

1 INTRODUÇÃO

A habilidade de ler e compreender textos autênticos¹ em língua estrangeira é certamente essencial para estudantes universitários brasileiros, uma vez que grande parte da literatura acadêmica não é publicada em português, e as traduções, quando existentes, nem sempre são de boa qualidade. Através da compreensão textual, o aluno transforma conhecimentos antigos em novos, desenvolve a sua capacidade de raciocínio, adquire maior conhecimento da língua alvo, tornando-se assim, mais motivado para outras leituras.

Devido à importância e necessidade da leitura no contexto universitário, comprovada através das pesquisas realizadas principalmente pelo “Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras” na PUC-SP (cf. CELANI, *et.al.*, 2005; CELANI & BROUGHTON, 1979), o Inglês Instrumental, atualmente denominado de “Inglês para Fins Específicos”, conhecido internacionalmente como *ESP (English for Specific Purposes)*, foi contemplado como disciplina obrigatória no currículo de vários cursos superiores do país).²

Embora a leitura em inglês seja uma necessidade comprovada para estudantes universitários brasileiros, pesquisas têm demonstrado que ler e compreender textos autênticos em língua estrangeira é uma atividade cognitiva bastante complexa, na qual vários processos estão envolvidos (KODA, 2004; LEFFA, 1996; KLEIMAN, 1995; RAYNER & POLLATSEK, 1994; JUST & CARPENTER, 1987; SMITH, 1973). Devido a essa complexidade, nas últimas décadas, a compreensão leitora tem se constituído como objeto de estudo e análise nos

¹ Entende-se por autêntico o texto que não foi escrito para propósitos didáticos. São exemplos de textos autênticos os artigos de jornais, revistas, relatórios, receitas, manuais técnicos, dentre outros.

² Atualmente, o curso de Inglês Instrumental não se restringe apenas à leitura. Dependendo da necessidade do aluno, as quatro habilidades (ouvir/compreender, falar, ler e escrever) podem ser enfatizadas. Entretanto, no contexto acadêmico, a leitura se apresenta como necessidade básica e, portanto, continua sendo o foco principal do programa.

campos da Psicologia, Pedagogia e Linguística Aplicada. Apesar dos diferentes enfoques e abordagens de pesquisa, a importância da leitura e as dificuldades evidenciadas no seu processamento são consenso na literatura.

No contexto de aquisição de segunda língua (doravante L2)³ mais especificamente de língua estrangeira, apesar do grande número de estudos, ainda pouco se sabe sobre como o indivíduo se torna um bom leitor (LI & CHUN, 2012; KODA, 2004; GRABE & STOLLER, 2002; JUST & CARPENTER, 1987). Em outras palavras, que atividades cognitivas são ativadas para que a leitura seja bem sucedida, ou seja, para que o leitor de L2 seja capaz de compreender o que leu, e transferir esse conhecimento para novos contextos. Os estudos realizados a partir da década de 70 têm sugerido que o “bom aprendiz” (e, conseqüentemente, o bom leitor) de L2 é aquele que utiliza de forma apropriada, ou seja, consciente e orquestradamente (OXFORD, 1990), determinadas estratégias para resolução de seus problemas.

Segundo Oxford (*op.cit.*), estratégias são ações, procedimentos e passos que o aluno utiliza para melhorar a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, as estratégias de leitura, consideradas como um tipo de estratégias de aprendizagem, contribuem para facilitar a compreensão textual na língua alvo e para superar as dificuldades encontradas durante a leitura.

Pelo seu potencial para facilitar a aprendizagem, (LI & CHUN, *op.cit.*; CHOO *et. al.* 2011; CHAMOT, 2004; DICKINSON, 1992; WENDEN, 1991; OXFORD, *op.cit.*; O’MALLEY & CHAMOT, 1990), as estratégias passaram a se constituir o foco central de pesquisas na área de aquisição de L2, tendo como fundamentação os princípios teóricos da Psicologia Cognitiva e, mais recentemente, da Psicologia Sociocultural.

³ Este termo se aplica nesta tese a qualquer língua aprendida além da língua materna (L1). A distinção entre “segunda língua” e “língua estrangeira”, bem como entre “aquisição” e “aprendizagem” será explicada no capítulo 3.

Uma das grandes contribuições desses estudos foi a conclusão de que o ensino⁴ explícito e sistemático de estratégias na sala de aula é benéfico e necessário para a aprendizagem de L2, uma vez que pode contribuir para uma conscientização do aluno em relação à seleção e uso apropriado das estratégias. Além disso, o ensino de estratégias favorece o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, podendo levá-lo a aprender a aprender, ou seja, a construir o seu próprio conhecimento e a refletir sobre esse processo, facilitando a sua tomada de decisões (WENDEN, 1991; O'MALLEY & CHAMOT, 1990). Compartilhamos dessa visão e acreditamos que o ensino de estratégias, se conduzido apropriadamente (cf. COHEN & MACARO, 2007; HASKELL, 2001), pode auxiliar o aluno a desenvolver a sua habilidade de aprender uma língua estrangeira, a melhorar a sua autoconfiança, o seu desempenho na compreensão de textos na língua alvo e, conseqüentemente, a transferir o conhecimento adquirido para novos contextos.

A eficácia do ensino de estratégias de língua estrangeira tem sido investigada principalmente através da análise do desempenho do aluno em tarefas específicas por meio de dados quantitativos, como por exemplo, melhoria na compreensão leitora e retenção de vocabulário. Concordamos, entretanto, com Grenfell & Macaro (2007) que outras variáveis devem ser consideradas na avaliação de programas de ensino e nas pesquisas acerca das estratégias de aprendizagem de L2. Uma dessas variáveis de grande relevância é a transferência da aprendizagem⁵ de estratégias para outros contextos. Afinal, como afirma De Corte (2003) “o objetivo fundamental da Educação é ensinar para além da sala de aula, ou seja, para que a aprendizagem possa ser duradoura e transferida quando necessário”. Dessa forma, a transferência da aprendizagem é uma questão fundamental não apenas para a formação acadêmica do indivíduo,

⁴ Os termos “ensino”, “treinamento”, “instrução”, “intervenção” são vistos na literatura de L2 como sinônimos, (e adotados nesta tese como tal) embora haja controvérsias em relação ao conceito de “treinamento”. Segundo Chamot & Rubin (1994, p.771) ele não engloba as diferenças individuais do aprendiz.

⁵ Os termos “transferência da aprendizagem”, “transferência” e “generalização” são usados com o mesmo sentido na presente tese. Sendo o tema central deste estudo, o processo de transferência da aprendizagem será abordado no capítulo 3.

mas acima de tudo para a sua vida profissional e social, na qual os seus conhecimentos adquiridos deverão ser aplicados. Nessa perspectiva, a transferência da aprendizagem é de significativa importância para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, principalmente porque o objetivo do curso de *ESP*, mais especificamente de *EAP* (*English for Academic Purposes*, ou Inglês para Fins Acadêmicos, uma modalidade do *ESP*) é auxiliar o aluno a desenvolver sua capacidade de ler e compreender textos acadêmicos autênticos em inglês em um curto período de tempo, a fim de que possa aplicar esse conhecimento em outras disciplinas do programa e, principalmente em diversos ambientes. Entretanto, concordamos com Haskell (2001, p.7) quando afirma que a transferência da aprendizagem vai além de simples questões metodológicas. Antes de tudo, ela se apresenta como um processo cognitivo que pode ser definido, de uma forma mais abrangente, como a capacidade do indivíduo de aplicar criativamente um conhecimento anterior a uma situação nova.

No contexto do presente estudo, o conhecimento adquirido refere-se ao resultado da aprendizagem das estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês como língua estrangeira, através do ensino explícito e sistemático na sala de aula.

Entende-se por “ensino explícito e sistemático” o tipo de intervenção pedagógica que visa promover a conscientização do aluno acerca das estratégias de aprendizagem que ele deve utilizar para desenvolver a sua proficiência na língua alvo, e/ou para ajudá-lo a resolver seus problemas de aprendizagem como, por exemplo, a compreensão textual.

Apresenta-se então como objetivo principal desta tese investigar a aquisição e a transferência de estratégias de aprendizagem de alunos universitários brasileiros no contexto de leitura em Inglês para Fins Acadêmicos.

A motivação para a pesquisa advém da própria experiência profissional da pesquisadora. Atuando como professora de *EAP* em cursos superiores e pós-

segundo grau há aproximadamente 20 anos, procuro identificar as principais dificuldades dos nossos alunos durante a leitura de textos autênticos em inglês, a fim de que possa buscar alternativas que facilitem o seu aprendizado, e contribuam para desenvolver a sua habilidade leitora mais eficientemente.

Os alunos do curso de *EAP* são adultos com propósitos bem definidos acerca do aprendizado de inglês. Dessa forma, a grande maioria se encontra instrumentalmente motivada para aprender a língua alvo (GARDNER & LAMBERT, 1972). Entretanto, a partir da nossa experiência e reflexão sobre a prática pedagógica, e de conversas informais com os alunos e outros professores, percebemos que, apesar de terem estudado inglês no ensino médio, e muitos terem completado o curso de inglês em institutos particulares de idiomas, a maioria dos nossos alunos ainda se queixa da incapacidade de compreender material autêntico escrito em inglês na sua totalidade, o que contribui para gerar uma sensação de insegurança, desmotivação pela leitura e, conseqüentemente, pelo curso. Além disso, uma vez que a leitura se constitui o foco principal do programa, que visa auxiliar o aluno a desenvolver essa habilidade a fim de aprimorar seus conhecimentos acadêmicos, as dificuldades encontradas na compreensão textual implicam principalmente problemas de aprendizagem do conteúdo e, conseqüentemente, no retardamento do processo de aprendizagem como um todo. Na verdade, muitos alunos conseguem compreender o sentido isolado de algumas palavras no texto e certas ideias superficialmente, mas não são capazes de compreender o texto na sua totalidade. Como afirma Rumelhart (1980), uma das grandes dificuldades enfrentadas durante a leitura em língua estrangeira refere-se ao fato de o leitor não ativar suas habilidades cognitivas, preocupando-se apenas com a decodificação de palavras ou frases isoladas. Estudos tem demonstrado que a maioria dos alunos não concebe a leitura como uma constante integração entre os processos cognitivos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*).⁶ Esse fato parece indicar que as dificuldades encontradas na compreensão textual em L2 podem estar relacionadas à falta de

⁶ Esses conceitos serão definidos no capítulo 3.

conhecimento da língua alvo, à incapacidade do leitor de reconhecer e utilizar conscientemente as estratégias de aprendizagem disponíveis, bem como à sua incapacidade de transferir o seu conhecimento das estratégias para novos contextos de leitura, ou ainda podem estar relacionados ao conjunto de todos esses fatores (ALDERSON, 1984). Nesse caso, acredita-se, como mencionado anteriormente, que um ensino explícito do uso de estratégias pode contribuir para que o indivíduo se torne um leitor eficiente e autônomo na língua alvo (MOITA-LOPES, 1996; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990). Sabe-se, entretanto, que não basta apenas tentar modificar as estruturas cognitivas dos alunos através da exposição passiva do conteúdo. Para haver uma aprendizagem significativa, como afirmam Piaget & Greco (1974), é preciso que o conhecimento seja construído ativamente pelo indivíduo e que, acima de tudo, ele compreenda e regule esse processo de construção. Essa capacidade metacognitiva (FLAVELL, 1987; 1979), ou seja, essa conscientização e controle dos próprios processos mentais (e, conseqüentemente, da própria aprendizagem) permitem ao aluno não apenas refletir sobre a sua aprendizagem, mas atuar conscientemente sobre ela, transformando-a.

Um ponto relevante sobre essa questão é que, embora a transferência da aprendizagem ocorra a todo instante na vida do indivíduo, e embora ela seja universalmente aceita como o objetivo máximo da Educação, a literatura tem sugerido que a transferência raramente ocorre no ambiente escolar. Citando McKeough *et.al.* (1987, p.vii), HASKELL (2001, p.xiii) aponta que

atingir esse fim é um dos problemas mais difíceis do ensino. Pesquisadores têm obtido maior sucesso em demonstrar como os indivíduos falham na transferência da aprendizagem do que como eles a executam, e tanto os educadores como os empregadores lamentam a incapacidade dos alunos de usar o que aprenderam.⁷

⁷ "(...) achieving this goal is one of teaching's most formidable problems. Researchers have been more successful in showing how people fail to transfer learning than they have been in producing it, and teachers and employers alike bemoan students' inability to use what they have learned."

Apesar de reconhecida a importância da transferência da aprendizagem de língua estrangeira (COHEN & MACARO, 2007; WENDEN, 1991; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990) não foram encontrados na literatura nacional estudos que tratam desse tema (cf. SEBA & QUEIROZ, 2011). Portanto, como afirmam O'Malley & Chamot (*op.cit.*, p. 8), após muitos anos de pesquisas na área de estratégias de aprendizagem, “a questão da transferência está longe de ser resolvida”. Constatada essa lacuna na literatura justifica-se assim, a realização desta pesquisa.

Além do interesse pessoal da pesquisadora, que se origina da sua própria experiência como professora de *EAP* no ensino superior, esperamos, através desta tese, utilizar elementos da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1978, 1976, 1970) e da Linguística Aplicada para uma reflexão acerca do processamento de leitura em L2, além de indicar novas direções para as pesquisas sobre as complexidades dos processos mentais ativados durante a aquisição, uso e transferência das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira. Considerando a aprendizagem como aquisição do conhecimento, e o aprendiz como sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, acreditamos encontrar na teoria do desenvolvimento piagetiana respostas para as questões que esta tese se propôs a investigar. Da mesma forma, a Linguística Aplicada, ciência interdisciplinar cujo objeto “é o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 1991, p.7) pode nos proporcionar caminhos para melhor compreendermos o processo de aprendizagem no contexto de língua estrangeira. Assim, o presente estudo proporciona um diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, possibilitando o enriquecimento dessas áreas não apenas pelas obras estudadas e citadas nesta tese, mas, acima de tudo, pela ampliação do olhar sobre os fenômenos investigados.

Considerando que a transferência da aprendizagem, surpreendentemente pode ser considerada “o Santo Graal dos educadores”, ou seja, algo que sempre se

procura, mas a respeito de que ainda não se tem uma explicação definitiva (HASKELL, 2001), ao buscar investigar esse fenômeno, esta pesquisa poderá lançar uma nova luz sobre a questão, tornando-se, dessa forma, importante para a Educação e, mais especificamente, para a Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

No aspecto didático-pedagógico especificamente, este estudo pretende abrir caminhos para uma reflexão acerca da eficácia da Abordagem Instrumental para o desenvolvimento da compreensão de textos acadêmico-científicos em inglês na universidade.

Finalmente, este trabalho pode tornar-se bastante relevante na medida em que pretende favorecer não apenas o pesquisador, promovendo uma maior compreensão dos fenômenos investigados, mas também, cada participante da pesquisa no processo de construção do seu conhecimento.

A presente tese está dividida em sete capítulos:

O primeiro capítulo introduz o tópico, apresentando o problema, a justificativa e a motivação para a pesquisa. Além disso, são também mencionados o objetivo principal e a relevância do estudo para a Psicologia do Desenvolvimento e áreas afins, bem como a exposição sobre a estrutura da tese.

O segundo capítulo apresenta os objetivos e as questões investigadas.

O referencial teórico que embasou a pesquisa constitui o terceiro capítulo da tese.

O quarto capítulo aborda os aspectos metodológicos da tese, incluindo a descrição sobre o tipo de pesquisa e a justificativa para essa escolha, o contexto e os participantes, as etapas, instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados.

O quinto capítulo detalha separadamente, em forma de relatório de estudo de caso (YIN, 2003), as informações sobre a análise dos dados e a apresentação dos resultados obtidos de cada caso pesquisado.

A discussão geral dos resultados é abordada no capítulo seis.

Finalmente, no capítulo sete são apresentadas as considerações finais, incluindo as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

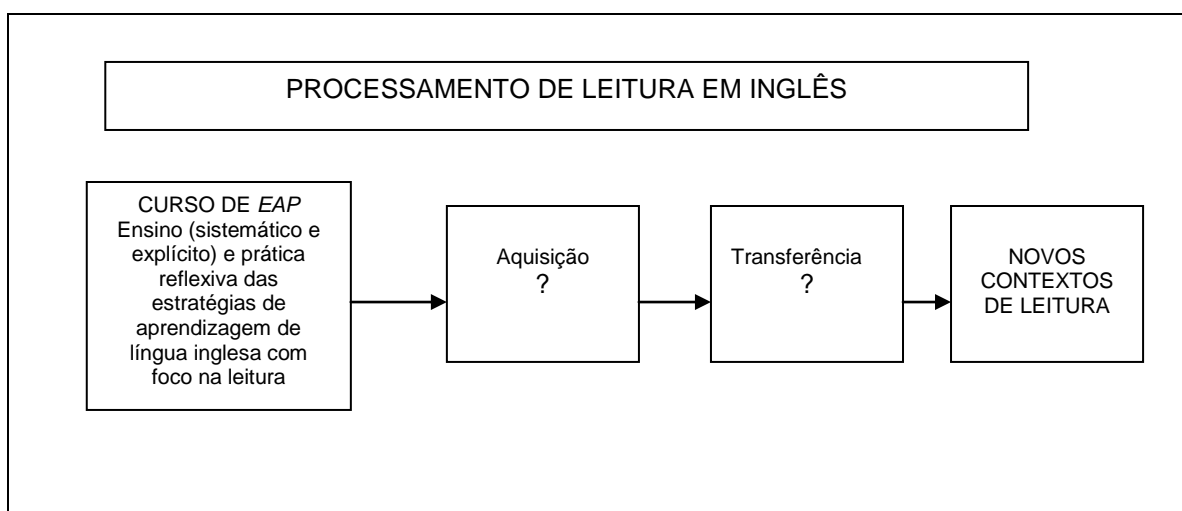
Seguem-se as Referências e os Apêndices.

Cabe ressaltar que, para elaboração desta tese, foram seguidas as Normas vigentes da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) - (NBR14724, 3ª ed. 2011, com validade a partir de abril de 2011).

2 OBJETIVOS E QUESTÕES DA TESE

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a aquisição e a transferência de estratégias de aprendizagem de alunos universitários brasileiros no contexto de leitura em Inglês para Fins Acadêmicos (EAP).



QUADRO I. Esquema do objetivo geral da pesquisa

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir o perfil dos participantes em relação à aprendizagem de inglês;
2. avaliar o nível de compreensão leitora de textos em língua inglesa dos participantes;
3. relacionar as estratégias utilizadas por esses participantes durante a leitura de textos acadêmicos autênticos em inglês;

4. realizar uma intervenção pedagógica em estratégias de aprendizagem com foco na leitura de textos acadêmicos autênticos em língua inglesa;
5. fornecer oportunidades para que os participantes se conscientizem dos processos e estratégias utilizadas durante a leitura de textos autênticos em inglês na sala de aula, auxiliando-os assim, a aumentar o conhecimento sobre o seu próprio funcionamento cognitivo;
6. avaliar, ao final do curso, se os participantes assimilaram o conteúdo ensinado sobre as estratégias de leitura em inglês;
7. verificar se, após um período de quatro meses aproximadamente (um período letivo na universidade), houve a transferência do conhecimento adquirido para novas situações de leitura;
8. identificar e descrever as estratégias de aprendizagem que são mais comumente transferidas.

2.3 QUESTÕES DA TESE

Visando alcançar os objetivos propostos, as seguintes questões se apresentam:

1. Ao serem submetidos a uma intervenção explícita e sistemática sobre as estratégias de aprendizagem para facilitar o processamento de leitura de textos acadêmicos autênticos em inglês, os participantes da pesquisa são capazes, após um período de quatro meses aproximadamente, de transferir o conhecimento adquirido para outros contextos de leitura?

2. Se esse fato ocorre, que estratégias de aprendizagem são mais comumente transferidas?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasou esta tese. Inicialmente, é abordado o processo de leitura, descrevendo conceitos, processamento, abordagens e contribuições da Psicologia Cognitiva enfocando as teorias do processamento da informação e da Epistemologia Genética com foco nos processos de equilibração e tomada de consciência para a compreensão do processamento de leitura em língua estrangeira. Segue-se o enfoque instrumental na leitura em inglês como L2 e a leitura no contexto de Inglês para Fins Específicos no Brasil. Logo após, destacamos as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, baseadas na taxonomia de Oxford (1990). Dando sequência ao estudo, apresentamos um resumo das principais teorias de aquisição de língua estrangeira e o processo de transferência da aprendizagem de L2.

3.1 A LEITURA

3.1.1 Concepções Teóricas:

A leitura é uma atividade intelectual eminentemente humana que, pela complexidade do seu processamento, tem despertado o interesse de psicólogos e educadores há algum tempo. Entretanto, embora os estudos tenham se expandido consideravelmente, há apenas algumas décadas a atenção aos mecanismos que governam o ato de ler intensificou-se (KODA, 2004; GRABE & STOLLER 2002; RAYNER & POLATSEK 1994; JUST & CARPENTER, 1987).

Acredita-se que a leitura se realiza, embora de formas diferentes e com propósitos diversos, desde a invenção da escrita pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta do ano de 4000 a.C. Contudo, somente a partir dos estudos de Émile Javal (1839-1907), um oftalmologista francês que, no século XIX, observou os

movimentos sacádicos⁸ dos olhos durante a leitura (da esquerda para a direita nas línguas ocidentais) e pequenas pausas, ou fixações em determinados pontos para a visualização e decodificação da informação, é que a leitura se tornou objeto de pesquisa científica (MANGUEL, 1999). Segundo Yokomizo *et. al.* (2008, p.132), grandes avanços desde então têm sido observados nos estudos acerca do funcionamento ocular durante a leitura incluindo o desenvolvimento de instrumentos computadorizados para detectar e avaliar os movimentos dos olhos humanos em tarefas comuns do cotidiano. Através dessas investigações, por exemplo, os teóricos concluíram, ao contrário do que se acreditava, que a leitura não é uma atividade linear. Estudos também indicaram que a eficiência da leitura depende da velocidade dos movimentos sacádicos, e que as palavras mais curtas tendem a ser saltadas. Outra conclusão importante refere-se ao fato de que as palavras que possuem conteúdo relevante (*content words*) como, por exemplo, verbos, substantivos e adjetivos são mais facilmente fixadas na memória do leitor. Palavras pouco relevantes (*function words*), como por exemplo, preposições e artigos, ao contrário, são mais rapidamente esquecidas. Esses dados são fundamentais para a aprendizagem de leitura em língua estrangeira, principalmente no contexto de *EAP*.

Influenciada por diversas correntes teórico-metodológicas ao longo da história, a leitura tem sido foco de diferentes interpretações. Portanto, defini-la torna-se uma tarefa bastante difícil (GRABE & STOLLER, 2002; JUST & CARPENTER, 1987).

No século XX, entre as décadas de 30 e de 60, à luz do Behaviorismo, a leitura era vista como uma atividade mecânica em que o leitor, completamente passivo, apenas absorvia as informações contidas no texto, bastando para isso, o domínio do código utilizado. Nessa concepção, a compreensão textual depende do reconhecimento do sentido das palavras e estruturas gramaticais utilizadas e do

⁸ “Movimentos sacádicos são os deslocamentos que os olhos realizam, a cada segundo para a realização de uma tarefa onde seja necessária o controle ocular fino. Esses movimentos sacádicos ligam todas as fixações oculares entre si, possibilitando por exemplo, a leitura e a escrita. Algumas áreas do lobo frontal permitem que controlemos nossos movimentos oculares de forma voluntária e consciente e são essas mesmas áreas que liberam os movimentos anti-sacádicos (movimento contrário)” (BAUER & NOVAES, 2007).

foco na linearidade do texto, compreendido como um produto do pensamento do autor.

No final da década de 50, com a evolução dos estudos na área da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, o foco de atenção deslocou-se do texto para o leitor. Assim, as pesquisas, baseadas nas teorias do processamento da informação, segundo as quais o funcionamento da mente humana assemelha-se à estrutura básica de um computador (cf. POZO, 1998; COLL *et.al.*, 1996) passaram a investigar de que maneira o conhecimento é adquirido através da leitura, organizado na mente do leitor e recuperado quando necessário. A leitura passou a ser vista, então, não mais como um produto, mas como um processo psicológico, no qual linguagem e pensamento interagem. Sob essa ótica, Goodman (1967) definiu a leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhações”, uma vez que o leitor busca compreender as informações contidas no texto a partir da criação de hipóteses, ou predições, baseadas em seus conhecimentos anteriores, suas crenças e experiências (GOODMAN, *op.cit.*; SMITH, 1978, 1973). Assim, ao ativar suas capacidades cognitivas, o leitor (re)constrói o texto: lendo e selecionando as informações que considera relevantes de acordo com o seu objetivo, fazendo inferências⁹, interpretando e procurando compreender essas informações à luz de seus conhecimentos prévios, e refletindo criticamente sobre elas, a fim de apreendê-las e transferi-las para novas leituras quando necessário.

A teoria piagetiana, a nosso ver, contribui para uma visão de leitura como um processo cognitivo de grande complexidade e elaboração. Conceber a leitura como “processo” significa classificá-la como uma atividade dinâmica e transformadora, na qual o leitor é um sujeito construtor (e reconstrutor) de sentidos a partir da sua interação com o texto, e da ativação de um conjunto de operações cognitivas sequenciais (percepção, utilização do conhecimento prévio, raciocínio, por exemplo), com a finalidade de compreender o texto escrito. Nesse

⁹ “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” [como, por exemplo, ler nas entrelinhas] (COSCARELLI, 2002)

sentido, a leitura não é apenas um instrumento de aprendizagem; ela é acima de tudo, um objeto de conhecimento que, como ressaltam Solé (1998) e Lerner (2002), possibilita a emergência de formas de raciocínio específicas que são determinadas pela natureza do objeto, pelo contexto e pelas características do leitor.

Outro conceito adotado para a leitura fundamenta-se na teoria sócio-histórica do desenvolvimento segundo a qual o processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas as características do texto (como no modelo de decodificação) e do leitor (como na abordagem psicolinguística), mas também o contexto histórico e as características sociais em que o texto está inserido. Nessa perspectiva, Soares (2005, p.18) ressalta que a leitura não é um ato solitário; ao contrário, ela é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor e o escritor, cada um com seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.

Apesar dos diferentes enfoques sobre a leitura adotados por cada uma das três teorias apresentadas acima, não se pode afirmar que há superioridade de uma sobre a outra. Ao contrário, cada teoria contribui para uma maior compreensão do fenômeno de forma singular. Sendo assim, uma vez que nesta tese consideramos a leitura como um processo intrapessoal, mais adiante neste capítulo, apresentamos a teoria cognitiva do processamento da informação e a teoria psicogenética de Piaget.

3.1.2 Os Modelos Mentais e a Compreensão Textual

Apesar da individualidade do ato realizado, segundo Grabe & Stoller (2002), há um conjunto de atividades cognitivas comuns que são ativadas por leitores eficientes durante a leitura. Nessa perspectiva, ler significa realizar fundamentalmente dois processos cognitivos: os de ordem inferior conhecidos

como modelos ascendentes (*bottom-up*), e os de ordem superior - modelos descendentes (*top-down*) que interagem entre si na busca da relação entre leitor, escritor e texto.

No modelo ascendente, em que predominam as operações perceptivas, ou seja, o processamento é impelido pelo estímulo (EYSENCK & KEANE, 1994), o fluxo da informação parte do texto impresso. A leitura é um processo de decodificação linear, minucioso, centrado no processamento gráfico. Segundo Aebersold & Field (1997, p. 18), no modelo ascendente,

(...) o leitor constrói o texto a partir das unidades menores (das letras para as palavras, das palavras para as frases e dessas para as orações, etc.) e o processo de construção do texto a partir dessas pequenas unidades se torna tão automático que os leitores não se conscientizam de como ele acontece.¹⁰

No contexto da aprendizagem de língua estrangeira, uma das formas de auxiliar o aluno/leitor a desenvolver a sua habilidade de leitura do ponto de vista do modelo ascendente é pelo estudo do vocabulário e dos aspectos gramaticais da língua-alvo.

Uma das críticas a esse modelo refere-se à sua limitação à microestrutura do texto, não havendo lugar para a reflexão, para as inferências do leitor, e para a utilização do seu conhecimento de mundo, uma vez que o mais importante é o significado da decodificação das palavras do texto. Assim, o modelo ascendente falha por não considerar os processos mentais de ordem superior que ocorrem na leitura, nem tampouco o contexto no qual o texto se insere. Smith (1978, p.2) enfatiza que as palavras possuem uma multiplicidade de significados que dependem do contexto em que elas ocorrem, e ressalta que a leitura não é apenas um ato de decodificação de palavras, mas possui também uma dimensão pragmática que nem sempre está explícita no texto.

¹⁰ (...) the reader constructs the text from the smallest units (letters to words to phrases to sentences, etc) and the process of constructing the text from those small units becomes so automatic that readers are not aware of how it operates.

O modelo descendente, ou *top down*, por outro lado, refere-se “ao processamento afetado por aquilo que o indivíduo traz à situação de estímulo (ex: expectativas determinadas pelo contexto e experiência prévia)” (EYSENCK & KEANE, 1994, p.13). Esse modelo é fundamentado nos processos superiores, ou seja, nas habilidades cognitivas mais complexas, como por exemplo, o processamento estratégico, e se caracteriza como um movimento não linear, no qual o fluxo da informação parte do leitor para o texto.

Goodman (1967) e Smith (1978), precursores dessa vertente, acreditam que a compreensão é um processo construtivo. Para Smith (*op.cit.*), a base de toda a compreensão é a predição ou antecipação. Baseado na sua experiência cultural e linguística, o leitor antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. Por antecipar os elementos textuais que se seguirão ao longo da leitura, como em um jogo de adivinhação, o leitor é capaz de formular e testar hipóteses, raciocinar, e extrair sentidos por conta própria. Nessa perspectiva, a inferência e os esquemas mentais de conhecimento prévio (*schemata*) se constituem como dimensões mais importantes na leitura. Segundo Smith (*op.cit.*), à medida que o leitor se torna mais fluente, ele aprende a confiar mais no que está além do texto, ou seja, nas informações não verbais (no seu conhecimento e experiência), e menos naquilo que está impresso.

