadas com baixa frequência	20, 21	16	2, 5, 10, 26

<b>ALUNO: J</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Alta	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 3, 15, 17, 24	7, 9, 14, 16, 25	2, 10, 13, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	4, 12, 23	---	22
Estratégias utilizadas com baixa frequência	6, 8, 20, 21, 27	11, 19, 28	5, 18, 26

<b>ALUNO: K</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Baixa
Estratégias utilizadas com alta frequência	15	9, 28	13, 29
Estratégias utilizadas com média frequência	3, 4, 8, 12, 23, 24, 27	7, 11, 14, 16, 25	22, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	1, 6, 17, 20, 21	19	2, 5, 10, 18, 26

<b>ALUNO: L</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Baixa	Alta	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 27	7, 9, 14, 25, 28	2, 13, 18, 29
Estratégias utilizadas com média frequência	4, 12, 15, 17, 24	16	10
Estratégias utilizadas com baixa frequência	3, 6, 8, 20, 21, 23	11, 19	5, 22, 26, 30

<b>ALUNO: M</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Alta	Alta
Estratégias utilizadas com alta frequência	3, 4, 8, 12, 20, 27	7, 11, 14, 25	2, 5, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	1, 21, 23	9, 19	10, 13, 18, 22, 26
Estratégias utilizadas com baixa frequência	6, 15, 17, 24	16, 28	---

<b>ALUNO: N</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Alta	Alta
Estratégias utilizadas com alta frequência	3, 15, 17, 23	9, 14, 19, 25, 28	2, 13, 18, 26, 29, 30
Estratégias utilizadas com média frequência	1, 6, 8, 12, 20, 21, 24, 27	7, 11, 16	5, 22
Estratégias utilizadas com baixa frequência	4	---	10



<b>ALUNO: O</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	3, 4, 15, 20, 24	7, 9, 25	2, 10, 13, 22
Estratégias utilizadas com média frequência	8, 17	11, 14	18, 29, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	1, 6, 12, 21, 23, 27	16, 19, 28	5, 26

<b>ALUNO: P</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Baixa	Baixa	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	3, 15	25	13, 29
Estratégias utilizadas com média frequência	1	9, 14	2, 22, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	4, 6, 8, 12, 17, 20, 21, 23, 24, 27	7, 11, 16, 19, 28	5, 10, 18, 26

<b>ALUNO: Q</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Alta	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 4, 6, 15, 20, 24, 27	7, 9, 16, 19, 28	13, 22, 29
Estratégias utilizadas com média frequência	3, 8, 17, 21, 23	11, 14, 25	18, 26, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	12	---	2, 5, 10

<b>ALUNO: R</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Baixa	Baixa	Baixa
Estratégias utilizadas com alta frequência	1, 6, 15, 24	11, 28	---
Estratégias utilizadas com média frequência	---	---	---
Estratégias utilizadas com baixa frequência	3, 4, 8, 12, 17, 20, 21, 23, 27	7, 9, 14, 16, 19, 25	2, 5, 10, 13, 18, 22, 26, 29, 30

<b>ALUNO: S</b>			
Subescala	<b>GLOB</b>	<b>PROB</b>	<b>SUP</b>
Frequência de uso das estratégias da subescala	Média	Média	Média
Estratégias utilizadas com alta frequência	3, 4, 15, 17, 20, 27	7	2, 13, 22
Estratégias utilizadas com média frequência	1, 6, 24	9, 11, 16, 25, 28	5, 18, 29, 30
Estratégias utilizadas com baixa frequência	8, 12, 21, 23	14, 19	10, 26

**ANEXOS**

ANEXO A	–	AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA – SORS .....	179
ANEXO B	–	DIRETRIZES DE PONTUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA – SORS .....	180

## ANEXO A

## AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA – SORS (Adaptado de Mokhtari e Sheorey, 2002)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

O propósito desta avaliação é coletar informações sobre as estratégias que você usa quando você lê **materiais acadêmicos em Inglês** ( ex. ler livros escolares para tarefa de casa ou exames, ler artigos de jornais, etc). Cada afirmação é seguida por cinco números, 1, 2, 3, 4 e 5, e cada número significa o seguinte:

- '1' significa que 'Eu **nunca ou quase nunca** faço isso'.
- '2' significa que 'Eu faço isso **apenas ocasionalmente**'.
- '3' significa que 'Eu **algumas vezes** faço isso'. (Aproximadamente 50% das vezes.)
- '4' significa que 'Eu **geralmente** faço isso'.
- '5' significa que 'Eu **sempre ou quase sempre** faço isso'.

Depois de ler cada afirmação, *circule o número* (1, 2, 3, 4, ou 5) que se aplica a você. Observe que **não há respostas certas ou erradas** para cada um dos itens nesta avaliação.