Referindo-se aos modelos metafóricos de leitura, Nuttal (1996) compara o modelo descendente ou *top-down* com a visão que uma águia tem ao sobrevoar um determinado local. Do alto, ela pode ver, com maior abrangência, porém superficialmente, toda a área abaixo. O modelo ascendente, ou *bottom-up*, ao contrário, assemelha-se à visão de um cientista que, meticulosamente, busca por detalhes, como demonstram as ilustrações abaixo:

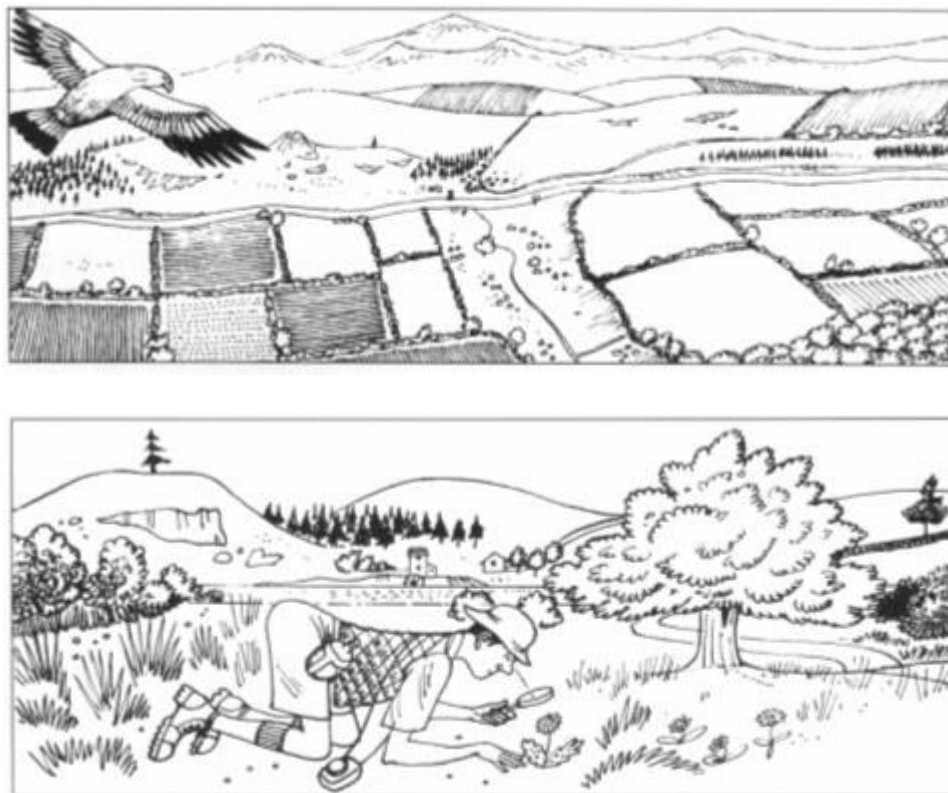


Fig. 1. Modelos metafóricos de leitura (NUTTAL, 1996, p.16-17)

Assim como o modelo ascendente, o modelo descendente, que se apóia nas habilidades interpretativas do leitor, também sofreu críticas, sendo considerado excessivamente vago (cf. KODA, 2004; BIRCH, 2002; ESKEY, 1988).

Baseados em pesquisas na área da Psicologia Cognitiva que demonstraram que a atividade mental consiste da interação simultânea dos processos ascendentes e descendentes (EYSENCK & KEANE, 1994), os estudiosos do processamento da leitura observaram que, embora esses modelos apresentem características distintas, leitores fluentes utilizam ambos simultaneamente, o que confirma que os dois tipos de processos são necessários à compreensão leitora. (GRABE & STOLLER, 2002; LEFFA 1996; NUTTAL, 1996; BERNHARDT, 1991). Nessa perspectiva, a leitura é definida como

um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados (MARCUSCHI, 1985, p.3).

Assim, pode-se dizer que nesse modelo, conhecido como interativo (*interactive*), o fluxo da informação é bidirecional, ou seja, a informação flui tanto do texto para o leitor (leitura como processo perceptivo), como do leitor para o texto (leitura como processo cognitivo) de forma contínua e/ou simultânea, ou seja, a informação linguística contida no texto interage com a informação ativada pelo leitor através da sua memória de longo prazo, como conhecimento prévio (*schemata*) (RUMELHART, 1980). Essas duas fontes de conhecimento (linguístico e conhecimento prévio) são essenciais para a interpretação do texto. O uso de um ou outro modelo, entretanto, varia de acordo com o leitor, o texto e o objetivo da leitura (BERNHARDT, 1991). Nesse sentido, o sucesso da compreensão leitora depende da escolha do modelo adequado para determinada situação.

A construção do modelo interativo envolve uma gama de estratégias utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão do texto que se relacionam tanto ao modelo ascendente (como por exemplo, as estratégias de vocabulário, estudo dos elementos coesivos do texto) quanto ao modelo descendente (como as estratégias de dedução pelo contexto, de *skimming*¹¹ e de *scanning*¹², dentre outras).

É importante ressaltar que, como afirma Solé (1998, p.23), a visão interativa de leitura não substitui a anterior, mas a complementa: “o modelo interativo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar [a atividade] de leitura”. Diante do exposto, conclui-se que o modelo interativo parece ser o mais adequado para a compreensão do processamento da leitura em língua estrangeira.

O termo “interativo” pode ser usado para descrever duas características distintas, porém importantes, da leitura. A primeira, como mencionado acima, refere-se à interação dos processos ascendentes e descendentes envolvidos na compreensão textual. O segundo refere-se à visão sociointeracionista de leitura,

¹¹ leitura rápida e superficial para compreensão geral do assunto do texto.

¹² leitura rápida, porém mais cuidadosa, observando os pontos principais do texto.

considerando-se a interação entre o leitor, o escritor e o texto, na qual os sentidos são construídos de forma dialógica e situada.

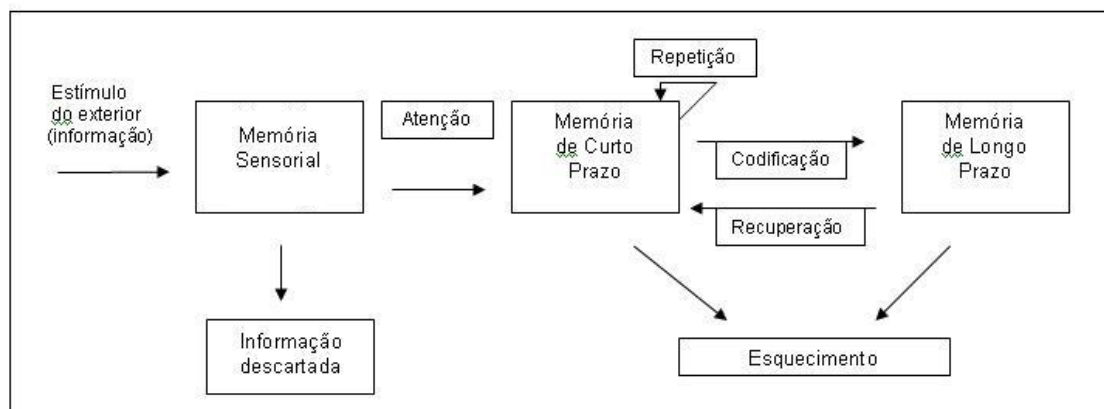
3.2 A LEITURA SOB A ÓTICA DA TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

As discussões acerca dos modelos ascendente, descendente e interativo levaram, no final da década de 70, os psicólogos cognitivistas a concordar amplamente com a visão de que “o paradigma do processamento da informação era a maneira adequada de se estudar a cognição humana” (EYSENCK & KEANE, 1994, p.13). Assim, foram surgindo, ao longo dos anos, uma série de modelos computacionais que, embora apresentassem enfoques diferentes, se caracterizaram por buscar compreender como a informação adquirida se processa no cérebro humano de maneira que possa ser posteriormente recuperada, ressaltando a semelhança entre os processos mentais e o *software* que é executado em um computador (equivalente ao cérebro humano). Nessa linha de pensamento, a memória e os esquemas cognitivos (ou representações mentais) que nela operam desempenham importante papel. Segundo a concepção clássica “multiarmazém da memória humana”, criada por Atkinson & Schiffrin (1968), por exemplo, as operações de codificação, retenção e recuperação da informação ocorrem através de três estágios (ou armazéns) na memória: primeiramente, um estímulo do exterior é percebido e identificado pela memória sensorial (como por exemplo, a percepção visual das palavras no texto), e retido por aproximadamente meio segundo, ou descartada. A seguir, a memória de curto prazo processa a informação percebida pela memória sensorial, dando-lhe significado, ou seja, codificando-a, e a retém por aproximadamente 30 segundos. Para haver retenção por um período mais longo, é preciso que a informação seja organizada em unidades maiores (*chunks*) (MILLER, 1956) e que estratégias específicas sejam ensinadas, exercitadas e utilizadas (como por exemplo, repetir um pequeno dado por algum tempo) (O'MALLEY & CHAMOT,

1990). Dembo (1988) aponta que a facilidade de recuperação posterior da informação depende da maneira como ela é codificada e integrada na memória.

A busca por maior compreensão acerca do processamento da informação na memória de curto prazo levou pesquisadores a propor novos modelos, dentre eles, o sistema multicomponente de memória de trabalho, proposto por Baddeley & Hitch (1974), responsável por manipular e armazenar temporariamente a informação no cérebro (BADDELEY, 2007). Por ser um modelo mais completo e, portanto, mais compreensível da memória, o modelo de memória de trabalho proposto por Baddeley e seus colaboradores substituiu o antigo conceito de memória de curto prazo. Dessa forma, alguns autores utilizam os dois termos como sinônimos na literatura.

A informação codificada pela memória de trabalho pode ser armazenada (passivamente) na memória de longo prazo permanentemente, ou, assim como nos estágios anteriores, descartada, dependendo da sua utilidade para o sujeito. Ao contrário das memórias sensorial e de curto prazo, porém, a capacidade da memória de longo prazo é ilimitada. Nela são armazenados os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que são ativados pela memória de trabalho quando necessário para o processamento de novas informações (STERNBERG, 2000). Assim, quanto maior for o número de experiências vividas pelo indivíduo, maior será a quantidade de informação armazenada. Observando as diferenças individuais, Just & Carpenter (1992) apontam que os indivíduos que possuem maior capacidade de memória de trabalho alcançam melhor desempenho nas atividades de compreensão consideradas mais difíceis. Para melhor ilustrar o processamento da informação, apresentamos a figura abaixo:



QUADRO II. Modelo do Processamento da Informação (ATKINSON & SCHIFFRIN, 1968).

O conhecimento (de natureza concreta ou abstrata) armazenado na memória de longo prazo é organizado em um conjunto interligado de representações ou blocos mentais, denominados esquemas, que, como apontam Coll *et. al.* (1996, p.126-7),

se comportam como mecanismos ativos de processamento operando de forma interativa. Isto é, os esquemas participam ativamente na seleção e codificação da informação recebida, porém, ao mesmo tempo, os componentes dessa informação propiciam a ativação e procede-se à modificação daqueles esquemas relevantes para seu processamento.

Segundo Rumelhart (1980, p.34), um dos autores mais influentes na teoria psicológica dos esquemas, um esquema é uma “estrutura mental que determina a representação de conceitos genéricos (objetos, situações, ações e eventos) armazenados na memória”. Caracteriza-se por ser hierarquicamente organizado, flexível, dinâmico, ativando-se holisticamente, e, dessa forma, constantemente atualizável.

Embora o conceito de esquemas tenha ressurgido como um interesse dominante na Psicologia Cognitiva a partir da década de 70, Eysenck & Keane (1994, p.245) ressaltam que inicialmente esse conceito foi proposto pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804) no final do século XVIII, definido como “estruturas inatas para a organização de nossa percepção do meio ambiente”. Na Psicologia, entretanto, o termo “esquema” foi utilizado pela primeira vez no início do século XX pelo

psicólogo inglês Frederic Bartlett (1886-1969) que, ao buscar explicações acerca de fenômenos mnemônicos através de suas experiências com sujeitos ingleses, definiu-o, segundo Anderson & Pearson (1988, p.39) como “uma organização ativa de reações passadas ou de experiências passadas.”

Em sua teoria psicogenética, Piaget (1970) também utilizou o conceito de esquema para compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças. Nessa concepção, esquemas são estruturas mentais que se inter-relacionam e se modificam continuamente pela ação do indivíduo para superar conflitos e alcançar o equilíbrio psicológico.

A teoria dos esquemas pode ser mais bem compreendida à luz de estudos que, com os avanços das neurociências, tratam o processamento da informação sob a perspectiva do modelo conexionista (ALMEIDA FILHO & DASH, 2002, p.27). Nessa concepção, as informações são percebidas por meio de um processo distribuído em paralelo, no qual múltiplas operações ocorrem simultaneamente.

Cabe ressaltar que, como evidenciado acima, as teorias do processamento da informação, de um modo geral, buscam compreender como a informação é processada no cérebro humano, e não como ocorre a aprendizagem. Dentre essas diversas teorias, porém, o modelo proposto por Anderson (1983), denominado *Adaptative Control of Thought (ACT)*¹³, destacou-se por se caracterizar como uma “teoria da aprendizagem computacional psicologicamente relevante” (POZO, 1998, p. 119) que considera os mecanismos de aprendizagem estreitamente relacionados com outros processos cognitivos superiores: a linguagem, a memória, a solução de problemas, imagens, dedução e indução (POZO, *op.cit.*, p.120). No contexto da aprendizagem de língua estrangeira, o ACT foi considerado inicialmente como o modelo mais apropriado para explicar o processo de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente o papel

¹³ Controle Adaptativo do Pensamento. Segundo Pozo (1998, p.120), Anderson tem, desde então, “elaborado versões sucessivas de sua própria teoria, ajustando-a a novos dados e convertendo-a em uma teoria capaz de defrontar-se com áreas experimentais cada vez mais diversas”. A versão mais recente desse modelo se encontra na obra denominada *The Atomic Components of Thought* (DOUGHTY & LONG, 2003).

das estratégias de aprendizagem na aquisição e retenção do conhecimento em L2 (O'MALLEY & CHAMOT, 1990).

O que diferencia, segundo Pozo (1998), o modelo ACT de outras teorias computacionais é a existência de dois tipos de memória de longo prazo: a memória declarativa que retém o conhecimento explícito (aquele que pode ser descrito verbalmente, e se caracteriza por proposições sobre fatos, conceitos, pessoas, objetos, etc.), e a memória de procedimento, que contém o conhecimento para a execução de tarefas. Ao contrário do conhecimento declarativo, esse tipo de conhecimento não pode ser controlado, ou seja, não depende da consciência, sendo adquirido de forma automática. A aprendizagem ocorre quando o conhecimento declarativo (“saber que”) se transforma, pela prática continuada, em conhecimento procedimental (“saber como”).

Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva do processamento da informação, o processamento da leitura na memória envolve uma série de estágios articulados, compreendendo os sistemas de memória visual, fonológica, episódica e semântica. A compreensão textual é vista como uma atividade cognitiva que requer articulação entre percepção, memória, inferência e dedução (ORASANU, 1987, p.23).

Apesar da grande contribuição para a Psicologia, concordamos com Eysenck & Keane (1994, p.15) quando apontam que as teorias computacionais “tendem a ser um tanto limitadas porque o sistema cognitivo é considerado isoladamente das influências motivacionais e emocionais”. Além disso, segundo os autores, são também ignoradas as diferenças individuais no funcionamento cognitivo, e, segundo Lantolf (2000), o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido.

Acreditamos, no entanto, que talvez a mais significativa de todas as limitações seja o fato de essas teorias não levarem em consideração a questão da consciência, ou seja, para os adeptos das teorias computacionais, o

processamento da informação ocorre de forma automática, por repetição, não havendo, por parte do indivíduo, a capacidade de construir ativa e conscientemente o seu conhecimento. Dessa forma, reconhecemos que “os modelos computacionais são a ‘marca registrada’ da ciência cognitiva” (EYSENCK & KEANE, 1994, p.17) e a base teórica que deu origem aos estudos sobre as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, e por isso foram abordados nesta tese. Porém, por reconhecermos suas limitações, como mencionado acima, rejeitamos essa concepção. Dando sequência ao nosso estudo, abordaremos a leitura sob a ótica da teoria psicogenética de Piaget.

3.3 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSAMENTO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Epistemologia Genética (ou teoria psicogenética) foi desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1970) para compreender e explicar cientificamente a gênese (origem) e evolução do conhecimento humano. Parece-nos evidente, dessa forma, que ela pode contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a leitura em língua estrangeira, uma vez que, para compreender os processos cognitivos envolvidos nesse processamento (mais especificamente a aquisição e a transferência de estratégias de aprendizagem, foco desta tese), é essencial entender como o indivíduo pensa e age, em outras palavras, como ele constrói o seu conhecimento ao interagir com o objeto de conhecimento (neste caso, o texto).

3.3.1 Aspectos Gerais da Teoria da Equilibração

Ao analisar os fatores que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) assinala o papel da maturação biológica, da experiência e das

transmissões culturais e sociais. No entanto, o fator primordial em sua visão é a equilibração. Para ele, o desenvolvimento se caracteriza como um processo sucessivo de equilibrações comum a todos os seres humanos. Isso significa que o conhecimento não é inato e nem tampouco o resultado do acúmulo de informações ou de associações entre os objetos, mas é adquirido a partir dos esforços espontâneos do indivíduo para se adaptar aos constantes desajustes ou perturbações ocorridos durante a sua interação com o meio. Essas adaptações (ou equilibrações) corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio, conduzindo a um melhor equilíbrio, e por isso, são chamadas de “majorantes” (PIAGET, 1976, p.11). Quando o sujeito alcança um determinado equilíbrio cognitivo significa que, nesse processo, houve a influência do amadurecimento biológico do seu organismo, dos fatores sócio-culturais que o envolvem e das experiências por ele vividas. Por esse fato, a equilibração se constitui o fator principal para o desenvolvimento.

Equilibração, portanto, refere-se ao processo de passagem do desequilíbrio (um estado de conflito cognitivo que ocorre quando expectativas ou predições não são confirmadas pela experiência) para o equilíbrio. Em outras palavras, é o balanço entre assimilação e acomodação.

Entende-se por assimilação a integração de um elemento exterior aos esquemas previamente estruturados, enquanto que a acomodação consiste na transformação de um esquema mental antigo a fim de que outro (ou outros) possa(m) ser a ele incorporado(s). Em termos psicológicos, Pozo (1998, p.178) explica que a assimilação refere-se “ao processo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis”. Por outro lado, a acomodação, segundo o autor (*op.cit.*, p.180), “não somente explica a tendência de nossos conhecimentos ou esquemas de assimilação a adequar-se à realidade, mas, sobretudo, serve para explicar a mudança desses esquemas quando tal adequação não se produz.” Quando dois ou mais esquemas se integram para assimilar o mesmo objeto, como por exemplo, andar e falar, diz-se que a assimilação é recíproca.

A teoria da equilibração baseia-se em dois postulados (PIAGET, 1976, p.14):

- 1) “todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza;
- 2) "todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclos de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação”.

No equilíbrio entre assimilação e acomodação, Piaget (1976) destaca o papel fundamental das afirmações e das negações. A assimilação implica a aceitação de determinadas propriedades do objeto e a negação de outras que não são compatíveis com a natureza dos esquemas adquiridos. Durante os estágios elementares do desenvolvimento cognitivo, a assimilação centra-se sobre as afirmações e os caracteres positivos dos objetos, sendo as negações negligenciadas. Assim, ao observarmos um copo, por exemplo, nós o assimilamos como um objeto destinado à bebida de líquidos, geralmente feito de vidro transparente, e não consideramos para que funções ele não serve, de que material não é feito, etc.. As negações serão construídas pouco a pouco, até atingirem o estágio de desenvolvimento em que o sujeito será capaz de realizar operações reversíveis. Isso significa que as negações ressaltam de construções mais elaboradas, segundo a complexidade dos sistemas. Nas palavras de Sisto (1993, p.41), “constituir um sistema é destacar positivamente as propriedades comuns a todos os subsistemas, mas é também distinguir, e desta vez negativamente, as propriedades comuns dos caracteres particulares não pertencentes ao sistema” (PIAGET, *op.cit.*).

A gradual construção do conhecimento, que surge da interação entre sujeito e objeto (físico, simbólico, social e/ou cultural), constitui-se em um processo dialético, cada vez mais complexo, o que significa que, embora o equilíbrio seja

algo que o sujeito sempre almeje, ele será sempre provisório. (PIAGET, *op. cit.*).
Nesse processo, a construção do conhecimento

confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Esse sujeito se define como tal a partir do momento em que se constitui junto com o objeto do conhecimento, que não é apenas, nem necessariamente, físico. Dessa forma, falar em construção do conhecimento significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido (SANCHIS & MAHFÓUD, 2007, p.166).

Conceber a leitura, por exemplo, sob essa visão significa identificá-la como “um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1981, p.45). Diante do conflito gerado pela ânsia de compreender o texto, o leitor atribui a ele novos sentidos a partir dos esquemas que possui ao mesmo tempo em que recria a sua própria realidade. O sentido, portanto, não se encontra no leitor e nem tampouco no texto, mas resulta da interação dialética que se estabelece entre eles. Nessa perspectiva, o texto só pode ser compreendido a partir da perspectiva do leitor que o constrói. Durante esse processo de construção de sentido, o leitor se transforma à medida que assimila e acomoda o novo conhecimento, elevando os seus esquemas conceituais a um patamar superior e, conseqüentemente, ampliando a sua visão de mundo. Como afirma Macedo (1994, p.17), “quando ‘nasce’ um leitor, também ‘nasce’ um texto, mesmo que, para outros, esse (o texto) já estivesse constituído”. Em síntese, cada leitura é singular e cada texto é aberto a múltiplas interpretações.

Biólogo de formação, Piaget estava convencido de que, assim como os seres vivos se adaptam às mudanças das condições ambientais, da mesma forma a inteligência humana é um mecanismo funcional de adaptação a uma situação nova (através dos mecanismos de assimilação e acomodação), e de organização das estruturas cognitivas em sistemas coerentes. Na visão do autor, “o organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do

universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio" (PIAGET, 1987, p.15-16).

Do ponto de vista cognitivo, o sistema, que é ao mesmo tempo aberto, permitindo trocas com o meio, e fechado em configuração de "ciclos", é composto de um conjunto de subsistemas e de estruturas, que, por sua vez, compõe-se de um conjunto de esquemas e de uma relação entre eles. O desenvolvimento ocorre por meio da constante organização e reorganização dos esquemas e das estruturas durante um processo constituído de períodos sequenciais (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) que evoluem em forma de espiral ascendente, ou seja, com níveis crescentes de complexidade encadeados uns aos outros (CASTORINA & BAQUERO, 2008).

Cada período, ou estágio assinala a evolução da inteligência em um processo de transição entre ação e operação, e, portanto, possui características peculiares (MACEDO, 2001). No estágio sensório-motor (aproximadamente do nascimento ao segundo ano de vida da criança), a inteligência é prática, ou seja, desenvolve-se através da ação e manipulação dos objetos. O período pré-operatório (em média, dos dois aos sete anos) caracteriza-se pela inteligência representativa ou simbólica, marcada pelo desenvolvimento da linguagem (função semiótica). A inteligência que se desenvolve no estágio operatório-concreto (aproximadamente dos sete aos 11 anos de idade) caracteriza-se pelo desenvolvimento das operações matemáticas, ou seja, de ações interiorizadas que se tornam reversíveis e coordenadas. No entanto, nesse nível, que é o dos "primórdios de uma lógica propriamente dita, as operações ainda não repousam sobre proposições de enunciados verbais, mas sobre os próprios objetos" que as crianças "se limitam a classificar, a seriar, a colocar em correspondência etc" (PIAGET, 1971, p.107).

Finalmente, no estágio operatório-formal, desenvolvido geralmente a partir dos 12 anos, desenvolve-se o raciocínio abstrato, hipotético-dedutivo, "e, com ele, a

constituição de uma lógica 'formal' quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo" (*id.ibid.*). Assim, "a lógica representa para Piaget a forma final do equilíbrio das ações. Ela é 'um sistema de operações, isto é, de ações que se tornaram reversíveis e passíveis de serem compostas entre si" (LA TAILLE, 1992, p.17).

Ao afirmar que não existe acomodação sem assimilação, Piaget (1976) assevera que "não existe estrutura sem gênese, e nem gênese sem estrutura". Em outras palavras, não existem estruturas prontas – toda estrutura supõe uma construção (ou seja, sucessivas transformações qualitativas e quantitativas) que se desenvolve em um percurso evolutivo através dos diferentes períodos contribuindo para que o equilíbrio seja progressivamente instaurado, o que caracteriza sua teoria como "Construtivista". Essa visão de conhecimento como um processo revela que, ao contrário do que se acreditava, o pensamento e o raciocínio da criança não são iguais aos do adulto; eles diferem não apenas em grau, mas também qualitativamente (PIAGET, 1975).

Como visto, os mecanismos de assimilação e acomodação, primordiais para o estado (provisório) de equilíbrio, exigem a ação do sujeito. Assim, equilíbrio implica atividade. À luz da teoria psicogenética, a leitura, portanto, não é um processo passivo, no qual o leitor apenas absorve a informação contida no texto. Ao contrário, o processamento de leitura em língua estrangeira também significa construção. Ao ler, o sujeito/leitor atribui sentido ao texto, ou seja, cria novas interpretações a partir da ativação dos esquemas de significação que já possui e, dessa forma, superando os obstáculos encontrados (conflitos cognitivos ou desequilíbrios) sejam eles linguísticos, de conteúdo, ou estratégicos. Nesse processo, as diversas experiências vividas pelo leitor no contexto da língua materna têm um papel importante, uma vez que se constituem como base para a compreensão e interpretação dos textos lidos. Quanto mais desenvolvida for a habilidade de leitura na língua materna, mais facilidade poderá ter o leitor para compreender textos na língua alvo (GRABE & STOLLER, 2002). Como afirmam Castorina & Baquero (2008, p.72), "os conhecimentos anteriores encadeiam-se com os sistemas de conhecimento obtidos, o que permite ao sujeito chegar a

certas conclusões ‘novas’ em relação a seus pontos de partida. Nessa relação dialética, a ação interpretativa gerada no processamento de leitura amplia os conhecimentos existentes, permitindo a construção de esquemas mais complexos. É importante ressaltar, porém, que, para haver desenvolvimento, é preciso que o novo seja significativo e estimule desequilíbrios que exijam um esforço cognitivo do indivíduo para superá-los. Como afirma Delval (1997, p.112),

aprendemos mais em situações moderadamente novas, que possamos resolver modificando nossos esquemas anteriores. Se a situação for idêntica a uma outra anterior, basta-nos aplicar os esquemas que já possuímos. Se for totalmente nova, ser-nos-á difícil agir eficazmente para atingir a meta. Se, contudo, tiver aspectos em comum com situações precedentes, mas também apresentar algumas diferenças, então, seremos capazes de formular novos esquemas e de aprender.

Para Piaget (1979), a inteligência possui estruturas inatas variáveis (os esquemas) e funções invariáveis de adaptação e de organização, as quais ele denominou de “invariantes funcionais”. São invariantes porque qualquer que seja o nível de desenvolvimento intelectual, sempre haverá assimilação do meio às atividades do indivíduo, e acomodação dessas atividades às características do objeto. São funcionais por se referirem às funções executadas pelo sujeito para a construção do seu conhecimento e para sua sobrevivência.

Organização e adaptação são mecanismos complementares. O primeiro garante continuidade ao sistema cognitivo, enquanto que o segundo é “um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (PIAGET, 1971).

As estruturas variáveis da inteligência são constituídas pelos esquemas. Ao nascer, a criança possui um determinado número de reflexos (as primeiras estruturas mentais), como por exemplo, sugar, pegar, ouvir. Com o uso, eles se transformam nos primeiros esquemas de assimilação, que se desenvolvem a partir de novas construções. A criança que construiu o esquema de sugar na mamadeira terá que modificar esse esquema para beber o leite no copo. Assim,

as novas necessidades ou motivações podem desencadear perturbações (obstáculos à assimilação). Essas, no entanto, segundo Piaget (1976, p.25), somente se constituem como tal, se o sujeito possuir estruturas cognitivas capazes de assimilar o objeto perturbador. Nesse contexto, as perturbações geram desequilíbrios (conflitos) que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento intelectual e afetivo. Porém, esses desequilíbrios

não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente (PIAGET, 1976, p.19).

Piaget (*id.ibid.*) propõe dois tipos principais de perturbações: as que se opõem às acomodações, sendo “as causas de fracassos ou de erros, na medida em que o sujeito se torna consciente disso, e as lacunas, “que deixam as necessidades insatisfeitas e se traduzem pela insuficiente alimentação de um esquema” (*id.ibid.*), ou seja, quando há ausência de conhecimento ou das condições necessárias para resolver um problema.

As correções ou as reações às perturbações para se adaptar a uma nova realidade são chamadas de “regulações” (PIAGET, *op.cit.*). As regulações se manifestam pelo reforço da ação (*feedback positivo*) que visa alimentar os esquemas de assimilação remediando uma lacuna, e, nesse caso, tratando-se de um esquema já ativado, a regulação comportará um prolongamento da atividade assimiladora de tal esquema, ou pela correção da ação (*feedback negativo*) que visa modificar os esquemas existentes. Para Piaget, os *feedbacks positivos* e *negativos* são complementares e necessários para o processo de desenvolvimento.

As regulações podem ser automáticas, ou seja, não acarretam tomada de consciência, quando o organismo biologicamente busca o equilíbrio, assimilando

e acomodando um novo esquema, o que caracteriza a equilibração como um mecanismo auto-regulador; ou ativas, como o próprio nome indica, quando o sujeito deliberadamente reage à perturbação.

Nem toda perturbação, porém, acarreta uma regulação. Como afirma Piaget (1976, p.25), “não poderíamos falar de regulação quando a perturbação provoca simplesmente uma repetição da ação, sem qualquer mudança, e com a ilusória esperança de ser melhor sucedida (como ocorre tão frequentemente com a criança)”. Além disso, a perturbação pode também ser ignorada pelo sujeito, o que, nesse caso, não acarreta regulação alguma e, portanto, nenhuma aprendizagem.

As regulações provocam compensações, porém, assim como nem toda perturbação acarreta uma regulação, nem toda regulação supõe uma compensação. Piaget (1976, p. 31) define compensação como “uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende, pois a anulá-lo ou a neutralizá-lo”. É evidente que essa função é desempenhada pelo *feedback negativo* como instrumento de correção.

Quando as perturbações cognitivas são compensadas pela ação do sujeito (regulação) ocorre então o equilíbrio. Um indivíduo suficientemente ativo é capaz de antecipar as possíveis perturbações e compensá-las através de operações inversas ou de operações recíprocas. Agindo, ativando e coordenando os esquemas que possui, o indivíduo procura se reequilibrar. Segundo Piaget (*op.cit.*), é essa procura por um equilíbrio mais estável (e sempre momentâneo) que provoca o desenvolvimento. Esse desenvolvimento, por sua vez, “é uma aprendizagem no sentido lato e é ele o responsável pela formação dos conhecimentos (MACEDO, 2001).

Sabe-se que, sob essa ótica, a leitura se constitui um processo de construção de sentidos que ocorre mediante a interação entre sujeito (leitor) e objeto (escritor/texto) que se tornam cada vez mais nítidos através da compreensão.

Porém, não basta possuir conhecimento para que essa compreensão ocorra automaticamente; ao contrário, ela depende da qualidade da interação, da maneira como o leitor age (de acordo com os seus esquemas adquiridos) para superar os obstáculos durante a leitura, e da reflexão acerca dos meios que conduziram aos resultados de suas ações, enfim, da tomada de consciência do que fez efetivamente, passando, dessa forma, do nível do fazer para o nível do compreender (PIAGET, 1978).

3.3.2 A Tomada de Consciência

Segundo a Epistemologia Genética, a tomada de consciência “consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, (...) numa passagem da assimilação prática (assimilação dos objetos a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (PIAGET, 1978, p.200). Assim, a tomada de consciência, que, na visão de Piaget, não se trata de um *insight* (“momento de iluminação”, ou seja, compreensão repentina de algo) refere-se à passagem do saber fazer para o compreender. Isso significa que a ação precede a consciência, ou seja, o sujeito pode obter sucesso na ação, em nível prático, sem a compreensão dos processos envolvidos na obtenção desse êxito, isto é, sem a tomada de consciência de suas coordenações. Como explica Piaget (*op.cit.*, p.176),

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

Tomar consciência, portanto, não é simplesmente falar de alguma coisa e nem tampouco atingir um determinado resultado com sucesso, mas compreender os processos envolvidos que conduziram ao resultado esperado, e isso demanda ultrapassar a ação para chegar à razão, ao “porquê” e ao “como”. Quando há

fracasso no alcance de um objetivo, por exemplo, o sujeito tende a buscar as razões desse fracasso, focando sua atenção nos meios que foram por ele empregados, concentrando-se nas correções ou substituições necessárias. Nesse processo, a interiorização da ação permite a conscientização dos problemas a resolver, o que leva à conscientização dos meios (agora não materiais, mas cognitivos) empregados e do motivo das escolhas durante a experiência.

Para Piaget (1978), porém, a tomada de consciência não surge apenas das inaptações (fracassos) das ações. O sujeito também pode, de maneira tardia, tomar consciência de um ato que foi realizado com êxito, como por exemplo, ler, ou dirigir. De qualquer modo, a tomada de consciência, seja dos êxitos e/ou dos fracassos, torna possível ao indivíduo aprimorar ou modificar as suas ações. Observa-se, dessa forma, “que a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorimotrizas mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1978, p.13).

Seguindo uma lei geral dos fatos estudados, segundo Piaget (*op. cit.*), a tomada de consciência parte, esquematicamente, de um ponto periférico (onde os aspectos mais aparentes e imediatos do objeto/situação são observados, como por exemplo, os objetivos e resultados da ação) em relação tanto ao sujeito quanto ao objeto, e orienta-se para os mecanismos centrais da ação do sujeito (quando se busca o mecanismo interno da ação, como por exemplo, a avaliação dos meios empregados), e para as propriedades intrínsecas do objeto (nesse caso, também centrais). Esse percurso de um determinado comportamento que parte da periferia da consciência para o centro favorece um maior conhecimento não apenas do objeto, mas também do próprio sujeito, e confirma a visão de Piaget (*op. cit.*) de que o conhecimento não se origina nem do sujeito e nem do objeto, mas exatamente da interação entre ambos, ou seja, dessa região periférica que os limita. Isso significa que, para Piaget (*op. cit.*), a tomada de consciência, que evolui da ação material à sua conceituação, ou seja, ao pensamento como interiorização dos atos, passa por três níveis sucessivos e hierarquizados do conhecimento:

Em linhas gerais, o primeiro nível é representado pela ação (material) sem conceituação, porém com sistema de esquemas já constituído como um saber autônomo e eficaz. Nesse nível, portanto, a ação, que já constitui um saber, precede a conceituação. No caso da leitura em língua estrangeira, por exemplo, o aluno pode perceber que compreendeu um determinado texto ou partes dele, mas não é capaz de explicar que estratégias utilizou para alcançar o resultado. Assim, pode-se afirmar que a ação foi bem sucedida, mas não foi totalmente consciente.

O segundo é o nível da conceituação, no qual ação e compreensão ocorrem simultaneamente. Nesse caso, o leitor de L2 tem consciência dos passos que seguiu para tentar alcançar sucesso na leitura, e porquê o fez dessa forma. No caso do fracasso, ele percebe o erro e tenta corrigi-lo.

No terceiro nível, a compreensão ultrapassa a ação, ou seja, a tomada de consciência permite a compreensão do “saber fazer”, possibilitando a antecipação, o planejamento e o controle da ação. Observa-se, então, que, embora a consciência se origine da ação, posteriormente ela apresenta um domínio sobre essa ação, transformando-a.

Em síntese, a tomada de consciência se caracteriza, então, como “uma reconstrução no plano superior [consciente] do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior [inconsciente] (PIAGET, 1973, p. 41).

O mecanismo central da tomada de consciência é a abstração que, segundo Piaget (1995), pode ser de dois tipos: abstração empírica e abstração reflexionante.

Na abstração empírica, que acontece no nível mais elementar da tomada de consciência (no nível das interações sensório-motoras), o sujeito abstrai as propriedades físicas do objeto (cor, forma, textura, por exemplo) e os aspectos materiais da ação, tais como movimentos. Em outras palavras, essas abstrações ocorrem a partir dos observáveis. Esses são definidos por Piaget (1976, p.46) como “aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos

fatos por si mesmos evidentes”. Na visão do autor, o observável não é, no entanto, o objeto em si, mas representa aquilo que o sujeito acredita estar observando, mas que na realidade, não percebe nesse nível de consciência.

A abstração reflexionante refere-se a um processo de reconstrução cognitiva em que o sujeito não abstrai apenas os observáveis, mas também as coordenações da ação. Dessa forma, ela é responsável, como explica Lajonquière (1992, p.79), “pela ascensão de um esquema de ação ao nível de um esquema operatório”.

Piaget (1995, p.6) aponta que a abstração é reflexionante em dois sentidos complementares: primeiramente, ela transfere a um nível superior o que foi abstraído do plano inferior (reflexionamento); e depois reconstrói e reorganiza essa abstração sobre o novo plano (reflexão).

A abstração reflexionante pode ser pseudo-empírica, “quando o sujeito descobre nos objetos, propriedades introduzidas neles por sua atividade” (PIAGET, *op.cit.*, p.290), e refletida (também denominada de pensamento reflexivo), quando depende de inferências e deduções lógicas, ou seja, quando a abstração reflexionante se torna consciente. Em síntese, a abstração refletida consiste na tomada de consciência dos resultados de uma abstração reflexionante, bem como da reflexão do pensamento sobre si mesmo, um metachecimento. Nesse sentido, a tomada de consciência, como mencionado anteriormente, permite ao sujeito conhecer o seu próprio funcionamento cognitivo. Esse conhecimento sobre o próprio saber foi denominado por Flavell (1979), discípulo de Piaget, de “metacognição”. Para esse autor, a metacognição engloba o conhecimento acerca do conhecimento e a regulação e controle dos processos mentais.

A partir dos estudos de Flavell (1987, 1979), a metacognição vem sendo compreendida e definida diferentemente por vários autores, dependendo da área de atuação de cada um. Na leitura de L2, Brown (1980), Brown *et. al.* (1986), Oxford (1990), O'Malley & Chamot (1990) dentre outros, apontam o fato de que a metacognição permite ao sujeito operar e regular suas atividades por meio de

procedimentos específicos, ou seja, de estratégias. Na concepção de Brown *et. al.(op.cit.)*, por exemplo, a metacognição refere-se tanto ao conhecimento das estratégias mais adequadas para facilitar a compreensão leitora, quanto à regulação desse conhecimento, o que significa o planejamento, o monitoramento e a avaliação das atividades cognitivas empregadas (do uso dessas estratégias facilitadoras).

Apesar da falta de consenso na literatura acerca do construto da metacognição (GONZALEZ, 1996), os estudos realizados pelos autores acima citados, dentre outros, têm revelado que as estratégias metacognitivas favorecem a aprendizagem e a leitura em língua estrangeira. Nesta tese, cujo objetivo central é investigar a aquisição e a transferência das estratégias de aprendizagem para novos contextos de leitura segundo a taxonomia de Oxford (1990), as estratégias metacognitivas serão abordadas no item 3.5 do presente capítulo.

Retomando o estudo das abstrações, é importante ressaltar que tanto a abstração empírica quanto a reflexionante encontram-se, segundo Piaget (1995), em todos os níveis do desenvolvimento, sendo que a primeira predomina no estágio sensório-motor, a pseudo-empírica, no período pré-operatório, e a refletida, no estágio operatório-formal.

A passagem de um nível de abstração para outro (da abstração empírica para a reflexionante, ou seja, de um patamar inferior ao patamar superior) não ocorre simetricamente. Ao contrário, ela é fonte de múltiplos desequilíbrios, havendo, dessa forma, necessidade de novas acomodações e assimilações (PIAGET, *op.cit.*).

A abstração reflexionante, em seu patamar mais elevado (abstração refletida, ou tomada de consciência), permite ao indivíduo apropriar-se dos mecanismos utilizados para realizar as ações de um determinado processo, o que significa ser capaz não apenas de explicar como e porque atingiu determinado resultado, mas de generalizar o conhecimento adquirido para novas situações.

As generalizações (ou transferências, termo usado nesta tese) podem ser indutivas ou construtivas. As primeiras são resultantes da abstração empírica, e propiciam a ampliação do universo dos observáveis. As generalizações construtivas, ou reorganizadoras ocorrem a partir da abstração refletida e conduzem à elaboração de estruturas mais ricas. Ao contrário das generalizações indutivas, que são apenas extensivas, essas últimas são extensivas e compreensivas (PIAGET, 1995, p.59).

Considerando-se que, como visto acima, há uma interdependência entre os mecanismos de abstração e generalização, conclui-se que a tomada de consciência constitui-se em aspecto de grande relevância para a área educacional, uma vez que a compreensão de determinado conteúdo favorece a generalização ou transferência da aprendizagem para novas situações. Além disso, como afirmam Santos *et. al.* (2010, p.8), a tomada de consciência “pode ser uma boa oportunidade para intervir em situações de aprendizagem e/ou disfunções. É valorizar o erro e o acerto em seu processo, e não apenas como resultado de uma ação”. Concordamos com esse ponto de vista e acreditamos ser essencial promover, na sala de aula, atividades que estimulem no aluno a tomada de consciência não apenas das ações que levam ao sucesso, mas também dos seus erros e fracassos para que possam ser corrigidos. Sob o enfoque piagetiano, Queiroz (2000, p.108) nos mostra que “os erros podem ser causa de um desequilíbrio cognitivo, mas, por outro lado, compõem como essenciais para a organização dos procedimentos que conduzem à equilíbrio majorante”.

Em relação à leitura em língua estrangeira especificamente, estudos têm demonstrado que a tomada de consciência das estratégias de aprendizagem utilizadas de forma automática na língua materna favorece o seu processamento, uma vez que permite ao aluno/leitor refletir sobre suas ações, procurando explicá-las e justificá-las, enquanto busca uma solução para seus problemas de compreensão textual na língua alvo (SEBA, 2008; KODA, 2004; CHAMOT, 2004; GRABE & STOLLER, 2002; DOTA, 1998; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990).

Percebe-se, dessa forma, que, em relação à leitura, a Psicologia Cognitiva contribui, dentre outros fatores, para a compreensão dos processos mentais que permitem ao leitor compreender o texto. Tratam-se, dessa forma de teorias que consideram principalmente o aspecto individual. No entanto, como mencionado anteriormente nesta tese, certos autores defendem que o contexto sociocultural é também de grande relevância para a leitura, e baseiam seus estudos na teoria de Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, contemporâneo de Piaget, que concebe o desenvolvimento cognitivo como resultado de um processo histórico construído pelo indivíduo ao longo de sua vida através da interação social com o meio. Reconhecemos a relevância dessa teoria para a aprendizagem de L2, e respeitamos seus pressupostos, porém, optamos pela Epistemologia Genética de Piaget para direcionar esta pesquisa, mais especificamente porque o processo da tomada de consciência nos interessou sobremaneira, e porque acreditamos que essa teoria nos fornece subsídios para melhor compreender o processamento de leitura em língua estrangeira e a transferência de estratégias de aprendizagem nos aspectos e contexto que nos propusemos a investigar. Além disso, concordamos com Ferreiro & Teberosky (1985, p.281) quando afirmam que:

utilizar a teoria de Piaget em um novo campo é uma aventura intelectual apaixonante. Não se trata simplesmente de empregar as “provas piagetianas” para estabelecer novas correlações, mas sim de utilizar os esquemas assimiladores que a teoria nos permite construir para descobrir novos observáveis. A partir daqui, fica aberta uma nova possibilidade: a de construir uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita [e, conseqüentemente, da leitura].

As concepções de Piaget acerca da tomada de consciência (como um mecanismo de passagem do fazer para o compreender) para o desenvolvimento e, conseqüentemente para a aprendizagem nos possibilita investigar o desenvolvimento do processo de leitura em L2, tendo em vista a construção do conhecimento através da interação sujeito (leitor) x objeto (o texto) e a possível transferência desse conhecimento, no caso, as estratégias de aprendizagem, para novos contextos de leitura. Uma vez que buscamos compreender esses fenômenos no contexto de Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes – EAP*, uma modalidade do Inglês para Fins Específicos, - *English for*

Specific Purposes – *ESP*, como explicado no início desta tese), dando sequência ao nosso estudo, apresentamos, a seguir, alguns aspectos dessa Abordagem em relação à leitura.

3.4 O ENFOQUE INSTRUMENTAL NA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.4.1 Origem

A Abordagem Instrumental, ou Inglês para Fins Específicos, conhecida internacionalmente sob a sigla *ESP* (*English for Specific Purposes*) surgiu na Inglaterra na década de 60, com o objetivo de levar o aluno a desenvolver habilidades comunicativas específicas em inglês em um curto período de tempo para atender às suas necessidades acadêmicas e/ou profissionais (HOWATT, 1984).

Atualmente, *ESP* constitui-se uma das principais áreas no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, graças ao trabalho de autores pioneiros como John Swales, Tom Hutchinson e Allan Waters, Henry Widdowson, Tony Dudley-Evans, Larry Selinker, Antonieta Celani, Rosinda Ramos, John Holmes, Neise Rodrigues, Tony Deyes, Maximina Freire, dentre outros.

Segundo Hutchinson & Waters (1987), o ensino para fins específicos não foi um movimento planejado, mas um fenômeno que surgiu de tendências mundiais convergentes: as demandas do mundo pós-guerra, o desenvolvimento da Linguística, com ampliação das pesquisas e dos estudos sobre a função comunicativa da língua, e a influência da Psicologia, que contribuiu para uma concepção de *ESP* como uma abordagem centrada no aprendiz e no seu processo de aprendizagem, ou seja *a learning-centered approach* (*id. Ibid.*).

O fator fundamental que distingue o ensino de língua estrangeira no contexto de *ESP* do ensino de L2 para fins gerais, como apontam Hutchinson & Waters (*op.cit.*, p.53), é a conscientização do aprendiz sobre suas necessidades, e não a natureza das mesmas. Assim, devido às diferentes necessidades evidenciadas, novos cursos de *ESP* foram se espalhando pelo mundo, dando origem a subdivisões, como por exemplo, *EST (English for Science and Technology)*, *EAP (English for Academic Purposes)*, *EVP (English for Vocational Purposes)*, *EBP (English for Business Purposes)*, dentre outros. Cabe ressaltar que, apesar das diversas variações, de um modo geral, são características da Abordagem Instrumental: basear-se na análise das necessidades do aluno, relacionar-se às disciplinas acadêmicas ou às atividades profissionais do aprendiz, apresentar objetivos claramente definidos, enfatizar a língua como meio de comunicação, utilizar material autêntico, ou seja, aquele que circula no mundo real, sem simplificações, considerar o professor como mediador da aprendizagem, centralizar o curso no aprendiz, geralmente adulto, e no processo de aprendizagem, e, dependendo da variedade do *ESP*, utilizar a língua materna durante as discussões na sala de aula (CELANI, *et.al.* 2009; CELANI *et. al.*, 2005; DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998; WIDDOWSON, 1980).

Para Duddley-Evans & St. John (*op. cit.*, p. 188), um aspecto importante em relação à metodologia instrumental refere-se ao papel do aluno como especialista em sua área de atuação, e do professor como consultor linguístico. Diante dessa realidade, cabe ao professor de *ESP* “favorecer uma tomada de consciência de forma que o aluno possa obter um controle, seja sobre a língua, sobre a estrutura discursiva ou sobre habilidades comunicativas”.¹⁴

No que se refere à evolução do ensino e pesquisa, a Abordagem Instrumental tem passado por fases distintas, todas, porém, enfatizando, originariamente, a leitura de textos autênticos específicos em inglês, embora mais recentemente, as

¹⁴ “.. develop a conscious awareness so that control is gained, whether over language, rhetorical structure or communication skills.” (DUDLEY-EVANS & St JOHN, 1998, p.188)

habilidades de compreender, falar e escrever também tenham merecido destaque.

A publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*” de autoria de Barber (1962) marca, segundo Swales (1985), o início do ensino de Inglês Instrumental no mundo contemporâneo. Essa primeira fase, que compreende a década de 60 e início da década de 70, fundamentava-se na teoria do linguista Halliday (1978), priorizando a análise de registro cujo foco principal, a gramática da sentença, caracteriza-se pela identificação de formas léxico-gramaticais significantes de uma determinada variedade linguística (SWALES, 1985,1971). Nessa época, pesquisas eram então conduzidas para identificar e classificar o vocabulário específico usado em diferentes disciplinas, o que deu origem a três categorizações básicas: vocabulário técnico, vocabulário semi-técnico e vocabulário comum, ou não-técnico. Posteriormente, seguindo essa mesma linha, novos estudos passaram a identificar as formas gramaticais mais frequentes na Abordagem Instrumental em comparação com a abordagem para o ensino de inglês para fins gerais. Os resultados apontaram, por exemplo, para o uso dos compostos, da voz passiva do verbo nos textos das diversas áreas de *ESP*. Essas pesquisas incentivaram o desenvolvimento de materiais didáticos que priorizavam as formas linguísticas e o léxico que o aprendiz deveria utilizar no seu contexto acadêmico e/ou profissional. De acordo com Widdowson (1980), ao considerar os aspectos linguísticos de maneira descontextualizada (*usage*), a análise de registro não dá ênfase ao sentido comunicativo da língua (*use*), priorizando mais a forma do que o significado. Widdowson (1980) propõe então uma análise em termos funcionais, ou seja, em termos de discurso.

A análise crítica do discurso ou da retórica constituiu a segunda fase no desenvolvimento da Abordagem Instrumental, fortemente influenciada pelo movimento Comunicativo no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, tendo Widdowson como seu expoente principal no Reino Unido, e Selinker e Trimble nos Estados Unidos. Enquanto o foco da análise de registro restringe-se à frase como unidade máxima de investigação, na análise do

discurso, que abrange o aspecto pragmático da linguagem, o objetivo é compreender como as sentenças são combinadas nos atos comunicativos, privilegiando-se os aspectos intrinsecamente textuais, como os marcadores de coesão e coerência. Sob essa ótica, a leitura, como afirma Widdowson (1992, p.63), “não envolve simplesmente o reconhecimento do que palavras e frases significam, mas também o reconhecimento do valor que elas possam assumir em associação mútua como elementos de um discurso”. Nesse sentido, continua o autor (*id. Ibid.*), a leitura “é um tipo de realização através da qual o discurso é criado na mente do leitor por meio de um processo de raciocínio”¹⁵

A análise do discurso propõe não apenas a análise do texto escrito, mas as circunstâncias em que o texto foi produzido e interpretado. Dessa forma, essa nova tendência no ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos marca o início do foco no aprendiz e no processo de compreensão leitora, em outras palavras, na interação entre o leitor, o escritor e o texto.

A terceira fase, fortemente influenciada pela Psicologia Cognitiva, caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades e estratégias para facilitar a compreensão de textos autênticos em inglês.

Mais recentemente, como afirma Ramos (2004), a atenção tem sido centrada na concepção de gênero textual (BHATIA, 1993; MARTIN, 1992; SWALES, 1990) que, segundo Swales (*op. cit.*, p.58), um dos mais importantes estudiosos sobre gêneros textuais no contexto de *ESP*, “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes de uma comunidade discursiva e constituem a razão do gênero”.¹⁶

¹⁵ Reading as the understanding of discourse does not simply involve the recognition of what words and sentences mean, but also the recognition of the value they take on in association with each other as elements in a discourse (...) Reading in this sense is a kind of accomplishment whereby a discourse is created in the mind by means of a process of reasoning.

¹⁶ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre.

Adotando uma postura eclética em relação à noção de gênero, Swales (1990) considera que a análise do discurso, as estratégias de leitura e a análise linguística possuem grande relevância para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, principalmente porque, segundo ele, a conscientização obtida através desses processos torna a aprendizagem mais eficaz.

Por sua eficácia comprovada através de inúmeros estudos ao redor do mundo, a Abordagem Instrumental que, no início aplicava-se apenas ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, passou a ser adotada no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de um modo geral, como por exemplo, Português para Fins Específicos, Francês para Fins Específicos, etc., dando origem a uma nova terminologia: Línguas Estrangeiras para Fins Específicos (LEFE), mais recentemente reconhecida como Línguas para Fins Específicos (LINFE). O primeiro Congresso LEFE foi realizado no ano de 2010 na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, tendo uma participação bastante expressiva da comunidade acadêmica nacional, contando inclusive com a presença do Prof. John Swales, da Prof. Dra. Rosinda Ramos, que, junto com a Prof. Dra. Antonieta Celani, foi uma das responsáveis pela criação e implantação do Projeto de Inglês Instrumental no Brasil, e da Prof. Neise Cunha Rodrigues, uma das responsáveis pela implantação do Programa de Inglês Instrumental na Universidade Federal do Espírito Santo.

3.4.2 A Leitura no Contexto de *ESP* no Brasil

Assim como em diversas partes do mundo onde a língua inglesa possui o status de língua estrangeira, no Brasil, a Abordagem Instrumental desempenha um importante papel no contexto educacional. Sua consolidação no país ocorreu no final da década de 70 com a institucionalização do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (PEII) (1980-1990), inicialmente

concebido para o desenvolvimento da habilidade leitora para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes – EAP*) (CELANI *et. al.*, 2005; MOITA LOPES, 1999). Coordenado pela prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP) e com o apoio do Ministério da Educação e do Conselho Britânico, o trabalho realizado pelo grupo envolvido no Projeto (que culminou na publicação do periódico *The ESPecialist* e na criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) na PUC-SP (CELANI *et. al.*, 1979) teve um papel fundamental no desenvolvimento da metodologia de ensino de leitura em língua estrangeira. Como afirma Moita Lopes (*op. cit.*, p. 427-8),

a contribuição do Projeto para o ensino de leitura em [língua estrangeira] no Brasil é inegável, tendo influenciado, principalmente, pesquisas sobre formação de professores e elaboração de material didático. Que eu saiba, nunca houve no Brasil um projeto, envolvendo professores, que tenha gerado tantos benefícios para a prática da sala de aula e da pesquisa e que tenha obtido tal efeito multiplicador como o PEII. Este projeto é, na minha visão, um modelo que pode inspirar outros projetos na área de [línguas estrangeiras] e [língua materna], principalmente devido ao fato de seu percurso ter passado por várias fases: elaboração, piloto etc., atingindo até a fase de avaliação.

A compreensão de textos autênticos em inglês, identificada na época da pesquisa para a implantação do projeto, como a necessidade imediata dos estudantes universitários brasileiros, constituiu-se, conseqüentemente, como o foco principal dos programas de *ESP* desenvolvidos nas universidades e, mais tarde, nas escolas técnicas federais. Essa ênfase na leitura contribuiu para que se estabelecesse, no país, uma associação (equivocada) da Abordagem Instrumental ao ensino exclusivo da leitura em inglês. Dessa forma, pode-se afirmar que o Projeto Nacional de Inglês Instrumental, através dos diversos seminários, workshops e discussões promovidas para o treinamento de professores e produção de material didático, deu origem a uma abordagem de *ESP* tipicamente brasileira, enfatizando as estratégias de leitura, a aprendizagem colaborativa por descoberta, e o uso da língua materna na sala de aula (CELANI *et. al.* 2005).

Com o foco nas necessidades reais do aprendiz, e com a oficialização do termo “Inglês Instrumental”, que, segundo Ramos (2006), foi inspirado no conceito de motivação instrumental de Gardner & Lambert (1972) (referindo-se a um desejo de aprender a língua estrangeira para propósitos utilitários, como por exemplo, melhor desempenho social, econômico ou profissional), a Abordagem Instrumental adquire um enfoque diferenciado, podendo ser definida como uma “abordagem mais humana (...) que se funde num respeito mútuo entre quem procura e quem oferece ensino” (WYATT, 1997, p.26).

Desde a sua implantação, o Projeto de Inglês Instrumental passou por transformações, obteve novas adesões de universidades, escolas técnicas, e escolas de nível médio e fundamental do país, tornando-se, na década de 90, autossustentável e expandindo-se para o ensino não apenas da língua inglesa, mas também de outras línguas como o alemão, o francês, o espanhol e o português como língua estrangeira.

A exigência do conhecimento de uma língua estrangeira nos concursos públicos, nos exames de vestibular e nos exames de seleção para os cursos de Mestrado e Doutorado contribuiu para o fortalecimento da Abordagem Instrumental e para a difusão de novos seminários, congressos, workshops envolvendo cada vez mais um número bastante expressivo de professores e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil.

No contexto de Línguas para Fins Acadêmicos, cujo foco é a leitura, como mencionado anteriormente, a utilização das estratégias de aprendizagem para solução de problemas referentes à compreensão leitora, juntamente com o estudo dos gêneros textuais, é reconhecida como um recurso eficaz (GRENDEL & MACARO, 2007; CELANI *et. al.*, 2005; BROWN, 2000; O’MALLEY & CHAMOT, 1990). Seguem-se então algumas considerações sobre essas estratégias.

3.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os primeiros estudos sobre as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, ações específicas e procedimentos que os alunos utilizam, geralmente de forma consciente, para alcançar um objetivo de aprendizagem (OXFORD, 1990) originaram-se em meados da década de 60 e se desenvolveram mais especificamente na década de 70 com os trabalhos de Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman *et.al.* (1978) os quais buscaram identificar, comparar e descrever as estratégias utilizadas pelos “bons aprendizes de línguas”. Esses estudos comprovaram, como afirmam Williams & Burden (1997, p.146) que o sucesso do “bom aprendiz de L2” é resultado de um conjunto de estratégias utilizadas de acordo com cada tarefa, necessidades e situações específicas. Segundo Rubin (1975, 1981), “o bom aprendiz” é capaz, por exemplo, de fazer suposições inteligentes, criar oportunidades para se comunicar na língua alvo, aprender com os próprios erros, monitorar sua fala, estar atento à forma e ao significado da língua alvo.

Observa-se, assim, que o termo *estratégias*, no início, foi associado a estratégias consideradas “eficazes” para a aprendizagem, conceito esse que foi, mais tarde, contestado por autores como Cohen (1998) Hsiao & Oxford (2002), por exemplo. Segundo esses autores, as estratégias não são inerentemente eficazes ou ineficazes, mas possuem o potencial para serem desenvolvidas e utilizadas de uma forma ou de outra, dependendo do contexto em que são utilizadas e das características individuais de cada aprendiz.

Apesar da importância das investigações iniciais sobre as estratégias de aprendizagem do “bom aprendiz” de língua estrangeira, O'Malley & Chamot (1990, p.2) ressaltam que, a princípio, elas não se fundamentavam em nenhuma teoria de aquisição de línguas. Os dois campos de pesquisa existentes na época relacionados à aprendizagem – um em Linguística Aplicada e o outro em Psicologia Cognitiva, caminhavam independentemente, e adotavam metodologias

distintas (descritiva e experimental, respectivamente). Esses autores foram os primeiros a estudar as estratégias de aprendizagem de L2 à luz da teoria cognitiva do processamento da informação segundo o modelo de Anderson (1985,1983). Essa teoria abriu novos caminhos para pesquisas que buscam compreender o processo de aquisição de uma segunda língua e, conseqüentemente, as estratégias de aprendizagem.

Mais recentemente, entretanto, as pesquisas passaram a adotar não apenas os princípios da teoria do processamento da informação, mas também abordagens sócio-psicológicas, considerando a aprendizagem como “uma aventura do indivíduo completo, e não apenas um exercício cognitivo ou metacognitivo” (OXFORD & BURRY-STOCK, 1995, p.18). Assim, novos fatores passaram a ser considerados, além da definição e classificação das estratégias de aprendizagem, como por exemplo, os efeitos das características do aprendiz (motivação, estilo de aprendizagem, nível de proficiência, por exemplo), na escolha das estratégias, a influência do contexto de aprendizagem e cultura do aprendiz no uso das estratégias.

As pesquisas sobre as estratégias utilizadas pelo “bom aprendiz de línguas” contribuíram, dentre outros fatores, para a compreensão de que o ensino explícito de estratégias na sala de aula é necessário e benéfico para a aquisição de L2, uma vez que contribui para a conscientização das estratégias disponíveis, capacitando o aprendiz a melhor escolher aquelas suscetíveis de serem utilizadas. Nessa perspectiva, tornou-se evidente que o ensino de estratégias pode facilitar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (COHEN, 1998; OXFORD, 1990; RUBIN, 1990; O’MALLEY & CHAMOT, 1990). Como afirma Rubin (*op.cit.*, p. 282), “geralmente os alunos com baixo rendimento [na aprendizagem de segunda língua] não sabem como os bem sucedidos chegam às suas respostas, e acreditam que jamais conseguirão se igualar a eles. Revelando-se o processo, esse mito pode ser desconstruído”.¹⁷

¹⁷ “often poor learners don’t have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel they can never perform as good learners do. By revealing the process, this myth can be exposed”.

O ensino de estratégias de aprendizagem também se justifica à luz da Psicologia Educacional que defende a concepção de educação centrada no aprendiz como agente responsável pela própria aprendizagem. Pesquisas têm demonstrado que é possível, através do ensino explícito e sistemático de estratégias de aprendizagem, levar o aluno a “aprender a aprender”, ou seja, a construir o seu próprio conhecimento, auxiliando-o assim, a tornar-se mais autônomo, refletindo sobre a sua aprendizagem, e tomando suas próprias decisões (BORUCHOVITCH, 2007, 1999; ZIMMERMAN *et.al.*, 1996; DICKINSON, 1992, 1987). Essa visão é compartilhada por Oxford (1990) que considera as estratégias de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do aluno, por se tratarem de procedimentos usados para a solução de problemas. Levar o aluno a aprender a aprender e principalmente a pensar criticamente, não restringindo a aprendizagem apenas ao ambiente de sala de aula tem sido cada vez mais a preocupação não apenas de professores de línguas estrangeiras, mas acima de tudo da Educação de um modo geral. Certamente essa questão representa um grande desafio para o aprendiz, uma vez que pressupõe o conhecimento e o monitoramento dos seus próprios processos psicológicos através dos quais a sua aprendizagem se realiza.

Para Dickinson (1987), o desenvolvimento da autonomia é um processo complexo que requer uma preparação cuidadosa abrangendo dois aspectos que se interrelacionam: os aspectos metodológicos como o ensino de estratégias de aprendizagem, e os aspectos psicológicos do aprendiz, como a motivação, o interesse, a aptidão, suas crenças em relação ao professor, ao seu papel como aluno e à sua própria aprendizagem. Assim, a investigação dos aspectos psicológicos contribui para uma maior compreensão acerca das decisões e atitudes tomadas pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem (como por exemplo, a seleção de certas estratégias), e conseqüentemente para a efetivação de um ensino que venha a favorecer as diferenças individuais.

Em termos de atitude, é importante enfatizar que geralmente, em sua maioria, os alunos (incluindo os adultos) tendem a ser extremamente passivos em relação à

aprendizagem. Ensinar estratégias depende, então, primeiramente de motivar esses alunos, ou seja, fazê-los querer assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem (ELLIS, 1995; DICKINSON, 1992, 1987; WENDEN, 1991). Referindo-se especificamente à aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Celani (1984, p.37) defende que

[o]s alunos deveriam ser auxiliados a entender e a assumir seu papel em toda a operação de aprendizagem do inglês, sendo levados a descobrir como aprendem melhor e que tipo de método de ensino e que materiais preferem; a identificar os passos dados para chegar a uma solução; a avaliar suas próprias experiências de estudo e a dividir a responsabilidade pela organização da operação ensino-aprendizagem. Enfim, eles têm que perceber que são grandemente responsáveis pelo sucesso ou fracasso de sua própria aprendizagem.

Pesquisas têm indicado que as estratégias são essenciais para uma aprendizagem (e, conseqüentemente, uma leitura) eficiente em língua estrangeira (CHAMOT, 2004; KLEIMAN, 2000; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; DAVIES, 1995; KATO, 1987). No entanto, a definição do termo e as suas categorizações variam entre pesquisadores. Táticas, habilidades, procedimentos, atividades, processos, ações, técnicas, estratégias são alguns dos termos encontrados na literatura para definir o mesmo conceito, como afirma Wenden (1991).