Afirmação	Nunca			Sempre	
1. Tenho um propósito em mente quando eu leio.	1	2	3	4	5
2. Faço anotações durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio.	1	2	3	4	5
3. Reflito sobre o que eu sei para me ajudar a entender o que eu leio.	1	2	3	4	5
4. Dou uma olhada em todo o texto para ver sobre o que ele é antes da leitura.	1	2	3	4	5
5. Quando o texto torna-se difícil, eu leio em voz alta para me ajudar a entender o que eu leio.	1	2	3	4	5
6. Reflito se o conteúdo do texto encaixa-se ao meu propósito de leitura.	1	2	3	4	5
7. Leio devagar e com cuidado para me certificar que eu estou entendendo o que estou lendo.	1	2	3	4	5
8. Examino o texto primeiro para observar suas características, tais como comprimento e organização.	1	2	3	4	5
9. Tento retornar ao texto quando eu perco a concentração.	1	2	3	4	5
10. Sublinho ou circulo informações no texto para me ajudar a lembrar delas.	1	2	3	4	5
11. Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo.	1	2	3	4	5
12. Durante a leitura, decido o que vou ler até o fim e o que ignorar.	1	2	3	4	5
13. Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a entender o que eu leio.	1	2	3	4	5
14. Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo.	1	2	3	4	5
15. Uso tabelas, imagens e ilustrações no texto para aumentar meu entendimento.	1	2	3	4	5
16. paro de vez em quando para refletir sobre o que estou lendo.	1	2	3	4	5
17. Uso pistas do contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo.	1	2	3	4	5
18. Parafraseio (reformulo as ideias com minhas próprias palavras) para entender melhor o que eu leio.	1	2	3	4	5
19. Tento ilustrar ou visualizar as informações para me ajudar a lembrar o que eu leio.	1	2	3	4	5
20. Uso características tipográficas como negrito e itálicos para identificar a informação-chave.	1	2	3	4	5
21. Analiso e avalio criticamente as informações apresentadas no texto.	1	2	3	4	5
22. Retorno e vou adiante no texto para encontrar relações entre as ideias.	1	2	3	4	5
23. Avalio meu entendimento quando eu encontro informações novas.	1	2	3	4	5
24. Tento adivinhar sobre o que é o assunto do texto quando eu leio.	1	2	3	4	5
25. Quando o texto torna-se difícil, eu releio para aumentar meu entendimento.	1	2	3	4	5
26. Faço perguntas a mim mesmo sobre as quais gostaria de resposta no texto.	1	2	3	4	5
27. Verifico se minhas antecipações sobre o texto estão certas ou erradas.	1	2	3	4	5
28. Quando leio, adivinho o significado de palavras ou frases desconhecidas.	1	2	3	4	5
29. Durante a leitura, traduzo do Inglês para minha língua nativa.	1	2	3	4	5
30. Durante a leitura, penso sobre as informações tanto na língua inglesa quanto na minha língua materna.	1	2	3	4	5

## ANEXO B

### DIRETRIZES DE PONTUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA – SORS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Escreva o número que você circulo para cada afirmação (1, 2, 3, 4, ou 5) no espaço em branco apropriado abaixo.
2. Some as pontuações embaixo de cada coluna e coloque o resultado na linha abaixo de cada coluna.
3. Divida a pontuação da subescala pelo número de afirmações em cada coluna para conseguir a média para cada subescala.
4. Calcule a média do inventário como um todo somando as pontuações das subescalas e dividindo por 30.
5. Use as orientações de interpretação abaixo para entender suas médias.

Estratégias de leitura globais (Subescala GLOB)	Estratégias de resolução de problemas (Subescala PROB)	Estratégias de suporte à leitura (Subescala SUP)	Estratégias de leitura totais
1.	7.	2.	GLOB
3.	9.	5.	PROB
4.	11.	10.	SUP
6.	14.	13.	
8.	16.	18.	
12.	19.	22.	
15.	25.	26.	
17.	28.	29.	
20.		30.	
21.			
23.			
24.			
27.			

Pontuação GLOB =	Pontuação PROB =	Pontuação SUP =	Pontuação Total =
/13	/8	/9	/30
Média GLOB =	Média PROB =	Média SUP =	Média Total =

**LEGENDA DAS MÉDIAS:** 3.5 ou acima = Alto      2.5-3.4 = Médio      2.4 ou abaixo = Baixo

**INTERPRETANDO A PONTUAÇÃO:** O total das médias indica a frequência com que você usa estratégias de leitura ao ler materiais acadêmicos. A média para cada subescala mostra quais grupos de estratégias (global, resolução de problemas, ou estratégias de suporte) você usa com mais frequência durante a leitura. É importante observar, no entanto, que o melhor uso possível dessas estratégias depende da sua habilidade de leitura em Inglês, o tipo de material lido, e do seu propósito de leitura. Uma pontuação baixa em qualquer dessas subescalas ou partes do inventário indica que pode haver algumas estratégias nessas partes que você talvez queira aprender e considerar o uso durante a leitura.