À luz da Psicologia Cognitiva do processamento da informação, pode-se definir *estratégias* como procedimentos ou ações que o aprendiz escolhe com o propósito de facilitar a aquisição, a retenção e/ou a utilização da informação (O'MALLEY & CHAMOT, 1990). Adeptos dessa perspectiva acreditam que as estratégias podem ser utilizadas de forma consciente durante o período inicial da aprendizagem caracterizando-se como um conhecimento declarativo, passando, posteriormente, a serem empregadas de maneira automática e, portanto, como um conhecimento procedural. Dessa forma, esses teóricos acreditam na eficácia do ensino explícito de estratégias, e na possibilidade de transferência dessas estratégias adquiridas para outros contextos de aprendizagem.

Segundo Oxford (1990, p.8), uma das mais importantes pesquisadoras no campo das estratégias de aprendizagem de L2, *estratégias* são ações específicas, passos e procedimentos que os alunos utilizam para tornar a sua aprendizagem mais eficaz, agradável, rápida e possível de ser transferida para outras situações. Embora nem sempre observáveis, as estratégias, segundo a autora, são frequentemente utilizadas de forma consciente e orientadas para a solução de problemas. Oxford (*op.cit.*) reconhece, entretanto, que alguns aprendizes utilizam certas estratégias de aprendizagem (seja apropriada ou inapropriadamente) de forma automática, instintiva. Nesse caso, o ensino explícito de estratégias na sala de aula de L2 pode contribuir para uma maior conscientização do aprendiz em relação ao uso apropriado das estratégias. Sem essa tomada de consciência, o aluno se torna incapaz de compreender e descrever o seu processo de aprendizagem e de tomar as suas próprias decisões.

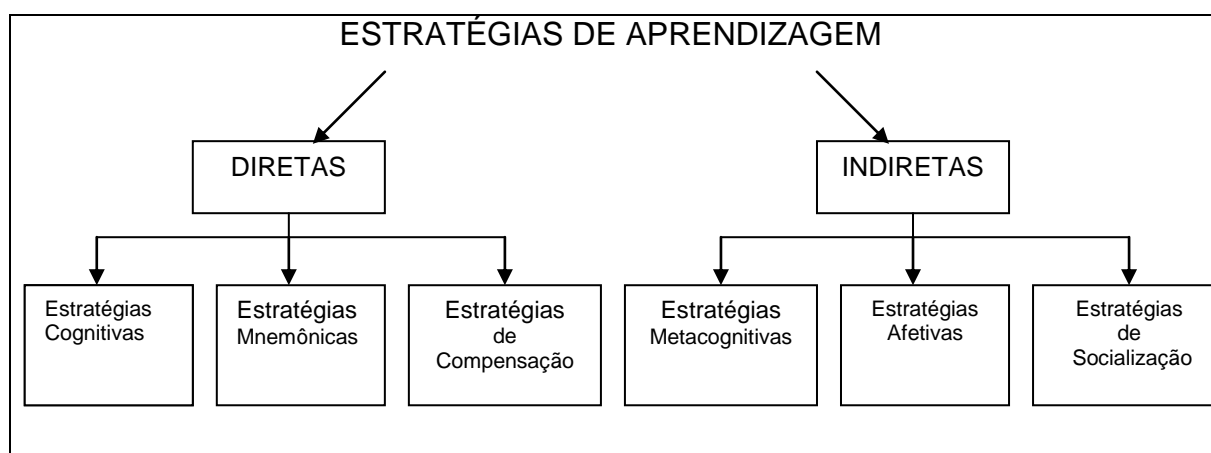
Por outro lado, Cohen (1998), afirma que as estratégias são sempre conscientes. Quando se tornam automatizadas passam a ser então consideradas como *processos*. Davies (1995, p.50) define *estratégias de aprendizagem* como ações físicas ou mentais que podem ser usadas consciente ou automaticamente para facilitar a aprendizagem.

Através do exposto, observa-se que há divergência entre os teóricos não apenas sobre a conceituação de estratégias, mas também sobre a maneira como elas são utilizadas, ou seja, conscientemente ou não. Para as pesquisas, entretanto, essa diferença de perspectiva não tem muita significação, uma vez que, para serem investigadas, as estratégias precisam ser verbalizadas pelo aprendiz, ou seja, precisam estar no nível declarativo de conhecimento. Por esse motivo, as entrevistas, questionários, diários, relatórios, verbalizações e, mais recentemente as narrativas dos próprios aprendizes se constituem como os principais instrumentos para coleta dos dados nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, tanto sob uma visão de análise quantitativa quanto qualitativa.

Uma variedade de estratégias são utilizadas para diferentes propósitos: estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação, estratégias de leitura, estratégias de resumo, estratégias de estudo, dentre outras. Nesta pesquisa, embora investigando a compreensão leitora, o enfoque é dado às estratégias de aprendizagem de um modo geral, seguindo a definição e a taxonomia de Oxford (1990), por considerá-las mais abrangentes, compreensivas e apropriadas para este estudo.

Os sistemas de categorização de estratégias existentes na literatura referem-se exclusivamente a dois grupos básicos: cognitivas e metacognitivas. Oxford (*op.cit.*) critica esses sistemas que, segundo ela, consideram o aprendiz como mera “máquina de processamento de informações” e afirma que pouco ou nenhum valor é atribuído às estratégias sociais e afetivas. É importante ressaltar que, para Oxford (*op.cit.*), a distinção entre as estratégias não é sempre muito clara. A escolha pelo tipo de estratégia depende da natureza da tarefa, do objetivo do leitor, e do estilo de aprendizagem de cada um.

O quadro abaixo sintetiza as estratégias de aprendizagem segundo Oxford (*op.cit.*), que são a base para este estudo.



QUADRO III. Diagrama das estratégias de aprendizagem: visão geral (Oxford, 1990, p.16).

Como demonstrado no quadro acima, a autora divide as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: diretas e indiretas, que se subdividem em seis categorias: estratégias cognitivas, mnemônicas e de compensação,

pertencentes ao primeiro grupo, e estratégias metacognitivas, afetivas e de socialização que fazem parte do segundo grupo.

As estratégias cognitivas, mnemônicas e compensatórias são consideradas diretas porque, segundo Oxford (1990, p.37), embora com funções diferentes, elas contribuem diretamente para a aprendizagem. Assim, as estratégias mnemônicas, como o próprio nome indica, possibilitam a retenção e recuperação do conhecimento, ou seja, estão relacionadas à memória; as cognitivas exigem habilidades de raciocínio, e são consideradas as mais utilizadas, pois permitem a manipulação e transformação da língua alvo, enquanto que as estratégias de compensação favorecem a compreensão e a produção, apesar das limitações do aprendiz, como afirma Oxford (*op.cit*, p.37).

As estratégias indiretas relacionam-se ao gerenciamento da aprendizagem e incluem as estratégias metacognitivas, que contribuem para a coordenação do processo de aprendizagem; as afetivas para a regulação das emoções, motivações, valores e atitudes, e as estratégias de socialização para facilitar a aprendizagem através da interação social. Flavell (1979) aponta que as estratégias cognitivas favorecem a realização dos processos mentais, enquanto que as estratégias metacognitivas monitoram e avaliam a realização desses processos.

A seguir, apresentamos nos quadros IV e V abaixo, as estratégias diretas e indiretas respectivamente, exemplificando-as, segundo Oxford (1990).

ESTRATÉGIAS DIRETAS:

1. Estratégias Mnemônicas

Criar conexões mentais

- Agrupar
- Associar / Elaborar
- Colocar palavras / frases novas em um contexto significativo

Associar sons e imagens a palavras novas

- Fazer mapa semântico
- Usar palavras-chave
- Representar sons na memória

Revisar

- Fazer revisões constantes

Empregar ações

- Expressar ações
- Relacionar palavras e expressões novas a sentimentos e sensações

2. Estratégias Cognitivas

Praticar

- Repetir
- Praticar formalmente com os sons e o sistema de escrita da L2
- Reconhecer e utilizar formulas e padrões
- Recombinar
- Praticar naturalmente

Receber e enviar mensagens

- Compreender a ideia rapidamente
- Utilizar recursos para receber e enviar mensagens

Analisar e refletir

- Refletir dedutivamente
- Analisar expressões
- Fazer comparações entre línguas
- Traduzir
- Transferir palavras, expressões, conceitos e estruturas de L1 para L2

Criar estruturas para o insumo e produção

- Fazer anotações
- Fazer sumários
- Destacar palavras no texto

3. Estratégias Compensatórias

Fazer deduções inteligentes

- Utilizar "pistas" linguísticas
- Utilizar outras "pistas"

Superar limitações na fala e na escrita

- Usar língua materna
- Solicitar ajuda
- Usar mímicas ou gestos
- Evitar comunicação parcial ou total
- Selecionar um tópico
- Ajustar ou aproximar a mensagem
- Criar novos termos na L2
- Usar circunlocução ou sinônimo

QUADRO IV. Estratégias diretas (Oxford, 1990, p.18-19)

ESTRATÉGIAS INDIRECTAS:

1. Estratégias Metacognitivas

Centralizar a aprendizagem

- Observar e fazer ligações com material já conhecido
- Prestar atenção
- Retardar a produção do discurso para concentrar-se na compreensão oral

Organizar e planejar a aprendizagem

- Descobrir como funciona o processo de aprendizagem
- Estabelecer metas e objetivos
- Identificar o objetivo de uma tarefa
- Planejar
- Buscar oportunidades para praticar

Avaliar a própria aprendizagem

- Automonitorar
- Autoavaliar

2. Estratégias Afetivas

Diminuir a ansiedade

- Usar técnicas de relaxamento
- Ouvir música
- Descontrair-se pelo riso

Encorajar a si próprio

- Ser positivo
- Correr riscos sabiamente
- Recompensar-se

Observar a temperatura emocional

- Ouvir seu próprio corpo
- Checar os sentimentos
- Escrever um diário sobre o seu processo de aprendizagem
- Compartilhar os sentimentos com outras pessoas

3. Estratégias Sociais

Fazer perguntas

- Perguntar para clarificar ou para verificar
- Perguntar para corrigir

Cooperar com os outros

- Cooperar com parceiros (mesmo nível de proficiência na L2)
- Cooperar com usuários mais proficientes na língua alvo

Sentir empatia para com o outro

- Desenvolver compreensão cultural
- Compreender os pensamentos e problemas alheios

QUADRO V. Estratégias indiretas (Oxford, 1990, p.20-21)

A classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990), como demonstrado nos quadros acima, é bastante ampla e bem detalhada (algumas coincidem com as apresentadas por outros autores, como O'Malley & Chamot (1990), por exemplo, e tem sido utilizada na maioria das pesquisas tanto no exterior como no Brasil. Com base nessa classificação e no princípio de que as estratégias podem ser identificadas e quantificadas, Oxford (*op.cit.*) elaborou o questionário/inventário SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) para medir com que frequência os aprendizes utilizam determinadas estratégias. Esse questionário, que se divide nas mesmas partes de sua taxonomia, teve grande impacto nos estudos sobre as estratégias de aprendizagem de L2, sendo estimado, como afirmam Grenfell & Macaro (2007, p.17) que em meados de 1990, mais de 10.000 aprendizes ao redor do mundo foram a ele submetidos.

Após mais de trinta anos de pesquisas, a área de estratégias de aprendizagem de L2 está cada vez mais atraindo o interesse de pesquisadores e professores de línguas devido ao seu potencial de ser uma ferramenta extremamente poderosa (cf. SEBA & QUEIROZ, 2011; COHEN & MACARO, 2007). Dessa forma, pode-se concluir que as estratégias de aprendizagem ainda se apresentam como um campo fértil para futuras investigações.

Uma vez que o objetivo da presente tese é investigar a aquisição e a transferência de estratégias de aprendizagem para novos contextos de leitura, para uma maior compreensão desses fenômenos, faz-se necessário recorrer às teorias que, sob diferentes concepções, têm buscado explicá-los. Sendo assim, apresentamos, resumidamente a seguir, alguns dos principais modelos teóricos acerca do processo de aquisição de segunda língua. Na próxima seção, discorreremos sobre o processo de transferência de aprendizagem.

3.6 ASPECTOS E TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao longo de algumas décadas, a partir dos estudos acerca da aprendizagem da língua materna (L1), diversas teorias surgiram na tentativa de compreender o processo de aquisição de segunda língua. A ideia de que ambos os processos são semelhantes têm incitado muitas controvérsias. No entanto, como afirma Meisel (2011), embora as pesquisas no campo de L2 tenham sido extremamente produtivas nas últimas décadas, ainda não há um consenso na literatura sobre como a aprendizagem de uma segunda língua ocorre.

À primeira vista, o termo “aprendizagem de segunda língua” parece ser autoexplicativo. No entanto, por não haver um consenso na literatura, esses conceitos merecem destaque. Assim, o termo “segunda língua” (L2) pode se referir tanto ao segundo idioma oficial de um país, como por exemplo, o inglês falado em Singapura e na África do Sul, quanto, de forma mais abrangente, a qualquer outra língua aprendida além da língua materna, caracterizando-se como língua estrangeira, como é o caso do inglês aprendido no Brasil. Na presente tese, seguindo a visão de Ellis (1995), como já mencionado, não fazemos distinção entre os dois termos.

Da mesma forma, faz-se necessário explicar os conceitos de “aprendizagem” e “aquisição”, uma vez que alguns teóricos, baseados na hipótese defendida por Krashen (1981), também fazem a distinção entre eles. Para esse autor, “aprendizagem” refere-se a um processo consciente, ao “saber sobre a língua,” e acontece em ambiente formal de sala de aula, como por exemplo, aprender inglês no Brasil. “Aquisição”, por outro lado, é um processo natural, automático, (como ocorre na língua materna) resultante, no caso da L2, da inserção do indivíduo na cultura da língua alvo (como por exemplo, aprender inglês na Inglaterra). Em outras palavras, para Krashen (*op. cit.*), a aprendizagem é resultado do ensino formal; a aquisição ocorre em situações comunicativas, naturais, no mundo real. Sob essa ótica, a aprendizagem, portanto, nunca se tornará aquisição. Cabe

ressaltar que, embora as ideias de Krashen tenham influenciado fortemente o campo do ensino e aprendizagem de L2, elas têm sido contestadas. Dessa forma, a distinção entre “aprendizagem” e “aquisição” não mais procede (ELLIS, 1995). Nesta tese, portanto, os termos são usados intercambiavelmente.

O campo do conhecimento que investiga a capacidade humana de aprender outras línguas denomina-se *Second Language Acquisition* (Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL), uma subárea da Linguística Aplicada. Tomando por base as teorias psicológicas e linguísticas, as pesquisas de ASL têm buscado descrever e explicar a aquisição de línguas, bem como os fatores que interferem nesse processo. Assim, como reforçam Van Patten & Benati (2010, p. 2), “embora possamos destacar algumas implicações pedagógicas das teorias e pesquisas sobre a aquisição de segunda língua, o foco principal dos estudos nessa área é a aprendizagem, e não o ensino de línguas”¹⁸.

Dentre as diversas teorias encontradas na literatura que têm influenciado o campo de ASL, destacamos algumas propostas que causaram (e tem causado) maior impacto nos estudos de L2: behaviorista, inatista, interacionista, sociocultural e cognitivista.

O modelo behaviorista aplicado à aprendizagem de L2 fundamenta-se na psicologia behaviorista e na linguística estrutural representada, nos Estados Unidos, por Bloomfield e na Europa por Saussure (MITCHEL & MYLES, 2002). Nessa perspectiva, a língua é formada de um conjunto limitado de estruturas básicas, e a aprendizagem, um comportamento observável, ocorre por imitação, associação e formação de hábitos por meio da prática repetitiva (ELLIS, 1995). Os erros devem ser evitados, e os acertos imediatamente reforçados e estimulados pelo professor. Assim, de acordo com a concepção behaviorista, a prática leva à perfeição.

¹⁸ “Although we can draw some pedagogical implications from theories and research in SLA, the main objective of SLA research is learning, and not teaching”.

A teoria behaviorista da aprendizagem influenciou o desenvolvimento do método “Audiolingual”, considerado o primeiro método científico de ensino de línguas estrangeiras, que dominou a área durante muitos anos (RICHARDS & RODGERS, 2001).

Um conceito importante do behaviorismo-estruturalismo para a área de ASL é o conceito de transferência linguística, um dos princípios da Hipótese da Análise Contrastiva (MITCHEL & MYLES, 2002). Ao aprender uma segunda língua, o indivíduo já possui o domínio da sua língua materna e, portanto, consegue transferir as estruturas da L1 para a língua alvo. Nesse aspecto, as estruturas semelhantes são facilmente transferidas, como por exemplo, o uso do “tempo contínuo” em português (“nós estamos lendo”) e em inglês (“we are reading”). O ensino deve então centrar-se nas estruturas diferentes, e, conseqüentemente, mais difíceis de serem aprendidas, como é o caso do tempo “presente perfeito” em inglês (“I’ve lived here for three years”), que, nesse exemplo, corresponde em português ao “presente simples” (“moro aqui há três anos”). A facilidade ou dificuldade na aprendizagem de L2 relaciona-se diretamente ao grau de semelhanças ou de diferenças existentes entre as estruturas da língua alvo e as da língua materna. Os erros são o resultado da transferência negativa (interferência) da L1 para a L2. Estudos posteriores contestaram essa hipótese, e o modelo behaviorista-estruturalista, por não considerar o potencial cognitivo do aprendiz, foi severamente criticado nos anos cinquenta pelo o linguista norte-americano Noam Chomsky, cuja teoria causou uma verdadeira revolução no estudo da linguagem, impulsionando as pesquisas na área da Psicolinguística (MITCHEL & MYLES, *op.cit.*, p.26). Para Chomsky, o modelo behaviorista falha em explicar como estruturas gramaticais mais complexas da língua são adquiridas, negando, dessa forma, a criatividade e a competência do falante. As crianças, por exemplo, não apenas reproduzem as sentenças escutadas, mas são capazes de criar novas frases, produzindo assim, um discurso que jamais haviam ouvido. Segundo Chomsky, elas internalizam as regras, e não uma sequencia de palavras, e selecionam, na comunicação, as regras que fazem parte da língua a que estão expostas. A essa capacidade inata que o falante possui de internalizar

as regras gramaticais, Chomsky denominou de “competência”¹⁹. O uso da competência em situações concretas de comunicação constitui o “desempenho” linguístico (CHOMSKY, 1965).

Em seus estudos, ao contrário dos defensores da Hipótese da Análise Contrastiva que ressaltam as diferenças existentes entre as diversas línguas, Chomsky defende os aspectos universais, ou seja, para ele, todas as línguas possuem determinadas propriedades (princípios e parâmetros) comuns. Assim, para explicar como a criança adquire e organiza a língua materna, ele propôs a teoria mentalista, mais comumente conhecida como gerativista ou nativista, defendendo a existência do que chamou de “Gramática Universal”. Segundo essa teoria, o ser humano possui uma capacidade inata (genética) no cérebro para adquirir a língua materna – uma “faculdade da linguagem” (especificamente relacionada à língua). Nessa perspectiva, a criança nasce predisposta para a aquisição da L1, que será desenvolvida durante o contato com outros falantes.

Chomsky não dedicou seus estudos à aquisição de segunda língua, e nem tampouco o seu modelo teórico serviu de base para uma metodologia específica nessa área, porém, embora criticada por alguns autores por considerar apenas o aspecto linguístico da aquisição de línguas, não observando os fatores sociais e psicológicos, pela preocupação exclusiva com a sintaxe, e por defender a existência de um período crítico para a aquisição dos aspectos mais complexos da sintaxe das línguas (até aproximadamente 5 anos de idade) (MITCHEL & MYLES, 2002), a sua teoria contribuiu para uma nova visão do processo de aquisição de segunda língua a partir da mudança de paradigma que propõe. A atenção deixou de se concentrar nos fatores externos ao aprendiz, como por exemplo, no método de ensino, passando então para os mecanismos internos, mais especificamente, nos aspectos cognitivos da aquisição de línguas, ou seja, na competência linguística do adulto.

¹⁹ Hymes (1972) ampliou o conceito de competência linguística de Chomsky e propôs a noção de competência comunicativa, levando em conta não apenas os aspectos linguísticos, mas também o contexto social. Por sua ênfase no uso da língua, a noção de competência comunicativa de Hymes foi adotada pelo Movimento Comunicativo para o ensino de línguas.

Influenciado pelos trabalhos de Chomsky, na área de ASL um dos mais importantes teóricos inatistas foi o linguista norte-americano Stephen Krashen (2009, 1982), que, no final da década de 70, propôs uma teoria de aquisição de L2 “a Teoria do Monitor”, posteriormente denominada “Hipótese da Compreensão” (KRASHEN, 2009). baseada em cinco hipóteses: a) Hipótese da distinção entre aprendizagem e aquisição; b) Hipótese da ordem natural (previsível) das estruturas gramaticais; c) Hipótese do Monitor d) Hipótese do insumo compreensível e) Hipótese do filtro afetivo.

Referindo-se à teoria behaviorista e ao modelo teórico de Chomsky para a área de ASL, Krashen (1982, p.6) defende que ambas falharam. A primeira, segundo ele, por não se tratar exatamente de uma teoria de aquisição de línguas, e a segunda, porque é uma teoria do produto, da competência do adulto, e não uma teoria de como o adulto adquire essa competência. Portanto, da mesma forma, não pode ser considerada uma teoria do processo de aquisição de línguas. Embora tenha feito críticas à teoria inatista de Chomsky, Krashen se utilizou de alguns construtos desse modelo para elaborar as suas hipóteses. Para explicar o processamento do insumo compreensível²⁰, por exemplo, ele também defende a existência de um dispositivo interno de aquisição da linguagem (DAL), comum a todos os seres humanos.

A teoria de Krashen, que se refere especificamente ao processo de aquisição de L2 do indivíduo adulto, estabelece que “há duas formas distintas e independentes de se desenvolver a competência em L2”: por meio da aprendizagem formal, consciente, que tem a função de monitorar, corrigir, produzir mudanças no sistema adquirido, e na interação com o meio, em um processo natural, espontâneo, semelhante à aquisição de L1” (KRASHEN, 2009, p.10), como citado no início desta seção. Em ambos os casos, o papel do “insumo compreensível” é fundamental.

²⁰ insumo linguístico de nível imediatamente superior ao do aprendiz. Assim, se o nível de competência do indivíduo é “i”, então o insumo compreensível será igual a “i+1”). O insumo abaixo ou acima do nível de competência real do aprendiz (i+2, +3, por exemplo) não será apropriado para a aquisição.

Embora, porém, o insumo compreensível seja uma condição necessária, ele não é suficiente para a aquisição. É preciso que o aprendiz esteja “aberto” a esse insumo. Assim, o insumo compreensível e a força ou nível do filtro afetivo (mais alto ou mais baixo) são, para Krashen, as causas verdadeiras do processo de aquisição de segunda língua (KRASHEN, 1985, p.3).

Apesar de Krashen ter sido uma das figuras mais influentes na área de aquisição de L2 no final da década de 70, início da década de 80, tendo suas ideias contribuído para impulsionar o Movimento Comunicativo para aprendizagem de línguas estrangeiras, sua teoria tem sofrido inúmeras críticas de pesquisadores como Ellis (1995), Mitchel & Myles (2002), Cook (1993) dentre outros, que apontam a impossibilidade de confirmar empiricamente suas hipóteses. Krashen (2009), porém, ressalta que, adotar uma postura científica não significa provar alguma coisa, mas buscar evidências. A partir dessa visão, tudo o que o cientista pode fazer é levantar hipóteses e buscar meios consistentes para testar sua validade com o máximo de experimentos e observações pessoais. Desse modo, ele assevera que suas cinco hipóteses são bastante consistentes em relação aos dados existentes, podendo, assim, serem levadas em consideração, além de sugerir que essas hipóteses capturam melhor os dados do que qualquer outra generalização (KRASHEN, *op.cit*, p. 2).

Ao desenvolver suas hipóteses (e aprimorá-las nos últimos anos), o autor demonstra grande preocupação em unir a teoria à prática, abordando, em seu modelo teórico, questões de grande importância para o ensino e aprendizagem de L2, como por exemplo, a ênfase nos aspectos cognitivos da aprendizagem de línguas, os fatores afetivos que influenciam essa aprendizagem, a importância da conscientização, o ambiente da aprendizagem. Sua contribuição para a área tem sido, portanto, fundamental, e, dessa forma, não poderíamos deixar de mencioná-lo no presente estudo.

Propondo uma extensão da Hipótese do Insumo Compreensível de Krashen, que caracteriza a aquisição como um processo unidirecional (fornecer x receber

insumo compreensível). Long (1981) desenvolveu a “Hipótese da Interação”, sugerindo que a natureza do insumo pode ser qualitativamente modificada. Em sua visão, durante as conversações, falantes nativos e/ou não nativos negociam significado para facilitar a compreensão, utilizando táticas conversacionais (como por exemplo, pedido de confirmação, de repetição, de esclarecimento, reformulações), e recebem *feedback* negativo ou positivo, o que promove a aquisição da L2. Portanto, para Long (*op.cit.*), o insumo “incompreensível” é vital para a aquisição de L2.

Swain (1985) também se contrapõe à teoria do insumo compreensível de Krashen, e propõe a “Hipótese da Produção Compreensível” (*Comprehensible Output Hypothesis*). Para essa pesquisadora, ao se deparar com um problema linguístico que não consegue resolver durante a sua produção oral e/ou escrita, o aprendiz se conscientiza de suas deficiências, e busca meios para superá-las, formulando e verificando hipóteses e negociando as formas linguísticas incompreendidas durante tarefas comunicativas (orais e/ou escritas) realizadas em pares ou em pequenos grupos na sala de aula.

Fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), Swain defende a importância de se considerar, na aprendizagem de L2, o processo de interação em si, e não apenas o resultado dessa interação. O que importa, segundo a autora, é o espaço interativo criado, as transformações que ocorrem durante a negociação nesse ambiente, e como o conhecimento é então construído.

A teoria sociocultural, ou sócio-histórica tem contribuído para uma visão de aprendizagem de L2 como prática social, mediada pelo uso da língua alvo, em atividades colaborativas durante as quais o aprendiz constrói o seu conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a construção do conhecimento alheio. Sob essa ótica, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que é nesse ambiente que os conceitos denominados por Vygotsky de científicos se tornam internalizados. Em Seba & Queiroz (2008, p.196) ressaltamos que “a aprendizagem de L2 se assemelha à aquisição dos

conceitos científicos, pois também acontece em ambiente formal feita de maneira consciente. Esse tipo de aprendizagem, [segundo Vygotsky], favorece a construção das funções psicológicas superiores” (atenção voluntária, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, percepção, etc.). À luz da teoria sócio-cultural, a aprendizagem de língua estrangeira ocorre de maneira oposta à aprendizagem da língua materna, ou seja, é um processo consciente desde o início:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança pode aprender a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais e isto leva à consciência das suas operações linguísticas (VYGOTSKY, 2008, P.137).

Nessa perspectiva, segundo Pozo *et. al.* (1991, p.89), a aprendizagem de L2 se configura como a “passagem de uma forma de conceituar para outra”.

Os estudos de Vygotsky sobre o pensamento e a palavra (bastante complexos e influenciados pelo contexto sócio-político de sua época) basearam-se fortemente na literatura existente sobre Psicologia, Linguística e Filosofia da linguagem (Van der Veer & Valsiner, 1996). Acreditamos ser esse o motivo pelo qual ele tenha se tornado um teórico cada vez mais referenciado no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

Certamente, Vygotsky não dedicou seus estudos à aprendizagem de língua estrangeira, embora tenha feito referências a esse processo, mas suas ideias têm inspirado pesquisadores no campo de L2, tanto no Brasil como no exterior, principalmente como sustentação teórica para as questões relativas à linguagem e à aprendizagem através da interação dialógica, mediação e à zona de desenvolvimento proximal²¹. Swain (2000), Van Lier (2000), Otta (2000), Lantolf

²¹ “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através

(2000); Long (1981), Pica (1994), Vidal (2003), Seba (2008), Bassi & Dutra (2004), Lima & Costa (2010) são alguns exemplos desses autores. Importante ressaltar também que é a concepção sóciointeracionista da psicologia de Vygotsky que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira moderna (PCN-LE) (PCN+,BRASIL, 2002), documento cujo objetivo é orientar a prática pedagógica nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere à conscientização e transferência dos aspectos linguísticos da língua materna para a língua alvo, e no fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira também pode auxiliar no letramento do aluno em relação à sua própria língua materna.

Procurando explicar o fenômeno da aquisição de L2 a partir de representações mentais e de processamentos de informações, as teorias cognitivas também têm contribuído significativamente para o campo de ASL, como a Teoria do Processamento da Informação, apresentada no item 3.2 deste capítulo, e mais recentemente, com o avanço da ciência da computação, o Conexionismo, que, nas últimas décadas, passou a se destacar como um dos modelos teóricos mais influentes (Van PATTEN & BENATI, 2010).

Considerada uma teoria computacional que busca seus fundamentos nas neurociências, o Conexionismo (originariamente denominado de “Processamento por Distribuição em Paralelo” - *Parallel Distributed Processing*) explica a aprendizagem com base em processos associativos, que ocorrem em paralelo e de forma simultânea em diferentes partes do cérebro. Partindo do pressuposto de que o processamento cognitivo está intimamente ligado à maneira como os neurônios se interconectam no cérebro humano, esse novo paradigma prevê que

a aprendizagem, tanto em L1 como em L2, ocorre a partir do reforço de certos padrões elétricos entre os neurônios de redes cerebrais que são ativadas à medida que novas memórias são criadas ou memórias pré-existentes são reinstanciadas (...) através de um trabalho repetitivo de forma significativa”(ZIMMER, 2008, p.231).

da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

À luz do paradigma conexionista, pesquisas na área de ASL, enfatizam o fenômeno da transferência linguística da L1 para a L2, buscando compreender, por meio de simulações de diferentes circunstâncias, como essa transferência ocorre (GASSER, 1990).

Diante do exposto nesta seção, observa-se que, nas pesquisas de ASL, a transferência tem sido investigada considerando-se a influência (positiva e/ou negativa) da língua materna na aquisição da língua alvo. Na presente tese, porém, buscamos compreender a transferência da aprendizagem de estratégias para novos contextos de leitura, o que torna o nosso estudo relevante para a área. Na seção seguinte, então, discorreremos sobre o fenômeno da transferência de aprendizagem.

3.7 A TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um dos mais fascinantes aspectos do desenvolvimento humano é a capacidade de transferir conhecimento. A transferência, ou generalização, como afirma Haskell (2001, p.23), “é responsável pelas mais simples das ideias e pelas mais altas realizações da humanidade.”²² Ela não se constitui apenas um veículo para uma aprendizagem futura, mas é também importante para o desenvolvimento de outras atividades cognitivas, como por exemplo, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a metacognição, além do pensamento e da razão (LEBERMAN *et.al.*, 2006, p.3).

A palavra *transferência* origina-se do latim, composta pela preposição *trans*, que significa “além de” e pelo verbo *ferre*, “transportar” “levar”, “conduzir”. No contexto do presente estudo, a transferência é compreendida como um processo cognitivo complexo, influenciado por fatores internos e externos, que vai muito além da simples capacidade do indivíduo de aplicar (ou “transportar”) um conhecimento

²² *Transfer is responsible for the simplest of ideas and for the highest achievements of humankind.*

(ou uma habilidade) adquirido (formal ou informalmente) a uma situação nova. Em outras palavras, transferir conhecimento não significa mobilizá-lo de forma intacta, ou seja, exatamente como foi adquirido em uma situação, para outra, mas a transferência é vista como um processo de construção dinâmico e ativo (LEBERMAN *et.al.*, *op.cit.*). Nesse processo, em que vários fatores estão envolvidos, o sujeito desempenha o papel principal.

A transferência, que se relaciona intimamente ao processo de aprendizagem, é um fenômeno que tem despertado o interesse de psicólogos, educadores, linguistas aplicados e administradores há alguns anos. Diversas teorias têm então surgido na tentativa de compreender, definir e classificar a transferência da aprendizagem sob diferentes perspectivas. Para maior compreensão da evolução do conceito de transferência, apresentamos resumidamente algumas dessas principais teorias que, em nossa opinião, causaram maior impacto nos estudos sobre o tema:

1. Teoria da Disciplina Formal (também conhecida como Teoria da Disciplina Mental - séc. XVIII): O cérebro humano é visto como “um grande músculo” e o seu fortalecimento depende do intenso treinamento das faculdades mentais (raciocínio, memória, atenção, por exemplo). A transferência depende de repetições sistemáticas em determinadas disciplinas formais, como por exemplo, Latim, geometria ou matemática. Adeptos dessa teoria acreditam que esse tipo de treinamento, por sua própria natureza, favorece a transferência da aprendizagem, uma vez que contribui para desenvolver uma espécie de “competência geral”.

2. Teoria dos Elementos Idênticos (THORNDIKE & WOODWORTH, 1901²³ *apud*. HASKELL, 2001): Para haver transferência é preciso haver um conjunto de elementos idênticos entre duas situações ou tarefas (a que foi assimilada anteriormente e a nova). Isso significa que a transferência é sempre específica, nunca geral. Essa teoria apresenta uma visão behaviorista-associacionista da aprendizagem, segundo a qual a transferência ocorre como resultado da

²³ Justifica-se o uso da expressão latina *apud* nesta tese por ser a obra indicada de difícil acesso.

repetição, em um novo contexto, de uma reação aprendida anteriormente através da tentativa e erro, e fixada devido a recompensas. A prática repetitiva (*rote learning*) é o fator que favorece a transferência.

3. Teoria dos Princípios Gerais ou Teoria da Generalização (JUDD, 1908 *apud*. HASKELL, *op.cit.*): Precursora das teorias cognitiva e metacognitiva da transferência, a Teoria dos Princípios Gerais considera que a transferência ocorre através da compreensão dos princípios gerais (abstratos) que regem um determinado fenômeno, os quais podem ser aplicados não apenas em situações (ou tarefas) semelhantes, mas também em situações (ou tarefas) diferentes da anteriormente aprendida. Segundo essa teoria, as características individuais do aprendiz (como por exemplo, a motivação), são fatores significativos para a transferência. Da mesma forma, a Teoria da Generalização reconhece que a transferência pode ser facilitada por processos indiretos, como por exemplo, pelo uso de estratégias de aprendizagem.

4. Teoria Cognitiva do Processamento da Informação (SINGLEY & ANDERSON, 1989): Nessa perspectiva, baseada no modelo do computador, como mencionado anteriormente nesta tese, a mente humana (computador) recebe a informação (*input*), processa essa informação (codificando-a e armazenando-a na memória) para ser, quando necessário, recuperada e utilizada no contexto de transferência. Assim, a transferência está relacionada à maneira como as informações são codificadas e organizadas na memória. Sob essa ótica, as situações de treinamento e transferência devem compartilhar elementos semelhantes.

5. Teoria Psicogenética (PIAGET, 1970): A transferência ocorre a partir do momento em que, ao se encontrar em um estado de desequilíbrio cognitivo (ou seja, ao se deparar com um obstáculo – uma situação nova desconhecida, por exemplo), o indivíduo busca meios, através da ação, de compensá-lo utilizando-se dos esquemas cognitivos que possui. Nesse sentido, a transferência é construção.

6. Teoria Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 1978): O processo de transferência depende das estruturas construídas nas interações sociais, a partir das relações que os indivíduos estabelecem entre si, mediadas pela linguagem. Assim, para Vygotsky, a transferência não se refere à aplicação de um conhecimento (ou habilidade) adquirido a uma situação nova, mas à capacidade do sujeito de realizar sozinho aquilo que ele foi capaz de aprender e realizar com a ajuda do outro (por esta atividade estar além do seu nível de desenvolvimento real (efetivo)).

7. Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1985): Segundo essa teoria, o ser humano dispõe de um número de inteligências distintas (espacial, linguística, lógico-matemática, musical, sinestésica, interpessoal e intrapessoal) que se manifestam, em graus e formas variados, para resolução de problemas. Essas inteligências raramente funcionam de forma isolada, embora sejam, de certa maneira, independentes umas das outras. Sob essa ótica, a transferência ocorre através da interligação dessas diversas inteligências.

8. “Teoria geral da transferência” (HASKELL, 2001): A transferência é vista no contexto instrucional. Para Haskell (*op.cit*, p.xiii), psicólogo e educador, a transferência (definida como “a aplicação da aprendizagem anterior em uma nova aprendizagem tanto em situações semelhantes como diferentes”), é a essência da aprendizagem e do próprio pensamento. Haverá transferência, segundo ele, apenas quando um novo conhecimento for adquirido; caso contrário, haverá apenas a aplicação do mesmo conhecimento em outra situação, e não a transferência.

Através da análise dos estudos mais recentemente desenvolvidos (*cf.* SEBA & QUEIROZ, 2011) conclui-se que a transferência da aprendizagem pode ser influenciada por diversos fatores (internos e/ou externos), pode ocorrer em diferentes níveis de complexidade, e ser caracterizada de formas diferentes (positiva ou negativa). A motivação, as crenças, o interesse, as estratégias, o estilo de aprendizagem e o nível de consciência metacognitiva são alguns dos

aspectos internos do aluno que afetam diretamente a transferência da aprendizagem. Segundo Skehan (1989), as diferenças individuais se constituem um fator crítico em qualquer situação de aprendizagem, e não devem ser subestimadas. Reconhecer esses aspectos nos leva a compreender porque há variação no ritmo de aprendizagem, na transferência, e, conseqüentemente, porque muitos alunos falham em alcançar a competência esperada na língua alvo. Em relação aos fatores externos que influenciam a transferência, destacam-se o contexto sociocultural, o tipo de abordagem pedagógica utilizada na sala de aula, o ambiente de ensino/aprendizagem, o professor, as oportunidades para transferência, dentre outros. Há consenso na literatura de que para favorecer a transferência da aprendizagem, alguns procedimentos instrucionais devem ser seguidos: conscientização do processo de aprendizagem, desenvolvimento da capacidade metacognitiva, diversas oportunidades para prática reflexiva através de tarefas que estimulam a aprendizagem colaborativa por descoberta, e apoio e *feedback* do professor. Para Haskell (2001, p.45-47), entretanto, o sujeito deve adquirir uma ampla base de conhecimento geral e específico, uma vez que um novo conhecimento é construído a partir do conhecimento prévio adquirido, compreender o que é e como ocorre a transferência da aprendizagem (tomada de consciência do fenômeno); praticar; estar motivado para a transferência, e conscientizar-se de que a transferência não ocorre rapidamente e nem tampouco de forma automática. Para esse autor, as estratégias de aprendizagem constituem uma teoria especial de transferência (HASKELL, 2001. p, xv).

Quanto aos níveis, a transferência pode ser simples, não intencional, quando não é necessário nenhum esforço cognitivo para a sua aplicação; baseia-se na prática variada e repetitiva, como por exemplo, dirigir um caminhão pela primeira vez, sabendo-se dirigir um carro de passeio. Nesse caso, a experiência com o caminhão é quase automática, embora sendo uma atividade, de certo modo, diferente. No contexto escolar, refere-se à capacidade do aprendiz de transferir conhecimentos e habilidades pertencentes à mesma área temática, ou entre tarefas semelhantes. Ao contrário, porém, a transferência complexa se caracteriza por ser consciente, dependente da abstração e de esforço intelectual, envolvendo

o controle voluntário da aprendizagem. Exige tempo para exploração e busca deliberada por conexões. Refere-se à capacidade de transferir os conhecimentos e habilidades adquiridos na escola para outros contextos na vida real, ou à transferência de conhecimentos pertencentes a áreas diferentes de estudo, como por exemplo, transferir os conhecimentos adquiridos na disciplina de matemática para a disciplina de geografia. Obviamente, para promover o desenvolvimento cognitivo no contexto de aprendizagem formal (na sala de aula de L2, por exemplo), deve-se propiciar ao aluno oportunidades para que ele atinja a transferência complexa, embora reconhecendo que, como afirma Haskell (*op.cit.*), alcançar esse tipo de transferência tão almejada e necessária no mundo atual ainda seja quase uma utopia.

Quanto ao tipo, a transferência pode ser considerada positiva ou negativa. Diz-se que a transferência é positiva quando o conhecimento adquirido facilita novas aprendizagens. Por exemplo, saber jogar voleibol, favorece a aprendizagem do tênis. A transferência negativa inibe novas aprendizagens.

No contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como apontado na seção anterior, pesquisas têm se concentrado na transferência positiva e/ou negativa da língua materna para a língua alvo e algumas ainda têm buscado investigar a transferência da aprendizagem de L2 para L3, como por exemplo, o estudo autobiográfico realizado por Vilaça (2003). Esse processo de transferência linguística é considerado por alguns autores como uma estratégia para compensar a falta de conhecimento da língua alvo, sendo os dois tipos de transferência (positiva e negativa) aspectos possíveis do mesmo fenômeno (KELLERMAN, 1995).

A transferência negativa, também chamada de “interferência”, pode ocorrer de duas formas: proativamente (*substratum transfer*), quando a aprendizagem anterior dificulta a nova aprendizagem, ou seja, quando a língua materna (ou a cultura na qual o aluno está inserido) interfere na aprendizagem de uma segunda língua, e retroativamente (*borrowing transfer*), quando, ao contrário, a língua

dominante (materna) é influenciada por outras (ODLIN, 1989). Pesquisas têm demonstrado que quanto maior for o nível de proficiência do aluno na língua alvo, maior será a transferência retroativa. Ao contrário, porém, a interferência proativa ocorre quanto menor for o conhecimento do aluno da L2. Esse tipo de transferência pode levar o aprendiz a cometer erros na língua alvo e, em alguns casos, à fossilização²⁴. Isso não significa que a interferência seja prejudicial à aprendizagem. Um ponto bastante importante a ressaltar é que a influência da língua materna, principalmente no contexto do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (no qual o aluno só dispõe de oportunidade para praticar a L2 na sala de aula), é um processo natural que contribui para o desenvolvimento da interlíngua²⁵ do aprendiz (ODLIN, *op.cit.*). Além disso, não se pode deixar de considerar o fato de que na aprendizagem de L2 do adulto em um contexto formal, a língua materna constitui a base de conhecimento e experiências sobre a qual o novo conhecimento será construído. Nesse processo de construção do conhecimento (tanto de L2, como de um modo geral) no qual a transferência desempenha um papel fundamental, pode-se então concluir que três elementos são considerados básicos: a) a existência de um conhecimento/habilidade anterior adquirido através da experiência ou aprendizagem, b) a tomada de consciência e disposição para a transferência – *the spirit of transfer* - que o levará à ação, e c) uma situação nova desafiadora (HASKELL, 2001).

Os modelos teóricos utilizados para descrever a transferência, como demonstrado nesta tese baseiam-se nas diversas correntes do pensamento, e revelam diferentes concepções do fenômeno. Entretanto, considerar a transferência da aprendizagem apenas sob o ponto de vista teórico, segundo Haskell (*op.cit.*) tem sido historicamente um erro comum. O autor defende que é necessária uma integração entre a pesquisa, a teoria e a prática. Compartilhamos dessa visão e acreditamos que embora as teorias tenham trazido contribuições importantes para

²⁴ Fossilização é um fenômeno linguístico que se refere aos erros e desvios no uso da L2 resultantes da interferência da língua materna que são internalizados e difíceis de serem superados (SELINKER, 1972).

²⁵ “Interlíngua” é um termo cunhado por Selinker (*op.cit.*) para designar o sistema linguístico transitório entre a língua materna e a L2, constituindo uma linguagem própria da qual o aprendiz se utiliza para alcançar seus objetivos comunicativos.

a literatura, a transferência da aprendizagem, uma das questões centrais da Educação e da Psicologia, ainda permanece incompreendida. Dessa forma, confirma-se a necessidade de um esforço continuado para analisar a natureza da transferência, e para sugerir técnicas mais eficientes para promovê-la.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 TIPO DE PESQUISA

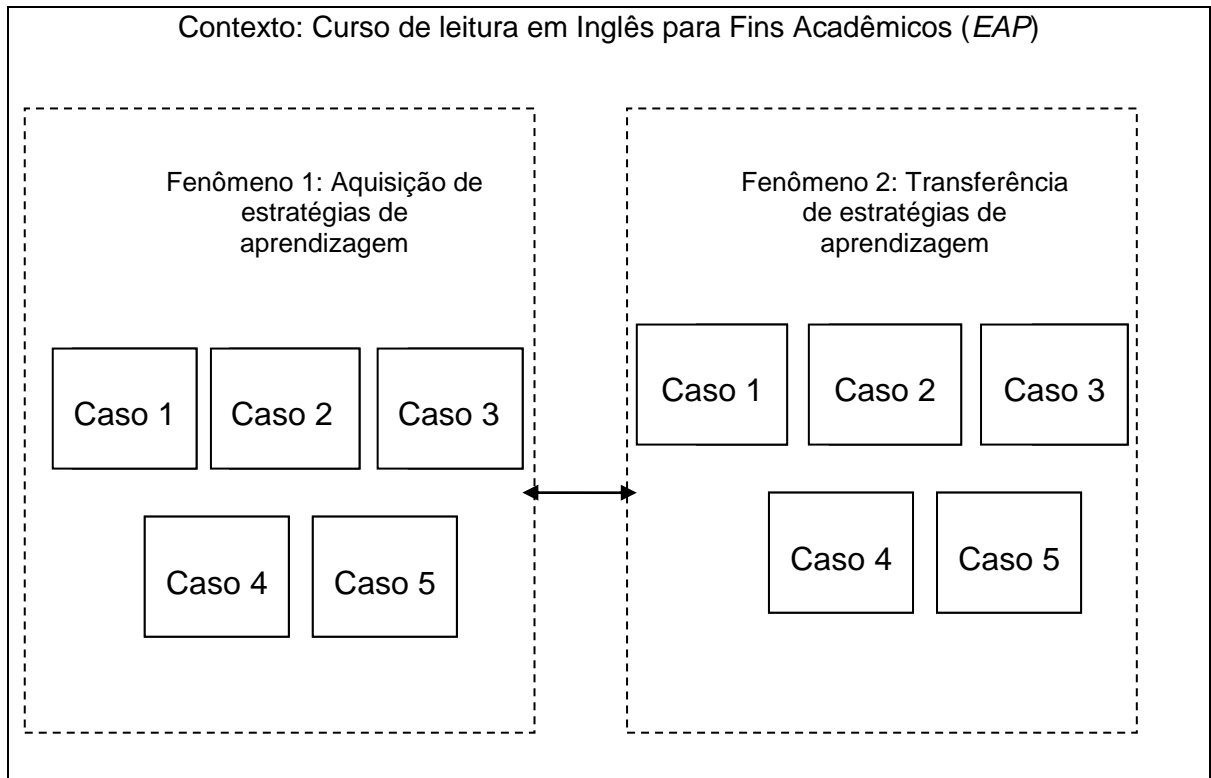
“A pesquisa qualitativa cultiva a mais útil das capacidades humanas: a capacidade de aprender”
(PATTON, 2002, p.1).²⁶

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo, de natureza exploratória, descritiva, não havendo intenção da pesquisadora de controlar os eventos, quantificar e generalizar os dados, mas sim de conhecer e documentar um caso na sua complexidade e singularidade (YIN, 2003; PATTON, *op. cit.*; MERRIAM, 1998; STAKE, 1995, 1988).

Segundo Miles & Huberman (1994), o “caso” é um tipo de fenômeno que ocorre dentro de um contexto delimitado”. Na visão de Yin (*op.cit.*), as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Isso significa que, no estudo de caso, fenômeno e contexto se interrelacionam, não podendo, dessa forma, o caso ser analisado independentemente do contexto onde se insere.

Na presente tese, dois fenômenos (os processos de aquisição e de transferência de estratégias de aprendizagem), são estudados em um único contexto (curso de *EAP*), considerando-se, nesse universo, cinco casos independentes, como demonstrado no quadro abaixo. Vale salientar que, seguindo os moldes propostos por Yin (*op.cit.*), as linhas pontilhadas do quadro indicam que os limites entre os fenômenos, os casos e o contexto não são bem definidos.

²⁶ “Qualitative inquiry cultivates the most useful of all human capacities: the capacity to learn”.



QUADRO VI . Design da pesquisa desta tese (adaptado de YIN, 2003).

O estudo de caso se constituiu, a partir da obra de Robert Yin (1984), um dos tipos de pesquisa qualitativa mais relevantes (MARTINS, 2008). Tal “preferência é justificável não apenas pelo pioneirismo, mas também pela consistência normativa dos procedimentos propostos pelo autor” (*id. ibid.*, p.11).

Para Yin (2003), o estudo de caso é um método abrangente de investigação empírica, recomendado quando se pretende investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, utilizando-se múltiplas fontes de evidência em uma escala de tempo limitada. Justifica-se também a preferência pelo estudo de caso, segundo Merriam (1998, p.33), quando o foco da investigação é no processo, o que possibilita um estudo mais aprofundado do fenômeno.

Embora pouco frequentes, os estudos de caso também podem ser de natureza quantitativa ou mista. Nunan (1992) aponta que os estudos de caso,

principalmente os de natureza qualitativa, tem se tornado bastante populares para a investigação do processo de aprendizagem de L2. Da mesma forma, na Psicologia, o estudo de caso tem sido usado de maneira extensiva com sucesso, sobretudo nas pesquisas clínicas (GONZALEZ REY, 2002).

Apesar de parecer, para muitos, um tipo de pesquisa fácil, concordamos com Yin (2003, p.17) quando ressalta que o estudo de caso é extremamente difícil. Para assegurar o seu caráter científico, segundo o autor, alguns procedimentos metodológicos devem ser considerados. Além da coleta, registro, análise e interpretação cuidadosa dos dados, o planejamento, a construção de um protocolo ou projeto detalhado, a triangulação das fontes de evidência e, principalmente, o preparo do pesquisador são aspectos fundamentais. Concordando com essa visão, Martins (2008, p.10) afirma que

pensar que um estudo de caso é de fácil condução é um grande engano. Uma pesquisa orientada por essa estratégia exige perseverança e engenhosidade. Pode-se, nestas circunstâncias, aplicar o paradoxo de que: quanto mais fácil for uma estratégia de pesquisa, mais difícil será sua realização.

Yin (*op. cit.*) também recomenda, quando possível, a realização de um estudo-piloto para que os procedimentos e instrumentos da pesquisa sejam testados. Embora reconhecendo o valor desse estudo, optamos por não realizá-lo por diversos motivos. Primeiramente, concordamos com Bufoni (2002, não paginado) quando afirma que “mesmo que ainda explicitemos todas as nuances da estratégia que adotamos e os dados coletados, um observador posterior dificilmente conseguirá um estudo de caso simples (único, crítico, revelador), pois teria de ser replicada também toda a série de eventos ocorridos naquela mesma época”. Em segundo lugar, seguimos, nesta tese, o modelo proposto por Oxford (1990) para a investigação dos processos de aquisição e transferência das estratégias de aprendizagem, cujo instrumento, o inventário *SILL* (*The Strategy Inventory for Language Learning*) tem sido aplicado e validado em inúmeras pesquisas nacionais e internacionais, sendo considerado, segundo White *et. al.* (2007, p.95), como um dos instrumentos mais eficazes e recomendados para

esse fim (cf. HINKEL, 2005; CHAMOT, 2004; OXFORD & BURRY-STOCK, 1995). Além disso, a coleta dos dados foi realizada em um curso autêntico de Inglês Instrumental para leitura acadêmica, cuja validade da metodologia é mundialmente reconhecida (CELANI *et. al.*, 2005). Finalmente, concordamos com Martins (2008, p.16) quando ressalta a questão das limitações do tempo para realização de um estudo de caso seguindo-se todas as etapas sugeridas por Yin (2003):

Para seguir as recomendações de Yin acerca das teorias adotadas a *priori*, do Estudo de Caso piloto, elaboração de protocolo, triangulação de fontes, entrevistas, observações e outras técnicas de coleta de dados, são necessários muitos meses para o cumprimento de todas estas exigências, além de um relatório de pré-projeto muito bem estruturado e com um objeto de pesquisa muito bem definido, antes mesmo do início da pesquisa. Para o trabalho de mestrado de um pesquisador iniciante, podemos dizer que fica muito difícil a concepção, elaboração e conclusão de um Estudo de Caso segundo os ensinamentos de Robert Yin, no tempo que lhe é concedido. No caso do doutorado, com a experiência acadêmica do pesquisador já adquirida no mestrado, é possível a elaboração de um Estudo de Caso único com enfoque incorporado, conforme detalha Yin em seu trabalho. Para uma abordagem múltipla e/ou holística, já seriam necessários tempo e recursos que ficam além da capacidade de um doutorando e da própria estrutura acadêmica atual.

Considerando que a escolha da metodologia deve se basear na natureza do problema a ser investigado e nas questões específicas da pesquisa (YIN, *op.cit.*), acreditamos que o estudo de caso qualitativo seja a abordagem metodológica mais adequada para esta tese, uma vez que buscamos compreender, como demonstrado no quadro acima, dois fenômenos contemporâneos (os processos de aquisição e de transferência de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários brasileiros) em um contexto autêntico, ou seja, na sala de aula de inglês como língua estrangeira durante um curso de Inglês Instrumental, privilegiando essencialmente a compreensão desse fenômeno a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, não há intenção de generalizar os resultados, mas de compreender ampla e detalhadamente as idiosincrasias de cada caso analisado. Segundo Creswell (2007, p.186), o estudo de caso “permite ao pesquisador desenvolver um nível de

detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes”.

Na presente tese, o papel da pesquisadora é participativo, uma vez que atua também como instrutora do curso. A justificativa para essa atuação, além do fato de considerarmos relevante exatamente essa forte relação da pesquisadora com o contexto do presente estudo, ou seja, a sua experiência como professora de *EAP* e sua condição de pesquisadora (doutoranda) em Psicologia para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados, é o fato de que é consenso na literatura que, em ambientes educacionais, a abordagem qualitativa do estudo de caso favorece a compreensão do fenômeno investigado exatamente pela proximidade das relações estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.32-33),

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns estudos das áreas de Educação e de Linguística Aplicada que exigem intervenção pedagógica e que se utilizam dos aportes teóricos da Psicologia como, por exemplo, as pesquisas conduzidas por Vargas (2008), Passoni (2004), (ambas sobre representações sociais (MOSCOVICI, 2007), e fundamentadas na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), Costa (2006) (sobre a motivação) e Zeulli (2007) (fatores afetivos envolvidos na aprendizagem de língua espanhola) dentre outros, privilegiam esse tipo de abordagem que se beneficia do duplo papel do pesquisador.

Seguindo a classificação de Yin (2003), este estudo possui também um caráter exploratório, uma vez que não foram encontradas pesquisas sobre esse tema na literatura, conforme a perspectiva e contexto aqui adotados.

Tendo em vista que o objetivo do estudo de caso é investigar o fenômeno em seu contexto real (YIN, *op.cit.*, PATTON, 2002), apresentaremos, a seguir, o universo onde a pesquisa foi realizada, destacando informações gerais sobre o ambiente, o curso, os participantes, bem como sobre a professora-pesquisadora.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, na Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, durante um curso de leitura de Inglês para Fins Acadêmicos (*EAP*).

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da referida universidade, o curso foi desenvolvido e ministrado pela própria pesquisadora desta tese durante o mês de janeiro de 2011, com carga horária total de 44h²⁷, apresentando duplo propósito: a) atender às necessidades dos alunos de desenvolver a habilidade de leitura em inglês, a fim de que se tornassem capazes, em um curto período de tempo, de ler e compreender textos acadêmicos autênticos na área de Psicologia, b) servir de contexto para a coleta dos dados para o presente estudo.

Dez integrantes da referida universidade participaram voluntariamente do curso. Com exceção de um participante, que estava, na época, se preparando para um curso no exterior, os demais necessitavam de desenvolver sua habilidade leitora em inglês para aprovação no exame de pós-Graduação *stricto-sensu* em Psicologia, ou para aprimorar seus conhecimentos acadêmicos na área.

As aulas ocorreram durante o período de férias na universidade, o que nos trouxe alguns problemas, como por exemplo, falta de pessoal de apoio (secretaria), falta de segurança no campus, e até, em alguns dias, falta de luz. O fato de uma servidora do Departamento participar do curso nos ajudou bastante, porque

²⁷ Os detalhes acerca do curso serão apresentados na seção “Etapa de Intervenção”.

alguns inconvenientes puderam ser contornados, não havendo prejuízo para a pesquisa.

Considerando que, para um estudo de caso como o proposto nesta tese, o número muito elevado de participantes pode comprometer o estudo, principalmente no que se refere ao tempo de realização da pesquisa (MARTINS, 2008), optamos por selecionar aleatoriamente cinco participantes, considerando a possibilidade de desistência e absenteísmo durante o curso.

Uma vez que cada um dos participantes selecionados representa um caso neste estudo, as suas caracterizações e o resultado da análise serão apresentados separadamente no capítulo cinco. Apresentamos abaixo resumidamente um quadro dos alunos selecionados²⁸.

Nome (fictício)	Tempo de estudo de inglês	Nível de proficiência em inglês
Carlos Augusto	Seis anos (curso de idiomas)	Básico
Maria Tereza	três anos (curso de idiomas)	Intermediário
Roberta	Cinco anos (curso de idiomas)	Básico
Janine	Quatro anos (curso de idiomas)	Intermediário
Rubia	Três anos (curso de idiomas)	Avançado

QUADRO VII. Participantes da pesquisa

²⁸ Os dados desse quadro foram informados pelos participantes, durante a etapa de seleção, no questionário diagnóstico. O nível de proficiência em inglês de alguns, no entanto, não foi confirmado no teste de nivelamento, como foi o caso da participante Rubia, o que justifica sua participação nesta pesquisa. As informações detalhadas são apresentadas na seção “Análise dos dados”.

A professora (pesquisadora desta tese) é professora de inglês há mais de 35 anos (tendo sido os últimos 20 anos dedicados ao ensino de Inglês Instrumental – *EAP*), atuando mais especificamente em cursos particulares de línguas, cursos técnicos pós-segundo grau, e cursos superiores²⁹. Buscando melhor compreender o processo de aprendizagem dos seus alunos, ingressou no doutorado em Psicologia, interessando-se, especificamente, pelos aspectos abordados no presente estudo.

Além dos alunos, da professora-pesquisadora, convidamos também um estudante de Psicologia para atuar como assistente durante todo o curso. O diário de campo por ele produzido durante as aulas complementou os dados anotados pela professora-pesquisadora, ampliando, dessa forma, nosso campo de análise. Ressaltamos que, para evitar constrangimentos ou inibir a espontaneidade dos participantes durante as aulas, justificamos a sua participação como sendo apenas para colaborar com a professora/pesquisadora durante as aulas.

²⁹ Currículo do Sistema do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3869049241735933>

4.3 COLETA DOS DADOS

4.3.1 Instrumentos

Reconhecendo-se a importância de mais de uma fonte de dados para validar o estudo de caso e atribuir-lhe maior confiabilidade (YIN, 2003; PATTON, 2002), os seguintes instrumentos para coleta dos dados foram utilizados durante as etapas da pesquisa: a) questionários/inventários, b) justificativas escritas para uso (ou não) das estratégias; c) avaliações escritas de compreensão de textos acadêmicos autênticos em inglês da área de Psicologia; d) relatórios finais dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem e) diário de campo.

Optamos por não realizar a filmagem e/ou gravações das aulas para garantir a autenticidade do contexto, e não inibir os participantes, permitindo que se manifestassem livremente, expondo suas dificuldades e dúvidas durante a leitura, bem como suas estratégias para solucionar esses problemas. Na aprendizagem de língua estrangeira, estudos têm demonstrado que um dos principais fatores que levam o aluno adulto a desistir do curso é a inibição – o medo de errar e ser criticado (ELLIS, 1995). Esse fato foi confirmado em nosso estudo pelas respostas do questionário diagnóstico apresentado aos participantes da pesquisa.

Assim, em um contexto autêntico de sala de aula de inglês, o clima foi de total descontração. Criou-se um ambiente bastante amigável e alegre.

a) Os questionários:

Reconhecido na literatura pela sua eficiência e consistência, o questionário se apresenta como uma das mais utilizadas ferramentas para avaliação das estratégias de aprendizagem (WHITE, *et. al.*, 2007; HSIAO & OXFORD, 2002; p.94; O'MALLEY & CHAMOT, 1990).

Uma vez que buscamos investigar as estratégias de aprendizagem seguindo a taxonomia de Oxford (1990), optamos pela utilização do inventário *SILL* (*The Strategy Inventory for Language Learning*) elaborado por essa autora e reconhecido como um dos instrumentos mais eficazes e recomendados para esse propósito (WHITE *et. al.*, 2007, p.95), como anteriormente citado na presente tese. Cabe ressaltar, entretanto, que, por se tratar de um estudo sobre as estratégias de aprendizagem com foco na leitura em um contexto brasileiro, tornou-se necessária uma adaptação do referido inventário. Dessa forma, para a coleta dos dados, elaboramos um instrumento adaptado do inventário *SILL* (OXFORD, 1990), da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (SANTOS & BORUCHOVITCH, 2001³⁰ *apud.* MUNEIRO, 2008) e da Taxonomia para Estratégias de Leitura (SARIG, 1987).

Para a coleta dos dados, três tipos de questionários foram aplicados: 1) questionário diagnóstico; 2) questionário/inventário das estratégias de aprendizagem com foco na leitura (doravante designado apenas de “inventário”) e 3) questionário de transferência de aprendizagem.

O questionário-diagnóstico (Apêndice B) consta de 20 questões mistas sobre as experiências dos participantes na aprendizagem de inglês, sua motivação, atitudes e hábitos, e experiências de leitura na língua materna e na língua alvo, e foi aplicado, na primeira fase da pesquisa, com o objetivo de traçar o perfil dos participantes para a seleção dos mesmos.

O inventário das estratégias de aprendizagem, (Apêndice C), principal instrumento da pesquisa, como mencionado acima, caracteriza-se por ser uma adaptação de outros inventários existentes na literatura, e consta de 31 itens relacionados às estratégias de aprendizagem com foco na leitura, com repostas “SIM” ou “NÃO” e de uma questão final aberta para que possa ser incluída alguma outra estratégia utilizada, mas que não foi contemplada no inventário. Esse

³⁰ Manuscrito não publicado (UNICAMP).

instrumento foi apresentado aos participantes nas três etapas da pesquisa (etapa de exploração, de controle e de verificação).

Para complementar os dados obtidos através do inventário de transferência de aprendizagem (Apêndice D), solicitamos aos participantes que completassem o questionário de transferência, contendo sete questões relacionadas à conscientização dos participantes em relação à sua possível melhora de desempenho no processo de leitura em inglês devido ao uso apropriado das estratégias aprendidas anteriormente (Apêndice E).

Considerando-se a possibilidade de, ao preencher os questionários, o aprendiz não se recordar das estratégias utilizadas, solicitamos aos participantes que esse procedimento fosse realizado imediatamente após o término das tarefas, como sugerem White *et. al.* (2007, p.95).

b) As justificativas

Uma das características do estudo de caso qualitativo, como aponta Yin (2003), é o fato de a coleta e análise dos dados ocorrerem concomitantemente. Assim, na medida em que foram coletados, os dados eram analisados através da confrontação com os fatos observados. Neste estudo, complementando os dados do questionário, justificativas escritas foram solicitadas aos participantes referentes ao uso (ou não) de determinadas estratégias nas diferentes fases da pesquisa.

c) Atividades escritas de compreensão leitora em inglês

As atividades de compreensão leitora constaram de questões mistas referentes aos textos apresentados, seguindo os padrões recomendados para a Abordagem Instrumental (cf. CELANI *et.al.*, 2005; FLOWERDEW & PEACOCK, 2001; JORDAN, 1997; HUTCHINSON & WATERS, 1987; WIDDOWSON, 1980). Buscando favorecer a transferência da aprendizagem (e não apenas a aplicação

do mesmo conhecimento em uma nova situação) (HASKELL, 2001), as atividades variaram em grau de complexidade, em tipos de questões e tarefas. Alguns exemplos dessas atividades encontram-se no Apêndice G.

d) Relatórios finais dos alunos

No último dia de aula, solicitamos aos participantes que escrevessem uma avaliação final considerando toda a sua experiência de aprendizagem durante o curso. Esses relatórios são apresentados na seção “Análise dos Dados”.

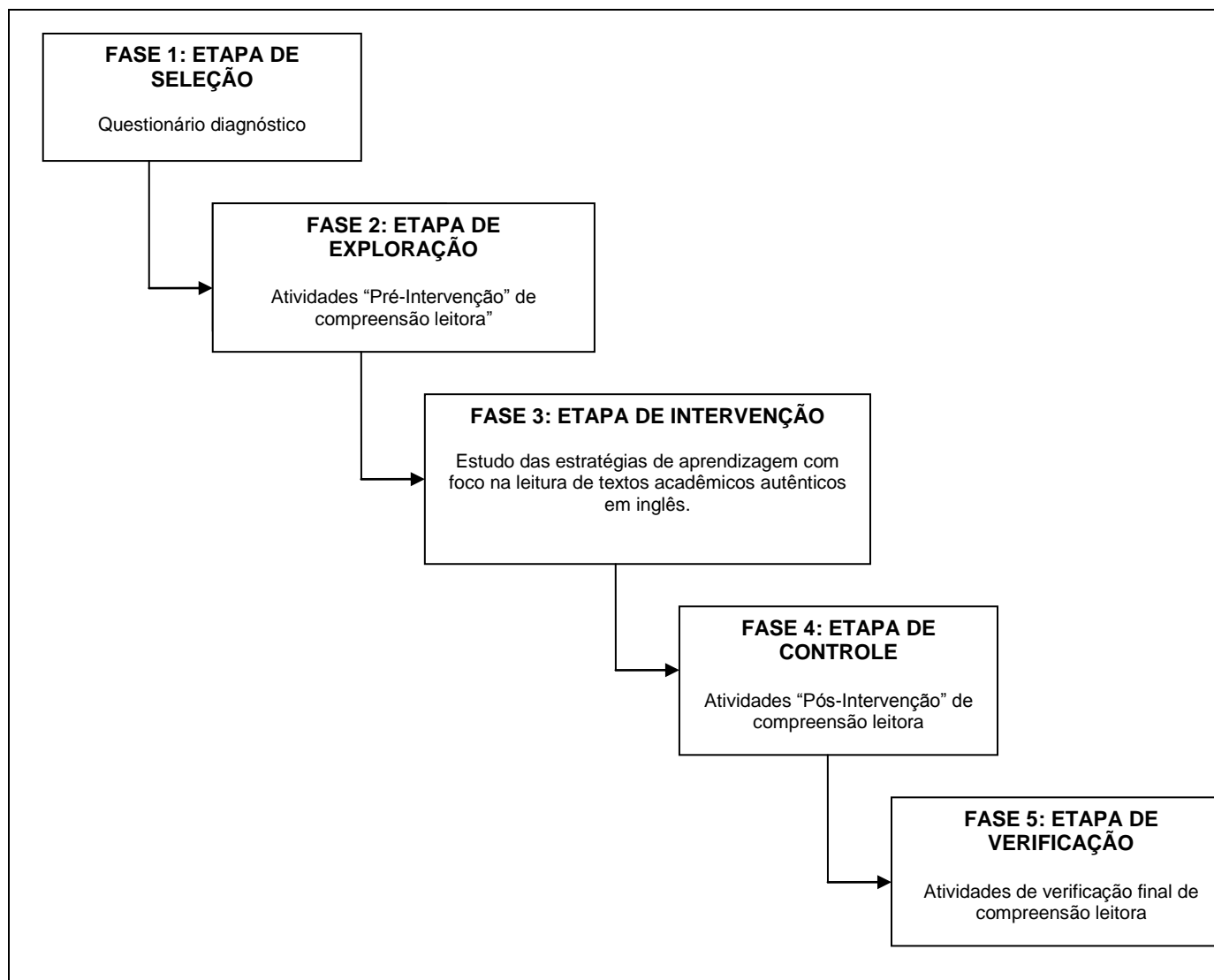
e) Diário de campo

Com o objetivo de registrar as situações que evidenciassem os objetivos específicos da etapa de intervenção propostos para este estudo, notas de campo foram registradas pelo assistente durante as aulas, e pela professora-pesquisadora durante e após o término das aulas. Um dado importante acerca dessas notas foi o registro dos diálogos, questionamentos, ações e reflexões dos participantes. Um exemplo do registro das notas de campo é apresentado no Apêndice H.

4.3.2 Procedimentos:

A coleta dos dados foi realizada em ambiente natural, autêntico, de sala de aula de inglês, cobrindo um período total de 60h/aula, dividido em cinco fases: etapa de seleção (4h/aula), etapa de exploração (4h/aula), etapa de intervenção (44h/aula), etapa de controle (4h/aula) e etapa de verificação (4h/aula). A comparação entre essas etapas forneceu subsídios para a análise dos dados. Apresentamos, a seguir, um resumo dos procedimentos para a coleta dos dados.

Vale ressaltar que, para garantir a autenticidade do contexto da pesquisa, os dez alunos inscritos no curso de Inglês Instrumental participaram efetivamente de todas as etapas deste estudo. A análise dos dados, no entanto, se restringiu apenas aos cinco participantes selecionados.



QUADRO VIII. Resumo dos Procedimentos para coleta dos dados.

Fase 1: Etapa de Seleção: Essa fase, com duração de 4h/aula, teve como objetivo selecionar os participantes da pesquisa, de acordo com os seguintes critérios: a) possuir, no máximo, nível intermediário de conhecimento em inglês; b) nunca ter vivido em um país de língua inglesa; c) não ser portador de deficiência visual; d) não apresentar qualquer histórico de transtorno de leitura diagnosticado por médico, psicólogo ou fonoaudiólogo (déficit de atenção, hiperatividade,

dislexia, dentre outros). Os fatores idade e sexo não foram considerados relevantes para a seleção dos participantes desta pesquisa. Evidentemente que não se trata de qualquer tipo de discriminação, mas apenas do atendimento das especificidades da pesquisa e da formação da pesquisadora.

Após a autorização da universidade, tomadas todas as precauções éticas e fornecidas todas as informações acerca da pesquisa, os alunos inscritos no curso de Inglês Instrumental foram convidados para participar do estudo e assinar o termo de consentimento. O modelo desse documento encontra-se no Apêndice A.

Dando início à etapa de seleção, os participantes foram submetidos a uma atividade para avaliar o nível de proficiência em inglês, constando de três seções de um modelo de exame PET (Preliminary English Test)³¹: compreensão textual (*reading*), pontos gramaticais (*use of English*) e redação (*writing*) em inglês. Durante a realização dessa atividade, não foi permitido o uso de dicionário, de anotações ou de consulta a colegas e/ou à professora-pesquisadora.

A seguir, os alunos responderam ao questionário diagnóstico (para que pudéssemos obter informações relevantes em relação a aspectos pessoais, à aprendizagem de língua estrangeira e hábitos de leitura), como mencionado anteriormente.

Uma vez que os dez alunos atenderam aos critérios estabelecidos, todos participaram de todas as etapas da pesquisa. Porém, apenas cinco foram selecionados aleatoriamente para análise, como anteriormente mencionamos. Isso significa que o material produzido durante o curso foi coletado de todos os alunos a fim de assegurar o anonimato daqueles que efetivamente se constituíram como participantes do estudo. Para preservar as identidades desses participantes, e evitar constrangimentos, pseudônimos foram utilizados nesta

³¹ PET (*Preliminary English Test*) – teste da Universidade de Cambridge, Inglaterra, reconhecido no Brasil e internacionalmente por empresas e instituições de ensino como certificação de nível intermediário de proficiência em inglês.

tese. Durante as primeiras aulas, porém, todos os alunos usaram um crachá com seus nomes verdadeiros para facilitar a identificação.

Fase 2: Etapa de Exploração: Nessa fase, com duração de 4h, os alunos foram submetidos a atividades de leitura de dois textos, seguindo os moldes da Abordagem Instrumental, para avaliar o nível de compreensão textual em inglês. Assim como na etapa de seleção, durante essa atividade, não foram permitidas consultas a dicionários e/ou a colegas. Após a realização dessa atividade, os alunos foram convidados a completar o primeiro inventário das estratégias de aprendizagem.

Fase 3: Etapa de Intervenção: Durante essa terceira fase, cobrindo um total de 44h/aula, os participantes receberam um treinamento em estratégias de aprendizagem com foco na leitura de textos acadêmicos autênticos em inglês. As aulas foram ministradas pela pesquisadora de segunda à sexta-feira, no horário vespertino, perfazendo um total de 4h/aula por dia, com intervalo de 15 minutos em cada aula. O ensino caracterizou-se como Comunicativo em uma Abordagem Instrumental. Isso significa que as aulas foram centradas no aluno, nas suas necessidades e nos seus objetivos (WIDDOWSON, 1992). O desenvolvimento cognitivo foi estimulado por meio de atividades de situações-problema, exigindo do aluno uma participação ativa constante, levando-o a tomar consciência e a compreender o seu processo de aprendizagem e o processo de leitura em L2, bem como a monitorar e avaliar esses processos. As estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990), os aspectos discursivos do texto e o estudo de diferentes gêneros acadêmicos constituíram a base do treinamento. Cabe ressaltar que, considerando-se as diferenças individuais dos aprendizes (crenças, nível de motivação, aptidão, expectativa, interesse, estilos de aprendizagem, atenção, *background* cultural e social, dentre outros), uma associação de técnicas foi utilizada nas aulas, com o objetivo de facilitar a aquisição, retenção e a transferência do conhecimento. As atividades (preparadas pela pesquisadora/professora) desenvolvidas na sala de aula foram individuais e/ou colaborativas, constando de exercícios e discussões em grupos, em pares e

em painel, estimulando uma aprendizagem pela descoberta e uma leitura crítica dos textos apresentados. A língua materna foi utilizada durante as discussões e nos exercícios de compreensão leitora. O material didático utilizado foram textos autênticos (impressos) em inglês, sugeridos por professores do Departamento e/ou selecionados pela pesquisadora/instrutora do curso pela internet, considerando os gêneros textuais mais relevantes para a área: *Abstracts* (Resumos), capítulos de livros e artigos científicos.

Para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira, três fases de atividades foram seguidas durante as aulas, como sugerido na literatura (AEBERSOLD & FIELD, 1997; NUTTAL, 1996; UR, 1996; WALLACE, 1992): “pré-leitura”, “durante a leitura”, e “pós-leitura”, embora reconhecendo que, como explica Solé (1998, p.89), “essa distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”.

1. Pré-leitura (*Pre-reading*) – atividades que visam ativar o conhecimento prévio do aluno através da técnica de “tempestade de ideias”, ou *brainstorming*, e despertar o seu interesse pela leitura do texto que será apresentado.

2. Leitura (*During reading*) – fase em que os alunos são incentivados a ler e interpretar o texto, utilizando seus próprios recursos e/ou as estratégias adquiridas para obter a compreensão dos pontos principais e dos detalhes do texto.

3. Pós- leitura (*After reading*) – atividades que visam estimular a reflexão dos alunos e a sua postura crítica em relação ao que foi lido. Nessa fase, através de atividades de descoberta e de situações problemas em exercícios individuais e/ou em grupo, os participantes são estimulados a aprender e a utilizar as estratégias (ascendentes e descendentes) para facilitar o seu processo de leitura em língua estrangeira. Concluída essa fase, procedem-se as correções, os esclarecimentos das dúvidas e os questionamentos feitos pela professora para estimular a reflexão

sobre as estratégias abordadas. Atividades para fixação e prática do conteúdo ensinado são então propostas.

Fase 4: Etapa de Controle: Com o objetivo de avaliar se houve melhoria no desempenho dos participantes em relação à compreensão textual, ou seja, se houve efetivamente aquisição do conhecimento, com duração de 4h/aula, foi aplicado um exercício de leitura logo após o término do treinamento. Também foi apresentado o mesmo inventário (utilizado na Etapa de Exploração) mais uma vez para verificar se outras estratégias foram acrescentadas ao repertório dos participantes após a intervenção.

Fase 5: Etapa de Verificação: Finalmente, após quatro meses, procedeu-se a etapa de verificação (4h/aula) durante a qual os alunos foram submetidos à última atividade escrita de compreensão leitora, mais uma vez ao mesmo inventário das estratégias de aprendizagem e, finalmente, a um questionário de transferência de estratégias de aprendizagem.

O quadro contendo todos os procedimentos para a coleta dos dados durante a Etapa de Intervenção é apresentado no Apêndice F.

5 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através da análise das evidências coletadas para este estudo. Para uma melhor compreensão, serão apresentados primeiramente os procedimentos de análise, seguidos da descrição dos dados e discussão dos mesmos. Como mencionado anteriormente, porém, neste estudo, os dados foram analisados à medida que foram coletados.

5.1 Procedimentos de análise

Os dados coletados foram analisados interpretativamente de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, observando-se as questões centrais da tese.

O questionário diagnóstico foi cuidadosamente analisado, e serviu como base para a seleção dos participantes. Foram adotados os critérios de inclusão e exclusão, seguindo-se os itens do perfil dos participantes estabelecidos para esta pesquisa, como indicado no item 4.3.2.

Para responder a primeira pergunta da pesquisa, ou seja, se os participantes são capazes de transferir o conhecimento adquirido sobre as estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira com foco na leitura para outros contextos quatro meses após o período de intervenção, foi necessário primeiramente comparar os resultados das atividades de compreensão textual, bem como as respostas dos inventários em cada fase da pesquisa (antes, durante e após a intervenção), para verificar a evolução do desempenho de cada participante. Assim, o nível de compreensão textual de cada participante foi avaliado, em cada atividade de leitura, em uma escala de 0 a 10, considerando-se o número de acertos nas questões apresentadas, seguindo-se os critérios abaixo (MAGLIANO *et.al.*, 1999; OMAGGIO, 1986):

Excelente – (notas de 9,0 a 10,0)

Muito Bom – (notas 8,0 a 8,9)

Bom – (notas 7,0 a 7,9)

Regular (notas 6,0 a 6,9)

Fraco (notas abaixo de 5,9)

Para responder a segunda pergunta da pesquisa, ou seja, se há transferência, que estratégias de aprendizagem são mais comumente transferidas, os dados obtidos através dos inventários foram categorizados segundo a taxonomia de Oxford (1990). A seguir, foi feito um levantamento das respostas considerando-se o número de respostas afirmativas e negativas. Dessa forma, os resultados foram descritos como as estratégias mais e menos utilizadas, e foram então comparados.

A transferência das estratégias também foi avaliada por meio das respostas de cada participante ao questionário de transferência de aprendizagem, preenchido durante a etapa de verificação.

Por fim, foi construído um quadro geral com os resultados referentes a cada etapa da pesquisa para facilitar a comparação dos dados.

5.2 Resultado da análise

Visando facilitar a compreensão e análise das evidências, e considerando-se que esta tese se apresenta como um estudo de caso, apresentamos os resultados separadamente por participante em cada etapa da pesquisa.

Na primeira parte, será apresentada a análise dos dados obtidos através do questionário diagnóstico aplicado na etapa inicial da pesquisa (Etapa de Seleção). Embora o objetivo desse questionário tenha sido o de selecionar os participantes, os dados coletados revelam a forma como cada aluno percebe a sua realidade

em relação à aprendizagem de inglês, aspecto bastante importante para este estudo. Para complementação da análise, apresentamos também a seguir, os resultados das evidências obtidas através da atividade “pré-intervenção” de compreensão textual em inglês, e do inventário das estratégias de aprendizagem durante a fase de exploração.

Dando continuidade ao estudo, apresentamos a análise de alguns dados coletados durante as aulas expositivas (Etapa de Intervenção) através da observação, notas de campo e das respostas dos participantes aos exercícios de compreensão de texto, enfatizando os aspectos cognitivos envolvidos no processamento de leitura em inglês, mais especificamente o processo de aquisição das estratégias de aprendizagem.

Os dados coletados na etapa de controle referentes aos resultados da atividade avaliativa pós-intervenção e das respostas do inventário de estratégias de aprendizagem são apresentados na sequência, e, finalmente, descrevemos os resultados da etapa de verificação.

5.2.1 CASO 1: PARTICIPANTE CARLOS AUGUSTO

Etapa de Exploração:

Carlos Augusto atualmente está estudando inglês no nível básico em um curso particular de idiomas. Considera bom o seu desempenho nesse curso, e diz se sentir à vontade nas aulas. Para ele, estudar inglês significa “mais uma forma de comunicação em um mundo globalizado”. Afirma que a falta de vocabulário e o pouco conhecimento das regras gramaticais constituem os maiores obstáculos para sua aprendizagem de inglês. Carlos Augusto estudou inglês durante seis anos (havendo várias interrupções) em cursos particulares e, segundo sua própria avaliação, fala, escreve e compreende regularmente o idioma, mas consegue ler

bem (fato que não foi comprovado através do teste inicial de leitura, no qual alcançou a média 3,3 indicando um conceito “fraco” (MAGLIANO *et. al.*, 1999; OMAGGIO, 1986). Procura aprimorar sua habilidade de leitura através de textos em inglês – jornais, revistas, livros – e da internet. Considera a leitura na sua língua materna uma atividade prazerosa. Esse aluno afirma saber ler em espanhol, e relata que efetuou uma viagem de quinze dias a um país de língua inglesa. Demonstrou interesse em participar da pesquisa porque viu no Curso de Inglês Instrumental oferecido pela pesquisadora/professora uma oportunidade para melhor desenvolver sua habilidade de leitura de textos acadêmicos, uma vez que pretende concorrer a uma vaga para um curso de pós-graduação stricto-sensu.

Em relação à leitura em inglês, o participante declara ser um leitor ativo, buscando, por meio de seus próprios recursos, a solução para seus problemas. Em sua visão, o texto não se apresenta como verdade absoluta, estando sujeito a refutações e/ou questionamentos. Acredita que a leitura deve ser linear, “pois há um ‘sentido’ de continuidade das ideias colocadas”, sendo “a compreensão do vocabulário fundamental para a compreensão do todo”. Para ele, a comunicação é mais importante do que a forma linguística utilizada pelo autor. A tradução com uso do dicionário é uma das estratégias mais utilizadas durante a leitura de textos em inglês. Esse participante atribui sua dificuldade de compreensão textual em inglês a problemas linguísticos, sendo o vocabulário o seu maior problema.

Os dados revelam que Carlos Augusto encontra-se instrumentalmente motivado (GARDNER & LAMBERT, 1972) para participar do curso, ou seja, ele possui uma necessidade e objetivos claramente definidos, e tem consciência desse fato. Essa motivação gerou o forte interesse pelas aulas, levando-o a participar ativamente durante todo o programa. No contexto de ensino e aprendizagem de L2, a motivação instrumental, segundo os autores (*op.cit.*), associa-se a questões pragmáticas, ou seja, ao desejo de se obter reconhecimento social, vantagens econômicas, ou à carreira profissional, graças à aquisição de uma competência especial (no caso, o domínio da língua estrangeira) que poderá gerar

recompensas futuras para o indivíduo (como por exemplo, ser aprovado no exame para o curso de pós-graduação). Nesse caso, o sucesso da aprendizagem relaciona-se intimamente à motivação gerada pela necessidade de alcançar um determinado objetivo em um curto período de tempo (WILLIAMS & BURDEN, 1997).

Suas concepções de que a leitura é um processo linear, no qual cada palavra é de vital importância para a compreensão total do texto, e de que sua dificuldade de compreensão leitora em inglês relaciona-se ao pouco conhecimento do vocabulário justifica o uso intensivo da estratégia de tradução com uso do dicionário durante a leitura de textos em inglês. Esse fato parece demonstrar a insegurança de Carlos Augusto em relação à sua habilidade leitora em língua estrangeira, o que contradiz a sua afirmação de que “consegue ler bem em inglês”. Para ele, “compreender” um texto significa “traduzir”. Em uma conversa informal, o participante afirmou ter fracassado nas provas de compreensão leitora em inglês com uso do dicionário em tentativas anteriores para ingresso em um curso *stricto-sensu*, o que pode indicar, dentre outros fatores, sua pouca habilidade no uso desse recurso. Na verdade, para o estudante de língua estrangeira, o dicionário bilíngue principalmente, pode se apresentar como um obstáculo à aprendizagem. Não sabendo utilizá-lo adequadamente, o usuário adota procedimentos que podem levá-lo a interpretações errôneas (principalmente quando o termo é polissêmico, por exemplo), fazendo-o “perder o fio da meada” durante a leitura (quanto mais palavras o aluno procurar no dicionário, mais terá que interromper a leitura, e conseqüentemente, mais difícil será a sua compreensão e interpretação do texto). Outro obstáculo refere-se à questão do anisomorfismo das línguas, o fato de duas línguas não coincidirem no recorte que fazem da realidade (ZGUSTA, 1971, p. 294). Assim, ao apresentarem dois códigos linguísticos diferentes, nem sempre os dicionários produzem uma tradução perfeita. Além disso, o significado de uma palavra depende da maneira como ela é usada na língua (WITTGENSTEIN, 1996; WIDDOWSON, 1992, 1980). Nesse sentido, o papel da cultura e do contexto é determinante.

Outro aspecto bastante interessante é que Carlos Augusto declara ser um bom leitor em espanhol. A visão desse participante em relação à leitura na língua materna (Português) e na língua alvo (Inglês) também merece destaque. Para ele, em ambos os casos, os processos são “idênticos”. No entanto, os dados revelam que as dificuldades de leitura que Carlos Augusto apresenta não estão relacionadas apenas à sua deficiência de vocabulário, como ele acredita, mas também podem se relacionar à sua inabilidade de ativar o seu conhecimento prévio (linguístico, textual, de conteúdo e principalmente de mundo) e de transferir as estratégias que utiliza em português (e em espanhol) para a leitura em inglês. Observa-se dessa forma que o processo de compreensão textual em inglês desse participante concentra-se no nível superficial (KINTSCH & VAN DIJK, 1978), ou seja, na microestrutura do texto, mais especificamente na identificação das palavras e suas relações semânticas. Fica evidente então que este participante precisa desenvolver a sua habilidade leitora nos níveis de compreensão mais profunda, ou seja, da macro (sentido global que dota o texto de coerência) e da superestrutura do texto respectivamente (diferentes formas de organização textual) (*id. ibid.*).

A análise também permitiu evidenciar o fato de que a leitura de textos acadêmicos em inglês não se destaca no cotidiano de Carlos Augusto. Diferentemente da leitura de um texto comum como, por exemplo, um anúncio de revista, a leitura de um texto acadêmico-científico autêntico em língua estrangeira pressupõe estratégias diferenciadas para a sua compreensão, exigindo também do leitor maior concentração, atenção aos detalhes e reflexão crítica, sendo, por esse motivo, considerada mais difícil. A falta desse tipo de conhecimento prévio, ou seja, de esquemas previamente construídos, certamente dificulta a sua aprendizagem, e, conseqüentemente, o processo de leitura em língua estrangeira.

A análise do inventário demonstra que além das estratégias diretas (cognitivas, compensatórias e mnemônicas) que lhe permitem a manipulação do texto (Carlos Augusto declara observar as palavras-chave e expressões conhecidas; fazer uma leitura rápida e depois reler o texto, traduzir o texto ou partes dele mentalmente;

traduzir o texto ou partes dele explicitamente, utilizar o dicionário bilíngue), esse participante também afirma fazer uso das estratégias indiretas (metacognitivas e socio-afetivas), o que aponta para uma característica de leitor mais amadurecido. Ele afirma que organiza mentalmente o seu procedimento de leitura, controla o seu nível de atenção mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil, identifica suas dificuldades, administra o seu tempo, avalia o seu processo de leitura, para e relê quando não entende, e controla sua ansiedade. Quando necessário, ele solicita ajuda do professor e/ou dos colegas.

Diante das evidências, observa-se que, embora Carlos Augusto seja um aluno motivado para o desenvolvimento da sua habilidade leitora em inglês, o objeto, no caso o texto, se constitui o estímulo que desencadeia um conflito cognitivo, ou seja, provoca um desequilíbrio no seu desenvolvimento. No entanto, ao buscar se reequilibrar, Carlos Augusto se depara com novo obstáculo – o uso inapropriado de certas estratégias para facilitar a sua compreensão textual em inglês. Dessa forma, fica evidente a sua necessidade de adquirir novos conhecimentos relativos a esse aspecto, ou seja, justifica-se a sua participação no curso ofertado pela professora/pesquisadora.

Etapa de Intervenção:

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo do treinamento é o de conscientizar o aluno acerca das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira e do processo de transferência dessas estratégias para novos contextos, oferecendo a ele oportunidades de reflexão e prática através de atividades colaborativas de descoberta e de solução de problemas para alcançar melhor desempenho na leitura em L2. Nesse processo, no entanto, é preciso despertar no aluno a percepção do problema, levando-o a refletir sobre as possíveis causas das suas dificuldades. No exemplo a seguir, Carlos Augusto demonstra conhecer suas limitações, bem como a fonte de seus problemas:

“Ah... esse texto é mais complicado, heim?”

“Não consegui entender esse parágrafo porque não sei o significado de algumas palavras. Mas... vou tentar... vou observar o significado delas pelo contexto, como fizemos no texto anterior. Talvez não preciso traduzir”.

As constatações de que o texto é mais difícil e de que o significado das palavras é um impedimento para a sua compreensão provocaram em Carlos Augusto um desequilíbrio cognitivo que o levou a agir. Ao buscar uma solução para o seu problema, o participante demonstrou claramente ter refletido sobre as estratégias e selecionado a que considerou mais adequada para aquela situação. Esse fato demonstra que Carlos Augusto adquiriu o conhecimento da estratégia cognitiva de “dedução pelo contexto” procurando vencer o antigo hábito da tradução como primeiro recurso. Outra importante estratégia cognitiva utilizada por ele foi o uso consciente do conhecimento prévio, nesse caso, da utilização da própria estratégia de “dedução pelo contexto”, praticada na aula anterior.

É relevante analisar a situação vivida durante uma discussão em pares na sala de aula em que Carlos Augusto reflete sobre o uso da estratégia ascendente de formação de palavras em inglês:

“É isso! O sufixo ‘-ing’ não tem um significado só como o ‘-er’. Ele pode indicar muitas coisas. Neste caso, acho que é gerúndio mesmo... aqui, ó... tem o verbo ‘to be’... então é ‘vivendo’ – ‘is living’ “.

Através da análise da palavra desconhecida, o participante compara, justifica e chega a uma conclusão. Nesse processo, ele teve possibilidade de refletir sobre um novo conceito, ou seja, a formação de palavras em inglês, mais especificamente do sufixo “-ing”, estabelecendo relações com outro sufixo, consolidando, dessa forma, o conhecimento anteriormente adquirido.

A tomada de consciência também pode ser observada no momento em que Carlos Augusto revelou sua capacidade de construir novas operações sobre as precedentes:

“Então quer dizer que não entendia a frase porque tentava traduzir as palavras na ordem. Não é assim... Em inglês é o contrário! Primeiro vem o adjetivo e depois, então, o substantivo. Entendi! Hummm.... então, se eu quiser dizer em inglês: ‘psicologia do desenvolvimento’, eu tenho que dizer ‘development psychology’? É isso?.Ótimo!”

O participante revela compreender o processo de construção linguística em inglês, observando as diferenças entre essa e a sua língua materna. Percebe a razão da sua dificuldade anterior, e demonstra saber construir corretamente nova estrutura. Esse fato parece indicar que o sucesso alcançado proporcionou a Carlos Augusto um momento de satisfação, fator muito relevante para a aprendizagem.

O seguinte diálogo entre Carlos Augusto e a professora/pesquisadora ocorreu durante a oitava aula do curso:

(Prof.) – “o que você fez para tentar compreender este texto?”

(Carlos Augusto) – “li cada parágrafo e anotei as ideias principais de cada um.”

(Prof.) – “Você fazia isso antes do curso?”

(Carlos Augusto) – “não. Porque eu achava que ia perder tempo”

(Prof.) – “Ajudou de alguma forma agora?”

(Carlos Augusto) – “Claro! Me sinto mais seguro e foi mais fácil – não precisei ler o texto todo novamente”.

Na situação acima, observa-se que Carlos Augusto demonstra ter consciência não apenas da sua mudança de comportamento, mas também da sua mudança de concepção, e das consequências do seu ato: a certeza de que o uso da estratégia ensinada (anotar as ideias principais de cada parágrafo) facilitou a sua leitura, fazendo-o sentir-se mais seguro. Na visão de Piaget (1978), tomar consciência não significa apenas indicar o que pode resolver o problema, mas refletir sobre como e porquê se chegou (ou não) a tal resultado.

Na etapa de controle, que será apresentada a seguir, observamos algumas respostas curiosas desse participante às questões da atividade avaliativa:

Etapa de Controle:

Como mencionado anteriormente nesta tese, o objetivo da etapa de controle foi verificar se, imediatamente ao final da intervenção, os participantes assimilaram o conhecimento adquirido em relação às estratégias de leitura em inglês. Para tal, foi aplicada uma atividade avaliativa de compreensão textual e de estratégias de leitura (Apêndice I).

A avaliação constou de duas partes. A primeira conteve dez questões de compreensão de um texto sobre “cultura”, e a segunda, seis questões sobre estratégias de leitura. O participante respondeu sete questões corretamente, uma questão de forma incompleta, e duas totalmente erradas, na primeira parte da avaliação. Durante a correção, notamos que em uma das questões, Carlos Augusto demonstrou realmente não ter compreendido a informação contida no parágrafo; na outra, como ele mesmo admitiu posteriormente durante a discussão em sala de aula, “foi falta de atenção”.

Em relação à parte 2, Carlos Augusto acertou apenas duas questões. Apresentamos abaixo duas respostas (erradas) que, a nosso ver, merecem ser comentadas.

Parte 2: Problem Solving.(Estratégias de leitura)

1. Ao ler o texto abaixo durante uma prova, um aluno se deparou com a palavra destacada em negrito. Não compreendendo o seu significado, e não podendo consultar o dicionário, que estratégia(s) ele deve utilizar?

*Kids and **cavies** have been synonymous for years and years. Talk to any adult about guinea pigs (cavy-type rodents) and frequently you'll hear the story about how they had guinea pigs as kids. More often than not, their story ends in some sad tale of how poorly the guinea pig was kept or some tragic end that it met. Unfortunately, as long as pet stores keep selling animals, the uninformed guinea pig buying parents are still out there today in droves, repeating all of those same mistakes, a hundred times a day, every day.*



(Disponível em: <http://www.cavyspirit.com/kidsandguineapigs.htm>
Acesso em: 20/12/2010)

Resposta do participante: “Ao contar a história, o professor poderia imitar como o ‘porquinho’ faz no transcorrer da narração”.

A resposta de Carlos Augusto a essa questão parece indicar uma total falta de atenção em relação à leitura, e principalmente em relação ao enunciado da questão da sua prova. O uso do recurso visual (a figura) e associação de ideias por meio de cognatos (*rodents, animals*, por exemplo) seriam as estratégias mais adequadas para a solução do problema.

6. Ao ser interrogado sobre o assunto do texto, que estratégia um aluno (bem informado) utilizou como principal para facilitar a sua compreensão?

Images of worst natural disaster in Brazil

At least 541 are dead after the massive flooding and mudslides in Brazil on Thursday, 13 January, 2011, making it the country's worst natural disaster ever. The mudslides and floods were caused by heavy rains in the Serrana region. Three towns in the Serrana mountain region including Novo Friburgo, Teresopolis and Petropolis were devastated as landslides. Flood water destroyed homes, roads, power lines and buried hundreds of people alive when they were sleeping. The disaster killed at least 247 people in Novo Friburgo, 231 in Teresopolis, and 43 in Petropolis. It also made around 1,000 homeless in Teresopolis alone. Rescue teams are trying to search for trapped and missing people in this shocking disaster.

(Disponível em: <http://society.ezinemark.com/images-of-worst-natural-disaster-in-brazil-77368e2c7a89.html> - Acesso em: 16/01/2011)

Resposta do participante: “usar cognatos”.

Embora essa resposta não esteja errada, a estratégia mais apropriada nesse caso, seria a ativação do conhecimento prévio. Sendo “um aluno bem informado”, como indicado no enunciado da questão, certamente ele saberia que o texto se refere à tragédia ocorrida na região serrana do Rio de Janeiro, principalmente ao observar as palavras escritas em português: “Serrana”, “Teresópolis”, “Petrópolis”, “Nova Friburgo”, além da data do ocorrido. Nesse caso, os cognatos: *natural disaster, devastated, destroyed, shocking* também ajudariam ao leitor a decifrar o assunto do texto, como Carlos Augusto mencionou.

O que é de se estranhar é o fato de o participante não ter conseguido fazer essas associações de ideias, pois a prova ocorreu exatamente cinco dias após a tragédia mencionada no texto acima.

Vale a pena mencionar que em relação à parte 2 da prova (estratégias de leitura), Carlos Augusto respondeu corretamente as questões referentes às estratégias ascendentes, ou seja, aquelas referentes aos aspectos gramaticais da língua (uso de afixos, e elementos de referência textual, por exemplo). A sua grande dificuldade, como demonstrado acima, relacionou-se às estratégias descendentes, ou seja, estratégias cognitivas.

O quadro abaixo apresenta o resultado do inventário das estratégias de aprendizagem utilizadas por Carlos Augusto durante a atividade pós-intervenção de compreensão textual (durante a etapa de controle), comparada com suas respostas ao questionário diagnóstico (etapa de exploração), bem como as suas justificativas.

Ressaltamos que, no momento, somente são apresentadas no referido quadro as estratégias cuja utilização pelo participante sofreu alteração. As estratégias de número 13 (uso do dicionário) e de número 20 (análise de gráficos e tabelas) não foram consideradas na análise dos dados de todos os participantes, porque não houve, durante a pesquisa, oportunidades para sua utilização.

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUALIDADE DA MUDANÇA
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: "primeiramente, vou ler o texto todo, depois....., a seguir....)	Sim	Não	Negativa
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Positiva
5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Sim	Não	Negativa
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Positiva

7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Positiva
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Sim	Positiva
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Positiva
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Positiva
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Positiva
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Sim	Não	Negativa
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Sim	Não	Negativa
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Sim	Não	Negativa
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Positiva
26. Administrar seu tempo de leitura.	Sim	Não	Negativa
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Positiva
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Não	Sim	Positiva

QUADRO IX. Estratégias utilizadas pelo participante Carlos Augusto (etapas de exploração e de controle)

Um fato interessante que merece destaque é que, como o seu objetivo ao fazer o curso de inglês era se preparar para uma prova de seleção para um curso de pós-graduação *stricto-sensu*, ao analisar e justificar a sua escolha pelo uso das estratégias na etapa de controle, Carlos Augusto levou em consideração seriamente esse objetivo. Essa preocupação com a prova também foi demonstrada através da sua constante inquietação com o tempo, como ele justifica ao se referir às estratégias 2 (*“Antes, eu pensava em como eu ia ler o texto. Agora, concluí que num contexto de prova não posso perder tempo, só dá para ler o texto uma única vez e pronto!”*), 5 (*“Mesma coisa”* referindo-se à estratégia 2), 17 (*“Tenho que aproveitar o tempo numa situação de prova para resolver problemas e não, identificá-los. Se não sei, não sei e sigo adiante!”*) e 26 (*“Me sentia ansioso, inseguro e, por isso, controlava o tempo. Atualmente leio o texto sem a preocupação de tempo, pois sei que o tempo é suficiente (me sinto + seguro!”*) do quadro acima.

Em relação à estratégia “identificar suas dificuldades de leitura”, Carlos Augusto afirmou que precisa *“aproveitar o tempo numa situação de prova para resolver problemas e não, identificá-los. Se não sei, não sei e sigo adiante!”*

Esse fato merece destaque porque as estratégias metacognitivas, anteriormente utilizadas pelo participante, como as duas mencionadas acima, por exemplo, embora bastante enfatizadas durante o curso, foram menosprezadas após a intervenção. Para Carlos Augusto, monitorar, avaliar o seu processo de leitura parece significar “perda de tempo”. A questão que se coloca para ele então é: como “resolver os problemas” sem “identificá-los”?

Muito foi destacada também no curso a importância da releitura para a compreensão. No entanto, Carlos Augusto prefere não fazer uso dessa estratégia, alegando, da mesma forma, ser “perda de tempo”.

Carlos Augusto declara ter abandonado o uso da estratégia de traduzir o texto ou parte dele explicitamente, o que, segundo ele, fazia frequentemente. Esse dado aponta para uma mudança positiva no comportamento do participante em relação à leitura.

Os dados revelaram que, após a intervenção, ele passou a se concentrar também em outras formas para resolver suas dificuldades de vocabulário, ou seja, resumiu as informações contidas no texto porque *“é importante para fixar o conteúdo/tema/assunto”*; tentou adivinhar o significado das palavras desconhecidas, porque *“ajuda na compreensão de um determinado parágrafo para dar sentido à totalidade do texto. Às vezes, por causa de uma palavra vc. perde o sentido do assunto/texto”*, e passou a observar os cognatos com mais confiança, *“porque sei que tal cognato refere-se a tal palavra/significado. Antes ficava inseguro e me perguntava: será que quer dizer isso mesmo?”* Esses dados parecem indicar que o participante adquiriu conhecimento sobre essas estratégias ensinadas durante o curso, e conscientizou-se da importância do seu uso para facilitar a sua compreensão textual, o que parece tê-lo levado a se sentir mais seguro em relação à leitura em inglês, como ele mesmo afirma, referindo-se à estratégia de número 19 no quadro acima: *“a ansiedade surge da expectativa de: será que mais a frente tem alguma palavra que não sei/conheço? Doravante, se não sei tento adivinhar. Me sentia ansioso, inseguro e, por isso, controlava o tempo. Atualmente leio o texto sem a preocupação de tempo, pois sei que o tempo é suficiente (me sinto + seguro!).”*

Questões de natureza emocional foram observadas também na auto avaliação do participante, escrita no último dia de aula, em referência ao seu processo de compreensão leitora antes e após a intervenção:

Antes da intervenção:

“Ao começar o curso sentia uma ‘certa’ insegurança com relação à minha capacidade de conseguir ler e entender um texto/pesquisa em inglês. Antes mesmo de ver o texto, imaginava a possibilidade de haver algumas palavras/expressões que não soubesse traduzir. Da mesma forma, ao estar de posse do texto, ‘passava os olhos’ para ver se havia ou não e a quantidade de palavras que não conhecia. Isto criava uma expectativa/ansiedade que pouco produtiva, quer dizer, lia o texto sempre com uma expectativa, de certa forma, negativa”.

Depois da intervenção:

“Após as aulas do curso, pude perceber/compreender que o fato não saber/conhecer uma ou mais palavras, não é impedimento para entender o texto. Isto me trouxe mais segurança/confiança e senti diminuir sobremaneira a ansiedade/expectativa negativa que tinha antes. Outras ‘regras’ que aprendi foram também bastante importantes: resumir os parágrafos à medida que avanço a leitura, se não conseguir ‘traduzir’ uma palavra, buscar o sentido dela no texto/contexto, prestar atenção, no transcorrer do texto, em pontos chaves relativos à pesquisa relatada tais como o objetivo, a

metodologia, o local, a amostra enfim, a algumas questões sempre cobradas em provas de interpretação/tradução de texto/pesquisa em inglês”.

Diante do exposto, os dados sugerem que, após o curso, por ter aprendido a utilizar certas estratégias durante a leitura em inglês, Carlos Augusto se tornou um leitor mais confiante.

Etapa de Verificação:

Quatro meses após a intervenção, os dados obtidos através da atividade avaliativa de verificação final de compreensão de texto em inglês demonstraram que Carlos Augusto manteve o nível de compreensão alcançado durante o curso (nota 7,0). Das três questões que não conseguiu acertar referentes ao texto, uma se refere à estratégia ascendente (mais especificamente ao uso dos marcadores do discurso), e duas ao uso inadequado das estratégias cognitivas (inferência e dedução pelo contexto).

Os dados do questionário de transferência indicaram que elaborar o resumo do texto e destacar as palavras-chave e ideias centrais dos parágrafos foram as estratégias mais utilizadas pelo participante nessa fase da pesquisa. Para ele, o resumo “ajuda a fixar o conteúdo; ao responder uma pergunta, utiliza-se o resumo não sendo necessário ler todo o texto”.

Também pudemos evidenciar uma mudança de atitude em relação à estratégia de tradução. Assim como na etapa anterior, essa estratégia não foi considerada. Em suas palavras, “já me sinto lendo em inglês e entendendo (nos textos em que domino o vocabulário) sem traduzir mentalmente *ou explicitamente*”. Questionado sobre o seu nível de satisfação com o seu desempenho na atividade avaliativa, ele respondeu: “achei que fui muito bem! Quase não senti dificuldade para ler/compreender o texto”.

Dando prosseguimento à análise, apresentamos um quadro geral, através do qual as notas obtidas nas atividades de compreensão textual e as estratégias utilizadas (ou não) pelo participante nas três etapas da pesquisa podem ser evidenciadas.

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUATRO MESES APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Verificação)
	Nota obtida na atividade pré-intervenção de compreensão textual = 3,3	Nota obtida na atividade pós-intervenção de compreensão textual = 7,5	Nota obtida na atividade de verificação final de compreensão textual = 7,0
1.Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Não	Não	Não
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: “primeiramente, vou ler o texto todo, depois...., a seguir....)	Sim	Não	Sim
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Sim
4. Observar as palavras-chaves, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Sim	Sim	Sim
5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Sim	Não	Não
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Sim
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Sim
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Sim	Sim

9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Sim	Sim	Sim
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Não
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Sim
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Sim
13. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas (quando possível)	Sim	Não	Sim
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Não	Não	Não
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Não	Não
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Sim	Sim	Sim
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Sim	Não	Não
18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Não	Não
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Sim	Não	Sim
20. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra no texto.	Não	Não	Não

21. Relacionar as figuras ao texto.	Não	Não	Não
22. Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.	Não	Não	Não
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Sim	Sim	Sim
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Sim	Não	Sim
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Sim
26. Administrar seu tempo de leitura.	Sim	Não	Sim
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Sim	Sim	Sim
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Sim	Sim	Sim
29. Elaborar perguntas e respostas sobre o texto.	Não	Não	Não
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Sim
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Não	Sim	Sim

QUADRO X. Quadro geral das estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) pelo participante Carlos Augusto nas três etapas da pesquisa.

De acordo com os resultados, conclui-se que as estratégias adquiridas durante o treinamento, e transferidas para novo contexto de leitura quatro meses após a intervenção foram:

- a) ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo;
- b) fazer anotações durante a leitura;
- c) descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes;
- d) resumir as informações contidas no texto;
- e) tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas;
- f) deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto;
- g) relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente
- h) associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões conhecidas em inglês;
- j) observar os cognatos.

As respostas de Carlos Augusto ao questionário de transferência de aprendizagem confirmaram os dados obtidos na etapa de intervenção e no inventário de estratégias. O participante demonstrou ter conhecimento de suas limitações durante a leitura de textos acadêmicos autênticos em inglês, e descobriu novos caminhos para vencê-las (através do uso apropriado das estratégias). Ele reconhece que houve mudanças na sua habilidade leitora, e afirma que *“a compreensão ficou mais nítida”*. No entanto, ele continua admitindo que mesmo após o curso, as suas dificuldades no processo de compreensão de textos em inglês relacionam-se *“somente a problemas linguísticos (ausência de vocabulário técnico)”*.

5.2.2 CASO 2: PARTICIPANTE MARIA TEREZA

Etapa de Exploração:

Embora esteja no nível intermediário de um curso particular de inglês, onde estuda há três anos, Maria Tereza considera seus conhecimentos bem inferiores a esse nível (fato comprovado no teste de leitura da fase de exploração desta pesquisa, no qual alcançou média 2,6, indicando um conceito “fraco”) (MAGLIANO *et. al.* 1999; OMAGGIO, 1986). Essa participante se declara inibida durante as aulas, sendo seus maiores obstáculos para a aprendizagem falta de motivação, medo de errar e ser criticada, e timidez. Relata que foi uma ótima aluna no ensino fundamental e médio, porém suas piores notas sempre foram em inglês. “*Inclusive*”, afirma, “*a única nota vermelha que tirei em toda minha vida escolar foi em inglês*”. Assiste a filmes legendados e ouve/canta músicas em inglês para aprimorar seus conhecimentos na língua. Possui uma relação prazerosa com a leitura em língua materna, fazendo, frequentemente, leitura de produções acadêmicas. Está participando do curso ofertado pela professora/pesquisadora, por acreditar que possui um bloqueio muito grande em relação ao inglês, bem como por confiar que a Abordagem Instrumental pode lhe oferecer outra forma de aprendizagem, uma vez que pretende se submeter ao exame de seleção para pós-graduação *stricto-sensu*.

Em relação à leitura em inglês, Maria Tereza se define como uma leitora passiva, indiferente, e afirma que quando lê em inglês, “geralmente é para fazer prova”. Não considera o texto como verdade absoluta, podendo, então, ser sujeito a questionamentos. Acredita que o leitor deve ter algum conhecimento de gramática e vocabulário para melhor compreender um texto. A tradução é importante para a compreensão, além de outras habilidades (não definidas por ela). Em sua opinião, as dificuldades para compreender um texto em inglês estão relacionadas tanto a problemas linguísticos quanto a problemas de leitura, considerando o processamento das informações um fator mais complexo. Essas dificuldades, segundo a participante, estão primordialmente relacionadas à empatia, pois “aprende-se melhor uma língua estrangeira quando, de alguma forma, há certa admiração por essa língua”. Maria Tereza nunca esteve em país de língua inglesa, e afirma não fazer uso da língua no seu cotidiano.

Os dados do questionário diagnóstico indicaram, como visto acima, que, assim como Carlos Augusto, Maria Tereza também se encontra instrumentalmente motivada (GARDNER & LAMBERT, 1972) para participar do curso de Inglês Instrumental, tendo objetivos e necessidades claramente definidos. No entanto, embora reconhecendo a importância da língua inglesa para sua carreira, a participante tem consciência do seu maior obstáculo para a aprendizagem desse idioma: bloqueio devido a experiências passadas, o que certamente contribui para que ela tenha uma visão negativa acerca da aprendizagem de inglês. Acreditamos que, ao se submeter ao curso de Inglês Instrumental oferecido, mesmo sabendo que o número de participantes é reduzido e que, dessa forma, ela terá que se expor mais frequentemente, Maria Tereza já deu um grande passo à frente para vencer o seu problema. Um fato interessante, é que, mesmo não admirando a língua inglesa, ela busca meios alternativos (assistir a filmes e ouvir/cantar músicas em inglês) para aprimorar seus conhecimentos nessa língua, além de frequentar um curso regular. Esse fato também parece indicar que a participante é firme em suas decisões e consegue meios para enfrentar suas dificuldades.

Suas concepções acerca da leitura demonstram certa maturidade e maior conhecimento de alguns aspectos cognitivos envolvidos nesse processamento, que reconhece como “mais complexo”. Essa participante identifica que a boa compreensão depende dos processos interativos de leitura, ou seja, tanto das estratégias ascendentes, quando se refere a “problemas linguísticos” e das estratégias descendentes, referindo-se como “problemas de leitura”.

Os dados também revelam certa familiaridade da participante com o gênero textual acadêmico-científico. Embora seja comum a leitura desses textos em português, pode-se afirmar que Maria Tereza possui esquemas conceituais acerca das funções, características e propósito desse gênero, o que poderá facilitar sua aprendizagem em língua inglesa.

A análise do inventário indicou que as estratégias diretas mais utilizadas por Maria Tereza são: traduzir o texto ou partes dele mentalmente, analisar os recursos visuais, identificar as ideias principais, fazer uma leitura rápida e depois reler o texto, observar as palavras-chave e os cognatos, utilizar o conhecimento prévio. Em relação às estratégias indiretas, a participante declarou que costuma organizar mentalmente o seu procedimento de leitura. Esse uso apropriado das estratégias sugere que a participante é uma leitora cuidadosa e mais concentrada, o que reafirma o seu conhecimento acerca do processamento de leitura.

Cabe ressaltar, entretanto, que, embora Maria Tereza utilize certas estratégias diretas e indiretas apropriadamente, como demonstrado acima, ela não faz uso das estratégias afetivas e sociais para diminuir a sua ansiedade durante a leitura. As evidências mostraram, por exemplo, que ela não costuma perguntar (ao professor e/ou aos colegas) para esclarecer dúvidas, não controla sua ansiedade e não identifica suas dificuldades. Considerando-se que essa participante precisa vencer o “medo de errar e ser criticada”, a sua “timidez” e principalmente a sua insegurança na aprendizagem de inglês, o que certamente afeta a sua compreensão leitora nessa língua (habilidade que precisa aprimorar para alcançar o seu objetivo de ser aprovada no exame de seleção para um curso de pós-graduação stricto-sensu), fica evidente a sua necessidade de desenvolver um novo repertório de estratégias de leitura em L2, fato que justifica a sua participação no curso ofertado pela professora/pesquisadora.

Etapa de Intervenção:

Maria Tereza claramente demonstrou interesse em aprimorar sua habilidade de leitura de textos em inglês. Porém, bastante reservada, não costumava expor suas ideias e ou dúvidas durante as aulas, a não ser quando questionada pela professora/pesquisadora. Hesitava muito antes de responder a qualquer questão, talvez, “por medo de errar e ser criticada”, como afirmou no questionário

diagnóstico. Referindo-se ao uso do português durante as discussões em aula, ela afirmou sentir-se mais à vontade para aprender inglês:

“acho ótimo falar português nas aulas; assim a gente se sente melhor e aprende mais. Pensei que ia ter que falar inglês aqui.”

Considerando-se que, no contexto de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), a língua inglesa se constitui um meio para que o aprendiz adquira ou aprimore conhecimentos na sua área específica de atuação, o uso da língua materna (L1) na sala de aula é reconhecido na literatura (JORDAN, 1997). Estudos têm demonstrado que, além de facilitar a aprendizagem, a L1 contribui para reduzir a ansiedade e a insegurança do aluno adulto nas aulas de língua estrangeira (ATKINSON, 1987).

Um fato bastante interessante ocorreu durante a segunda aula do curso, na qual foi apresentado o texto “Um belisky legal pra caramba” (Apêndice G) com o objetivo de levar os alunos a se conscientizarem do processo de leitura em L2 através da comparação com o processo de leitura em L1. Embora o texto estivesse escrito em português, assim como os outros colegas, Maria Tereza não percebeu esse fato como um dos elementos facilitadores da leitura, e indicou a dedução pelo contexto e as pistas linguísticas como as estratégias mais importantes para a compreensão textual. Isso pode indicar que para o leitor proficiente, o domínio da língua na qual o texto foi escrito é um fator tão óbvio que ele não percebe como importante para a leitura, e passa a se concentrar então em outras estratégias cognitivas. No caso do idioma estrangeiro, no entanto, para o aprendiz, a língua passa a ser o primeiro obstáculo evidenciado e, na maioria dos casos, responsável pelo não enfrentamento do problema, ou seja, da leitura. O aluno se recusa a ler o texto alegando, desde o início não saber inglês, sem nem sequer tentar. Na verdade, a estratégia do uso dos cognatos, por exemplo, pode ser de grande valia nesse primeiro momento. Percebe-se, nesse caso, que embora o elemento ausente (no caso, o conhecimento da língua inglesa), ou seja, uma lacuna no conhecimento gere o conflito e, conseqüentemente, leve o indivíduo a agir (buscar meios para aprender o idioma), ele também pode gerar

ansiedade no sujeito. Dessa forma, a Abordagem Instrumental é favorável não apenas para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira e, conseqüentemente para a aprendizagem de L2, mas também, por levar o aluno a se conscientizar das estratégias mais adequadas para facilitar a sua compreensão textual em outro idioma através do uso da sua língua materna na sala de aula, o curso de *EAP* pode auxiliá-lo a superar seus medos, conflitos e ansiedades. Justificando o uso da estratégia de “perceber quando não entende o que lê, parar e reler” na etapa de controle (estratégia que não utilizava antes do curso), por exemplo, Maria Tereza demonstra seu firme propósito de vencer esse sentimento negativo:

“Estou tentando controlar minha ansiedade, como escrevi anteriormente, acredito ser um dos fatores que me impede de fazer uma boa leitura”.

Questionada acerca das estratégias que utilizou para compreender um parágrafo do texto, mais uma vez observamos a insegurança da participante:

“hummm... pra entender, eu busquei as palavras-chave. Não sei se tá certo....”

Porém, apesar dessa insegurança, ela conseguiu um meio para tentar solucionar o seu problema. Considerando-se que a estratégia de identificar as palavras-chave em cada parágrafo do texto havia sido ensinada e praticada nas aulas anteriores, pode-se afirmar que Maria Tereza adquiriu esse conhecimento e soube usá-lo no momento correto. Na verdade, nota-se que, mais do que ela mesma acredita, essa participante tem um bom potencial para aprender uma língua estrangeira. No caso da leitura especificamente, ela demonstrou ter adquirido as estratégias de modo satisfatório, e saber utilizá-las de forma apropriada. No relato abaixo, por exemplo, ela justifica sua resposta sobre o gênero textual, demonstrando atenção aos detalhes do texto.

“esse texto é um capítulo de livro porque eu vi a referência aqui embaixo. E tem ‘In:’ também. Isso indica que é parte de outra obra. Mas antes eu tinha pensado que era um artigo”.

Outro exemplo que podemos citar ocorreu durante uma atividade de pré-leitura, na qual a estratégia de predição a partir do título do texto foi trabalhada. Embora não tendo compreendido todas as palavras, Maria Tereza ativou o seu conhecimento prévio, o que a fez perceber, nesse caso, que o assunto do texto não lhe interessava muito:

“não entendi a última palavra do título, mas acho que consigo ter uma ideia do assunto do texto. Me lembro que já vi isso numa disciplina. Não é um assunto que me interessa muito”.

Não há dúvidas de que a leitura é uma atividade seletiva, e, proporcionar ao aluno a oportunidade de discutir sobre seus interesses, escolher suas leituras e principalmente, a partir de seus próprios recursos, determinar se um texto é útil ou não para seus propósitos específicos é de fundamental importância para o desenvolvimento da sua autonomia como leitor em língua estrangeira.

Etapa de Controle:

Nessa etapa, os dados indicaram que Maria Tereza conseguiu vencer algumas de suas dificuldades. Ao comparar sua postura antes e depois do treinamento, ela declara no relatório final que:

“Inicialmente, estava bloqueada pelo meu preconceito com o inglês. No entanto, tinha expectativas de gradualmente diluí-lo durante as aulas. Foi o que aconteceu, devido ao dinamismo das aulas e as aulas em português. Ainda apresento um pouco de resistência e apatia pela língua, mas me percebo mais aberta. Quanto ao processo de leitura, usava alguns métodos para compreender o texto, mas as explicações sobre a gramática ampliaram o meu conhecimento; pude perceber melhor a estrutura da língua e a forma de pensar do povo inglês também. Voltando aos métodos ensinados, foi de grande valia, pois agora uso-os muito mais”.

Um aspecto muito relevante abordado pela participante em seu depoimento acima foi o fato de ela ter percebido (e assimilado) através das aulas, “a forma de pensar do povo inglês”. Como professora, acredito ser esse um aspecto fundamental a ser explorado em sala de aula de língua estrangeira. Não me refiro aqui aos fatores sócio-culturais e históricos que certamente influenciam a maneira de pensar e agir de um povo e que, obviamente, também devem ser abordados.

Refiro-me aos aspectos cognitivos relacionados à linguagem escrita e falada pelo povo da língua alvo especificamente. Assim, através da aprendizagem da língua inglesa e particularmente do processo de leitura em inglês o aluno se conscientiza não apenas das estratégias para facilitar a sua compreensão, mas principalmente de que a forma como o texto é escrito (ou seja, a ordem sintática dos elementos na frase ou a ordem dos elementos em um sintagma nominal, por exemplo) indica a maneira como as informações são processadas e compreendidas no cérebro do falante inglês. Esse fato é muito relevante para o aprendiz de L2, porque ele passa a perceber que falar/escrever em outro idioma não significa transferir literalmente os elementos gramaticais da sua língua materna para essa língua alvo. Como exemplo, podemos citar o caso dos Sintagmas Nominais *egg white* e *white eggs*. A inversão dos elementos implica em novos significados: o primeiro sendo “clara de ovo” e o segundo, “ovos brancos”. Outro caso bastante interessante é o uso da expressão “*no have problem*” pelos aprendizes brasileiros de inglês. Essa estrutura é claramente um exemplo da interferência da língua materna na aprendizagem de inglês. Cabe ressaltar que, como professores, sabemos que esse fato reflete o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz (SELINKER, 1972). À medida que vai avançando na aprendizagem, ele vai se conscientizando do uso das expressões em inglês, por exemplo, e aprimorando sua forma de falar e escrever nessa língua. O mesmo acontece em relação à leitura. A concepção (equivocada) de que a leitura em inglês é um processo linear e de que apenas o conhecimento do vocabulário é essencial para uma boa compreensão leva o aluno brasileiro a traduzir literalmente o texto, o que, certamente, não favorecerá a sua compreensão em inglês. Somente ao tomar consciência de como realmente ocorre o processo de produção escrita (*writing*) em inglês, é que ele poderá obter maior sucesso na sua leitura. A título de ilustração, mostramos abaixo um texto que foi explorado em sala de aula no início do curso, exatamente com o propósito acima especificado:

“After completion of the auto developer adjustment, the toner density sensor input voltage is over the specified range” (extraído de um manual de máquina copiadora)

Glossário:

After = após	input = entrada
Auto (automatic) = automático	voltage = tensão
Developer = revelador	over = acima
To adjust = ajustar	range = alcance, limite.
Toner = toner	

Nessa atividade, assim como os outros participantes, Maria Tereza não obteve sucesso. Na tentativa de traduzir o texto, ela não conseguiu compreendê-lo. Percebeu, no entanto, após a explicação da professora, a maneira como a língua inglesa é estruturada, como afirmou em seu relatório.

Em relação à atividade avaliativa pós-intervenção (Apêndice I), Maria Tereza obteve nota 8,5, demonstrando uma melhora significativa no seu processo de leitura em inglês. Porém, surpreendentemente, assim como Carlos Augusto, ela também não respondeu de forma totalmente satisfatória as questões citadas anteriormente nesta tese (p.114) referentes às estratégias para compreensão dos textos sobre “*kids and cavies*” e sobre a tragédia no Estado do Rio de Janeiro. No primeiro caso, a participante sugeriu o uso de inferências e dedução pelo contexto, não mencionando referência à figura. Em relação ao texto “*Images of worst natural disaster in Brazil*”, Maria Tereza sugeriu, como estratégia de leitura, utilizar cognatos, observar as características do gênero “notícia” e identificar as pistas linguísticas oferecidas pelo texto. Mais uma vez nos surpreende o fato de que a estratégia de ativar o conhecimento prévio do assunto não tenha sido enfatizada também por essa aluna. Esse fato merece destaque porque os dados revelaram que a utilização dos recursos visuais do texto e o uso do conhecimento prévio foram exatamente duas estratégias muito utilizadas pela participante antes e durante o curso.

Em relação às questões de compreensão de texto, Maria Tereza, assim como Carlos Augusto, não conseguiu acertar a questão referente ao elemento de referência, no caso, um adjetivo possessivo no singular, talvez, também por falta de atenção.

Interessante apontar que observamos certo ir e vir no uso das estratégias; ou seja, o fato de tê-las adquirido não garante que serão sempre utilizadas. Maria Tereza, por exemplo, utilizou a estratégia do conhecimento prévio para tentar compreender um determinado texto, mas deixou de usá-la em outro momento, como indicado acima. Em outras palavras, a transferência de certas estratégias de aprendizagem de um contexto de leitura para outro parece ainda não estar consolidada nesta fase do nosso estudo. Acreditamos que uma prática mais intensiva, com atividades de fixação, poderia contribuir para a solução desse problema.

A seguir, apresentamos o quadro comparativo das estratégias de aprendizagem durante as etapas de exploração e de controle, enfatizando apenas aquelas cuja utilização sofreu mudanças, e apresentando as devidas justificativas da participante.

ESTRATÉGIAS	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUALIDADE DA MUDANÇA
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes	Não	Sim	Positiva
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas	Não	Sim	Positiva
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Positiva
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Positiva
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Positiva

19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim.	Positiva
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Positiva
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Positiva
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Positiva

QUADRO XI. Estratégias utilizadas pela participante Maria Tereza (etapas de exploração e de controle).

Conforme o quadro acima, pode-se observar que, após a intervenção, a participante passou a utilizar certas estratégias de vocabulário (7,11,12 e 30) para obter melhor compreensão dos textos em inglês. Em suas palavras, “*esses eram métodos que não usava antes, mas com as aulas fui me despertando para essas táticas, e vi que funcionam bem.*” Adquirir e utilizar estratégias de vocabulário em língua estrangeira é fundamental, porque, como afirma Leffa (1996, p.12),

O texto está cheio de armadilhas para o leitor impulsivo que não sabe parar e refletir diante dos vocábulos que só são semelhantes na aparência ou de figuras de linguagem que precisam ser reconhecidas para que se possa apreciar a beleza do texto. Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.

Os dados indicados no quadro acima apontam um aspecto muito relevante em relação à postura de Maria Tereza como leitora em língua estrangeira. Ao passar a utilizar as estratégias metacognitivas para analisar o seu processo de leitura

(estratégias 17, 23 e 27 do quadro), ela afirma, na sua justificativa, que iniciou um processo de se “*perceber como leitor, analisando os principais empecilhos*”, identificando quando assimila ou não o conteúdo. Esse fato lhe permite abrir novas possibilidades, compreender o ato de ler e compreender a si próprio como sujeito ativo com poder de decisão nesse processo. Observamos, dessa forma, que a intervenção proporcionou a essa participante não apenas a aprendizagem, mas também o seu desenvolvimento como leitora mais eficiente.

Em relação à estratégia de número 16, a participante declarou que, quando a leitura é difícil ou tediosa, ela aprendeu, durante o curso, a se “*forçar a permanecer no texto*”, tentando “*não pensar em outras coisas, como geralmente ocorria.*” Também declarou que aprendeu a administrar o seu tempo de leitura, pois, dessa forma, fica mais segura de que “*dará conta*”. Referindo-se à estratégia de controlar a sua ansiedade durante a leitura, fator muito importante para essa participante, ela reafirmou que a ansiedade a impedia de fazer uma boa leitura do texto e percebeu, que “*controlá-la é fundamental para o entendimento*”.

Etapa de Verificação:

Os dados obtidos nessa última etapa da pesquisa apontam para o fato de que Maria Tereza não conseguiu manter o seu nível de desempenho na leitura de textos em inglês, tendo alcançado a média 6,0 (conceito “regular”, segundo MAGLIANO *et.al.*, 1999; OMAGGIO, 1986) na atividade de verificação final de compreensão de texto em inglês. Segundo a participante, ela não se sentiu satisfeita com esse resultado, e justificou dizendo não estar exercitando o que aprendeu.

No quadro abaixo, apresentamos as estratégias utilizadas pela aluna nas diversas fases do estudo.

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUATRO MESES APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Verificação)
	Nota obtida na atividade pré-intervenção de compreensão textual = 2,6	Nota obtida na atividade pós-intervenção de compreensão textual = 8,5	Nota obtida na atividade de verificação final de compreensão textual = 6,0
1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Não	Não	Não
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: "primeiramente, vou ler o texto todo, depois..., a seguir....")	Sim	Sim	Sim
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Não	Não
4. Observar as palavras-chaves, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Sim	Sim	Sim
5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Sim	Sim	Sim
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Não	Não
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Sim
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Não	Não

9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Sim	Sim	Não
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Não	Não	Não
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Sim
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Sim
13. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas (quando possível)	Não	Não	Não
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Não	Não	Não
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Não	Não
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Sim
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Sim
18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Não	Não
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Sim
20. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra no texto.	Sim	Não	Não

21. Relacionar as figuras ao texto.	Sim	Sim	Sim
22. Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.	Não	Não	Não
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Sim
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Não	Não	Não
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Sim	Sim	Sim
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim	Sim
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Sim
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Sim
29. Elaborar perguntas e respostas sobre o texto.	Não	Não	Não
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Sim
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Sim	Sim	Sim

QUADRO XII. Quadro geral das estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) pela participante Maria Tereza nas três etapas da pesquisa.

O resultado geral indica que as estratégias adquiridas durante o treinamento, e transferidas para novo contexto de leitura quatro meses após a intervenção, como demonstrado no quadro acima, foram:

- a) descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes;
- b) tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas;
- c) deduzir pelo contexto o significado das palavras/expressões desconhecidas;
- d) conseguir ler com atenção até o final, mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil;
- e) identificar suas dificuldades durante a leitura;
- f) controlar sua ansiedade durante a leitura;
- g) identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura;
- h) administrar seu tempo de leitura;
- i) perceber quando não entende o que lê, parar e reler;
- j) parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu;
- k) associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões conhecidas em inglês.

O questionário de transferência revelou que Maria Tereza constatou uma melhora no seu nível de compreensão textual em inglês, considerando-o “bom” e atribuindo essa melhora à “*aprendizagem de novos esquemas*”, embora, como mencionado anteriormente, ela não estivesse satisfeita com o seu desempenho na atividade avaliativa final. Os resultados indicaram claramente que essa participante percebeu a importância da prática na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Esse dado é de grande relevância considerando-se o ambiente de aprendizagem. Sabemos que ser aprendiz de L2 no contexto de língua estrangeira significa, de um modo geral, ter oportunidade de praticá-la somente na sala de aula. Isso implica maior esforço do aluno no sentido de buscar seus próprios meios (leituras complementares, uso da internet, interação

com estrangeiros, por exemplo) para garantir melhores resultados na aprendizagem.

Observamos, através dos resultados, que na fase de verificação, ou seja, quatro meses após o término do curso, Maria Tereza não mencionou em suas justificativas no questionário de transferência o fator ansiedade, que tanto a inquietava na fase pré-intervenção. Diante desse fato, podemos inferir que a participante parece ter alcançado meios de superar esse problema no que diz respeito exclusivamente ao objetivo do curso. Os dados confirmaram, portanto, que Maria Tereza não apenas aprendeu a ser uma melhor leitora em inglês, mas acima de tudo a ser um aprendiz mais confiante de língua estrangeira.

5.2.3 CASO 3: PARTICIPANTE ROBERTA

Etapa de Exploração:

Assim como Carlos Augusto e Maria Tereza, Roberta também estudou inglês em um instituto particular de idiomas. Porém, após cinco anos, decidiu abandonar o curso, e há aproximadamente seis anos não estuda mais inglês, embora reconhecendo a importância do conhecimento dessa língua para sua vida profissional e social. Considera-se no nível básico de proficiência, e declara que, naquela época, o seu desempenho nas aulas foi muito bom, pois se sentia bastante curiosa em relação à aprendizagem de um novo idioma. Suas dificuldades são atribuídas à falta de vocabulário, pouco conhecimento das regras gramaticais, medo de errar e ser criticada e falta de oportunidades para aplicar seus conhecimentos. Essa participante afirma gostar de ler livros, jornais, revistas e textos na internet em português, mas atualmente, não faz uso da língua inglesa no seu cotidiano, com exceção de poucas leituras acadêmicas e, devido a esse fato, não tem buscado recursos para aprimorar seus conhecimentos em inglês. Roberta nunca viajou para países de língua inglesa, e decidiu participar do curso de Inglês Instrumental porque deseja aprimorar seus conhecimentos (e relembrar

o que aprendeu) nesse idioma “para ter acesso a textos e artigos em Psicologia sem dificuldade ou receio”.

No que se refere ao seu processo de leitura de textos em inglês, Roberta acredita que se assemelha ao da língua materna, uma vez que “busca compreender o contexto geral, não se fixando em uma palavra específica quando não sabe o significado”. Dessa forma, não considera a tradução como uma estratégia apropriada para facilitar a compreensão leitora em L2, mas aceita o uso do dicionário como um recurso auxiliar em alguns casos. O leitor, em sua visão, deve ser crítico e ativo, buscando interagir com o texto escrito.

Apesar de ter parado de estudar inglês há alguns anos e de não utilizar essa língua no seu cotidiano, Roberta alcançou a nota 7,3 na atividade pré-intervenção, o que indica um nível “bom” de compreensão leitora (MAGLIANO *et.al.*, 1999; OMAGGIO, 1986). Ao analisar os dados obtidos através do inventário de estratégias, percebemos que a participante parece se enquadrar no perfil de leitor que privilegia ambos os modelos de construção do sentido do texto, ou seja, tanto as estratégias ascendentes quanto as descendentes. Assim, segundo as respostas do inventário, ao ler textos em inglês, Roberta procura primeiramente fazer uma leitura rápida (*skimming*) e depois voltar e ler o texto com mais atenção (*scanning*). Também deduz o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto, observa os recursos visuais e os cognatos. Quando possível, procura o significado das palavras desconhecidas no dicionário, e solicita ajuda ao professor e/ou aos colegas. Uma estratégia muito interessante utilizada por esta aluna é repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto. Esse fato denota a preocupação de Roberta em manter a sua concentração na leitura. De acordo com Smith (1978), a leitura em voz alta é uma estratégia favorável ao desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira principalmente por facilitar a memorização de vocabulário e a concentração, garantindo mais segurança ao aluno-leitor. Cabe apontar que os dados do diário de campo revelaram que a participante também adotou esse comportamento durante a realização das tarefas em sala de aula.

Etapa de Intervenção:

Durante a fase de intervenção, Roberta demonstrou maior interesse por atividades colaborativas desenvolvidas em pares, afirmando que, “*dessa forma, aprende melhor*”. Frequentemente buscava assegurar a compreensão do que não foi entendido no texto discutindo com os colegas ou expondo suas dúvidas durante as discussões em painel. Considerando-se que as estratégias sociais como, por exemplo, a cooperação, e a interação verbal na sala de aula favorecem o desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas, compensatórias e mnemônicas durante a leitura, além de proporcionarem a redução da ansiedade, acreditamos que Roberta tenha alcançado, dessa forma, uma maneira de se sentir mais confiante durante as aulas. Como ela mesma explica, referindo-se à organização dos sintagmas nominais em inglês,

“Só consegui entender melhor depois que nós (referindo-se à colega) discutimos. Agora me sinto mais segura. Acho que consigo fazer o outro exercício sozinha.”

A declaração acima revela três aspectos importantes: primeiramente, observamos que Roberta refletiu sobre o seu processo de aprendizagem; ela também analisou o que facilitou a sua compreensão, e, comparando com situações anteriores, percebeu uma mudança no seu comportamento. A comprovação de que a participante faz uso significativo das estratégias sociais nos leva a perceber o seu perfil comunicativo, extrovertido e de cooperação, como registrado no diário de campo:

“Roberta é bastante comunicativa, procura interagir com os colegas e parece demonstrar maior interesse pelas atividades mais dinâmicas.” (07/01/2011)

O questionamento feito pela professora/pesquisadora acerca do uso da estratégia de sublinhar (ou anotar) as ideias principais de cada parágrafo do texto fez a participante refletir sobre as vantagens que essa estratégia pode trazer à compreensão textual em língua estrangeira, como por exemplo, facilitar a releitura, visualizar as informações mais importantes, facilitar trabalhos futuros como a elaboração de resumos:

“Costumo fazer isso em português, mas nunca fiz em inglês. Vejo que me ajuda a entender melhor o texto e não me perco na leitura. Depois, se quiser fazer um resumo, fica fácil.”

Roberta também demonstrou ter percebido a importância de avaliar o quanto entendeu do texto, uma estratégia que, segundo ela, nunca havia utilizado anteriormente.

“Se percebo que só entendi parte do texto, tenho que voltar e ler tudo novamente com atenção. Nunca pensei nisso antes; só ia lendo, e pronto. Agora me tranquilizo por perceber que estou melhorando, o que me dá mais confiança no momento da leitura...mas também aprendi a fazer essa avaliação após o término da atividade”.

O relato da participante deixa evidente o percurso que vai do saber fazer ao compreender, ou seja, da ação à conceituação, e a possibilidade que esse compreender proporciona de construção de uma nova ação. Assim, constamos, nessa análise, o desencadeamento do processo de tomada de consciência, em que Roberta apresentou uma capacidade de refletir sobre uma ação precedente (um saber fazer qualitativamente inconsciente, no caso, suas leituras anteriores, feitas sem análise do processo), de reconhecer os meios agora empregados (a estratégia de reler o texto com atenção), as consequências de sua nova ação (sentir-se mais tranquila e segura) e a aplicação dessa estratégia em momentos posteriores (após o término da atividade).

Etapa de Controle:

Os dados coletados na etapa de controle indicaram que o nível de compreensão leitora em inglês de Roberta evoluiu (a participante alcançou a nota 100 na atividade pós-intervenção), o que indica um conceito “excelente”, segundo Magliano *et.al.*(1999) e Omaggio (1986). Constatamos também, a partir desse resultado e dos dados do inventário e das justificativas, que Roberta não apenas utilizou as estratégias apropriadamente, mas, assim como Maria Tereza, se tornou uma leitora mais confiante. Através do quadro abaixo, podemos observar as estratégias que essa participante passou a utilizar (ou não) após o curso de Inglês Instrumental:

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUALIDADE DA MUDANÇA
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Positiva
4. Observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Positiva
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Positiva
8. Resumir as informações contidas no texto	Não	Sim	Positiva
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Positiva
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Positiva
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Positiva

27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Positiva
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Positiva
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Positiva

QUADRO XIII. Estratégias utilizadas pela participante Roberta (Etapas de Exploração e de Controle)

Os dados do quadro acima revelam que a intervenção propiciou a Roberta expandir o seu repertório de estratégias. A participante percebeu, por exemplo, que fazer anotações (seja das ideias principais de cada parágrafo ou de alguma informação que julga relevante no texto) pode ser uma boa *“aliada para agilizar a leitura”*.

Embora costumasse deduzir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto, Roberta não buscava outros meios para tentar adivinhar o significado dessas palavras, ignorando-as durante a leitura. No entanto, ela percebeu que não pode *“pular certas palavras; elas são importantes”*, passando então, por exemplo, a observar sua formação, ou seja, os afixos, o que, em sua opinião, *“ajuda muito quando não temos o dicionário em mãos”*, e a relacionar o vocabulário desconhecido a outros que lhe são familiares em inglês.

Roberta percebeu a importância das estratégias metacognitivas, e passou, como demonstrado acima, a identificar suas dificuldades durante a leitura, a avaliar o seu nível de compreensão e a reler o texto quando necessário. Segundo a aluna, *“só fazia a avaliação após o término da atividade de leitura, e não durante”*.

Interessante notar que Roberta passou a fazer uso da estratégia cognitiva de ativar o seu conhecimento prévio. No entanto, notamos que ela se referiu apenas

ao conhecimento prévio de conteúdo: “*não fazia isso porque leio poucos textos em inglês e geralmente eles são bem diferentes, não tem uma conexão. No decorrer das aulas, lemos textos que estavam interligados pelas temáticas e conteúdos... então foi possível relacionar o último texto lido aos textos anteriores.*” Roberta parece não ter assimilado, durante o curso, que, além do conhecimento prévio de conteúdo, ou temático, o conhecimento prévio linguístico e de mundo são essenciais para a compreensão leitora em língua estrangeira. A intervenção, porém, propiciou a essa participante, meios para acreditar em suas próprias potencialidades, fazendo-a perceber que sabe mais (inglês) do que imaginava, como ela declara em seu relatório final:

“Bom, essas aulas de inglês superaram minhas expectativas, pois abriram meus olhos para a importância da prática de leitura em inglês, e me mostraram que não é um ‘bicho de 7 cabeças’. No início, eu achava que não conseguiria ler textos em inglês por estar parada há muito tempo e por ser bem pobre em vocabulário. Mas ao longo das aulas percebi que sei bem mais do que eu pensava que sabia e com a ajuda de algumas técnicas, a leitura pode ser feita com êxito. Perceber isso me estimulou a ler mais textos em inglês e me deixou mais confiante para encarar a ansiedade de não saber recorrer às técnicas e tentar.”

Através do exposto, verificamos que o curso parece ter sido bastante produtivo para Roberta. Ao torná-la uma leitora mais confiante pelo uso consciente das estratégias, as práticas desenvolvidas em sala de aula serviram de incentivo para novas leituras em inglês.

Etapa de Verificação:

A análise dos dados da etapa de verificação apontou um fato curioso. Quatro meses após a intervenção, ao ser submetida à última atividade de compreensão textual, Roberta adquiriu a nota 7.0 (conceito “bom”, segundo MAGLIANO *et.al.*, 1999; OMAGGIO, 1986), demonstrando um retorno ao seu nível inicial de compreensão. A participante demonstrou certa insatisfação com esse resultado, mas afirmou que ficou “*mais satisfeita por conseguir concluir a prova num tempo bem mais reduzido*”. Fazendo uma análise do seu desempenho nas três etapas da pesquisa, ela observou que antes do curso, “*não conhecia certas estratégias*”; na etapa de controle, “*as estratégias estavam fresquinhas na cabeça*” e, quatro meses após a intervenção, “*já tinha conhecimento sobre esses aspectos, mas pela falta de prática de leitura, alguns passaram despercebidos*”.

No quadro a seguir, podemos comparar as estratégias usadas por Roberta nas diferentes etapas deste estudo:

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUATRO MESES DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Verificação)
	Nota obtida na atividade pré-intervenção de compreensão textual = 7,3	Nota obtida na atividade pós-intervenção de compreensão textual = 10,0	Nota obtida na atividade de verificação final de compreensão textual = 7,0
1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Sim	Sim	Sim
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: "primeiramente, vou ler o texto todo, depois...., a seguir....")	Não	Não	Não
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Sim
4. Observar as palavras-chaves, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Sim
5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Sim	Sim	Sim
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Sim
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Sim
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Sim	Sim

9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Não	Não	Não
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Não	Não	Não
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Sim
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Sim	Sim	Sim
13. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas (quando possível)	Sim	Não	Não
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Não	Não	Não
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Não	Não
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Sim
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Sim
18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Não	Não
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Sim
20. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra no texto.	Sim	Sim	Sim

21. Relacionar as figuras ao texto.	Sim	Sim	Sim
22. Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.	Não	Não	Não
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Sim
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Sim	Sim	Sim
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Sim
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Não	Não
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Sim
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Sim
29. Elaborar perguntas e respostas sobre o texto.	Não	Não	Não
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Sim
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Sim	Sim	Sim

QUADRO XIV. Estratégias utilizadas pela participante Roberta nas três etapas da pesquisa (Etapa de Exploração, Etapa de Controle e Etapa de Verificação).

A partir dos resultados alcançados, concluímos que as estratégias adquiridas por Roberta durante a intervenção e transferidas para novo contexto de leitura quatro meses após, foram as seguintes:

- a) Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo;
- b) observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou outros tipos de informações;
- c) fazer anotações durante a leitura;
- d) descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes;
- e) resumir as informações contidas no texto;
- f) tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas;
- g) conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil;
- h) identificar suas dificuldades durante a leitura;
- i) controlar sua ansiedade durante a leitura;
- j) identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura;
- k) relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente;
- l) perceber quando não entende o que lê, parar e reler;
- m) parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu;
- n) associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões conhecidas em inglês.

De um modo geral, Roberta declarou-se satisfeita com o desenvolvimento da sua habilidade leitora em inglês proporcionado pelo curso de Inglês Instrumental. No questionário de transferência, ela afirmou que obteve uma compreensão mais nítida dos textos e maior rapidez na leitura. A participante, porém, reforçou a necessidade e a importância da prática e exercício de leitura para fixação das estratégias.

5.2.4 CASO 4: PARTICIPANTE JANINE

Etapa de Exploração:

Janine estudou inglês em um curso particular de idiomas durante quatro anos com desempenho muito bom nas aulas, enquadrando-se no nível intermediário. Segundo sua avaliação, escreve de maneira regular, compreende, fala e lê bem em inglês. Obteve nota 6,0 na atividade pré-intervenção de compreensão textual, o que indica, segundo Magliano *et. al.* (1999) e Omaggio (1986), um conceito “regular”. Janine se sentia inibida durante as aulas, e preferia então estudar em grupo, o que lhe trazia maior segurança.

Em relação à leitura, Janine se declara uma leitora ativa, buscando novas ideias através dos textos lidos, principalmente em português. Quanto à leitura em língua estrangeira (o que não faz com frequência), ela acredita que, para uma boa compreensão, é preciso “um sólido conhecimento gramatical e um extenso conhecimento de vocabulário”. Janine relaciona suas dificuldades de leitura em inglês tanto a fatores linguísticos quanto a “problemas de leitura” (estratégias). Segundo a participante, *“isso acontece porque a maioria das pessoas continua pensando em português, quando deveriam tentar compreender como se fossem americanos e não brasileiros, pois cada língua tem sua particularidade”*.

Fazendo alusão ao povo norte-americano, Janine demonstra (embora inconscientemente) sua crença em relação à língua inglesa. Concordamos com Assis-Peterson (2008, p.324) quando afirma que, “ao usarem a linguagem, as pessoas frequentemente explicitam suas visões de mundo, distinguindo suas identidades constituídas em contextos socioculturais. Sinalizam para o outro quem são [seus preconceitos, suas preferências e] que tipos de situações estão vivenciando”, por exemplo. Essa visão de Janine, que ainda é compartilhada por alguns brasileiros, tem influenciado (positiva ou negativamente) o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil, dependendo do sentimento que o estudante brasileiro tem em relação aos Estados Unidos especificamente. Nas palavras de Assis-Peterson (*op. cit.*, p.327),

falantes de português brasileiro, tendo em mente representações que fazem de falantes de inglês, especialmente de norte-americanos, associam a eles sentimentos conflituosos de aproximação e afastamento, de atração e repulsa em função dos efeitos de sentido que envolvem essa língua. Ora tais discursos desejam desenvolvimento, progresso, conhecimento, bens culturais e econômicos, ora desejam combater a submissão/subserviência à cultura e à economia norte-americana ou a aceitação a governos imperialistas que alimentam desigualdades sociais.

De um modo geral, a maioria dos brasileiros associa a língua inglesa apenas ao povo norte-americano; alguns talvez por desconhecimento ou, assim como Janine, simplesmente repetindo (e, conseqüentemente) perpetuando uma crença que se encontra fortemente enraizada em nossa cultura e que se constituiu, obviamente, devido ao forte poder econômico e a conseqüente influência dos Estados Unidos em diversos países ao redor do mundo. Na verdade, o inglês é uma língua indo-europeia, que surgiu na Grã-Bretanha por volta do século V d.C., com o domínio dos povos bárbaros germânicos (os jutos, anglos e saxões) sobre os celtas, habitantes locais da ilha. Somente em 1620 foi introduzida nos Estados Unidos, com a chegada dos primeiros imigrantes ingleses (*the pilgrims*) que vieram para a América em busca de liberdade religiosa (HOGG & DENISON, 2006). Com a globalização, porém, o inglês se tornou a língua mais usada para comunicação entre os povos, sendo então reconhecidas as diversas (e legítimas) variedades de pronúncias e sotaques do inglês ao redor do mundo (CRYSTAL, 2003). Diante do exposto, concordamos com Janine quando ressalta a importância de se considerar as particularidades de cada língua (a materna e a língua alvo) para uma melhor compreensão de textos em língua estrangeira, porém, acreditamos ser mais prudente alegar que “*as pessoas deveriam tentar compreender [os textos] como se fossem [falantes nativos]...*” Adotar essa postura significa reconhecer que hoje ninguém é “dono” desse idioma. Na verdade, como afirma Crystal (2003), pode-se dizer que “existem vários *Englishes* ao redor do mundo”, referindo-se aos diversos tipos ou variedades de inglês. Assim, atualmente, aprender o idioma é apenas uma parte do processo.

Retomando a discussão sobre Janine, os dados indicaram que estudar inglês significa para ela “conhecimento e crescimento profissional e acadêmico”, o que

demonstra uma atitude positiva em relação ao idioma. Seus maiores obstáculos para a aprendizagem, porém, estão relacionados ao pouco domínio das regras gramaticais, uma vez que parou seus estudos há algum tempo, e nunca viajou para países de língua inglesa. Com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos e de “ter alguma noção de Inglês Instrumental”, o que considera muito importante para sua carreira acadêmica, Janine decidiu participar do curso ofertado.

A análise do inventário de estratégias indicou que, durante a leitura de textos em inglês, essa participante faz uso da tradução explícita e mental, repete as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto, observa os recursos visuais e os cognatos, e utiliza o dicionário para saber o significado das palavras desconhecidas. Um dado interessante refere-se ao fato de que as estratégias sócio-afetivas não foram mencionadas pela participante, embora tenha alegado que “prefere estudar e discutir suas ideias em grupo”, comportamento que também foi observado durante a etapa de intervenção, cuja análise dos dados é apresentada a seguir.

Etapa de Intervenção

Assim como os outros participantes, Janine também demonstrou interesse para desenvolver sua habilidade de leitura em inglês, porém, algumas vezes, se mostrava inquieta e desatenta durante as aulas. Não conseguia realizar as tarefas individualmente; procurava, desde o início, trocar ideias com os colegas, não seguindo, dessa forma, os procedimentos da aula indicados pela professora/pesquisadora. No curso de *EAP*, abordagem centrada no processo de aprendizagem, cujo objetivo principal é levar o aluno a se conscientizar das estratégias de leitura a fim de desenvolver a compreensão textual em inglês mais eficientemente, a leitura silenciosa é essencial como primeiro passo para o desenvolvimento dessa habilidade. É nesse momento específico que o leitor ativa seus esquemas, faz inferências e reflete sobre o processo de leitura, partindo da compreensão geral para os detalhes do texto. Somente depois desse procedimento, é que o aluno/leitor deve interagir com o colega, enriquecendo sua

visão do texto e as estratégias utilizadas. Finalmente, a partir dos questionamentos do professor, cuja intenção é levar o aluno à reflexão, ou seja, a buscar compreender como e porquê alcançou ou não determinados resultados, levando-o, conseqüentemente, a uma ação transformadora (PIAGET, 1978), todo o procedimento de leitura é discutido em sala de aula. Compreendemos, no entanto, que durante muitos anos, nossos alunos não foram incentivados a pensar; apenas absorviam passivamente o que lhes era transmitido. Dessa forma, adotar a Abordagem Instrumental para o ensino de língua estrangeira significa também preparar o aluno para uma nova concepção de aprendizagem, para o seu “novo” papel de construtor do próprio conhecimento. Essas duas atitudes distintas do aluno/leitor são ilustradas na figura a seguir.



Fig. 2. O processo de leitura (fonte desconhecida – adaptado de Nuttal, 1996)

A ansiedade da participante para solucionar rapidamente seus problemas de leitura, dialogando com o colega, foi registrada no diário de campo:

Hoje Janine chegou atrasada e conversou muito, não prestando atenção na leitura. Enquanto todos liam o texto individualmente, ela insistia em trocar ideias com a colega, o que atrapalhou um pouco não apenas a concentração, mas também o desenvolvimento da aula (11/01/2011).

A sua resposta ao questionamento da professora/pesquisadora acerca das estratégias utilizadas para a compreensão de determinado texto, também merece destaque:

“Não entendi muito bem este texto, então discuti esta resposta com a colega”.

Reconhecemos o valor da interação social para a aprendizagem de línguas; porém, ressaltamos a importância da sequência dos procedimentos de leitura durante as aulas de *EAP*, como mencionado anteriormente. Os dados acima indicam que Janine demonstrou dificuldades, no início do curso, para assimilar essa metodologia. Interessante destacar que, diferentemente dos outros participantes cuja ansiedade referia-se ao medo de errar e ser criticado e à timidez, Janine apresentou esse sentimento relacionado aos fatores de impaciência e de expectativas de obter resultados imediatos para suas questões de leitura. Aos poucos, porém, foi modificando o seu comportamento, como ela mesma declara:

“Agora sei que eu posso fazer muita coisa para entender um texto” (ênfase dada pela aluna).

Essa resposta é bastante significativa porque demonstra que a participante não apenas percebeu que há vários recursos para facilitar a sua leitura em inglês, mas principalmente porque reconheceu a sua capacidade para agir.

O registro do diário de campo referente à aula do dia 14/01 também aponta uma mudança no comportamento da participante:

Janine trabalhou individualmente; não trocou ideias com colegas, como de costume. Declarou não conseguir entender os diversos significados do sufixo “-ing”, embora tivesse tentado. Conseguiu apenas reconhecer quando tem função de gerúndio, mas respondeu a maioria das questões sobre o texto.

Os dados acima demonstram que além de ter conseguido trabalhar individualmente, Janine se esforçou para realizar a tarefa. Questionada sobre as estratégias que poderia utilizar para compreender o texto, ela manifestou ter

assimilado que “o dicionário deve ser o último recurso”, e que a dedução pelo contexto “pode dar certo e tornar a leitura mais rápida”. A referência a essas duas estratégias merece destaque porque comprova, uma vez mais, o avanço da participante no desenvolvimento do seu processo de leitura. Embora ainda se preocupando com a rapidez, observamos que Janine evoluiu do dicionário (ou seja, da busca pela tradução imediata, porém nem sempre apropriada, como explicado anteriormente nesta tese) para uma estratégia que exige raciocínio, uso do conhecimento prévio, conclusões, o que sugere o amadurecimento da participante como leitora em língua estrangeira. Esse dado também revela que Janine foi capaz de indicar uma estratégia que anteriormente não lhe era percebida, e de transferir esse conhecimento adquirido para um novo contexto de leitura, refletindo, antecipando e acreditando na eficácia do uso dessa estratégia por ela sugerida. Dessa forma, evidencia-se o processo de tomada de consciência da aluna em relação à estratégia de dedução pelo contexto.

O relato abaixo exemplifica como Janine, ao aprender a usar as estratégias, se tornou mais confiante para trabalhar os textos em inglês:

“Confesso que no início encontrei algumas/muitas dificuldades, mas agora posso administrar melhor os dados/textos e tentar entendê-los usando as estratégias”.

A etapa de controle, apresentada a seguir, reforça o fato de Janine ter evoluído em seu processo de leitura, tornando-se uma leitora mais independente.

Etapa de Controle

“Para mim, o curso foi bastante proveitoso! As aulas me ajudaram a ter melhor visão e menos preconceitos com os textos em inglês, além de me ajudar no controle da ansiedade. Antes, eu queria saber logo tudo, agora consigo ler com mais calma e atenção. A leitura assim fica mais agradável. Penso que se tivesse mais horas de curso, eu poderia desenvolver melhor minhas habilidades, pois agora no final é que consegui desenvolvê-las mais, me sentindo mais segura. Achei interessante essa ideia de pesquisa onde tanto o pesquisador quanto os participantes são beneficiados no processo.”

No depoimento de Janine é possível perceber nitidamente o seu sentimento positivo em relação ao curso. Merece destaque, porém, a menção feita pela participante sobre seus preconceitos anteriores em relação à leitura em inglês, o que não foi citado em nenhum outro momento da pesquisa. Outro aspecto interessante é que Janine apontou a necessidade da ampliação da carga horária do curso para que sua aprendizagem fosse mais efetiva. Concordamos com a participante, porém justificamos que o curso de *EAP* ofertado possuía uma característica peculiar: servir de base para a coleta dos dados da presente tese. Dessa forma, apenas o primeiro módulo foi contemplado, o que, desde o início da pesquisa, foi explicado para todos os alunos. Na verdade, os cursos de *EAP* oferecidos pela professora/pesquisadora desta tese geralmente são compostos de dois módulos (nível I e II) de aproximadamente 45h cada um. Felizmente, porém, como ela mesma admitiu, a participante sentiu-se beneficiada no final, o que foi comprovado através do resultado alcançado na atividade pós-intervenção de compreensão leitora, no qual alcançou a nota 9,0. Constatamos, também, que Janine ampliou o seu repertório de estratégias, como demonstrado no quadro comparativo abaixo:

ESTRATÉGIAS	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUALIDADE DA MUDANÇA
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: "primeiramente, vou ler o texto todo, depois....., a seguir....")	Não	Sim	Positiva
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Positiva
4. Observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Positiva

5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Não	Sim	Positiva
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Positiva
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Sim	Positiva
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Positiva
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Positiva
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Positiva
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Positiva
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Sim	Positiva
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Positiva

25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Positiva
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim	Positiva
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Positiva
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Positiva
30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Positiva

QUADRO XV. Estratégias utilizadas pela participante Janine (Etapas de Exploração e de Controle)

Conforme demonstrado, diversas estratégias anteriormente desconhecidas (ou não utilizadas) por Janine passaram a integrar o seu repertório após a intervenção, o que aponta uma mudança positiva no seu comportamento em relação à leitura em L2. Como ela afirma, ao se referir à estratégia de observar as palavras-chave do texto, por exemplo, *“antes eu não prestava atenção a essas palavras. Após o curso, entendi que elas são muito importantes para a compreensão mínima do texto”*. Da mesma forma, explica que relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente *“torna a leitura mais fácil, pela repetição de algumas palavras e do assunto que se torna mais conhecido”*.

Os dados indicam que Janine se tornou mais atenta às estratégias metacognitivas, o que lhe proporcionou maior segurança durante a leitura. Após a intervenção, ela passou a organizar mentalmente o procedimento de leitura, identificar suas dificuldades, conseguir ler com atenção mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil e a administrar seu tempo, por exemplo.

Em sua atividade avaliativa pós-intervenção, Janine alcançou um resultado muito bom, 9.0, como já mencionado, e demonstrou, na questão 1 de resolução de problemas (Parte 2 do teste) haver internalizado as estratégias e os passos iniciais para alcançar uma compreensão satisfatória do texto apresentado:

“Para uma boa compreensão, primeiramente é preciso ler o texto inteiro. Depois, tem que identificar as palavras parecidas com português, analisar a figura que acompanha o texto e deduzir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto (texto e figura)”.

Janine também ressaltou a importância dos aspectos gramaticais como estratégias de leitura (estratégias ascendentes) e demonstrou saber utilizar, por exemplo, a noção de alguns afixos, decompondo as palavras para melhor compreendê-las (questão 2):

“A fim de compreender o significado da palavra ‘abridged’, pode-se observar como ela é formada – isso ajuda bastante. Primeiro tem que ver se ela existe sem o sufixo ‘-ed’ ou algum outro afixo. Se sim, tem que retirá-lo, e aí sim, se não entender, deve procurar no dicionário. Se não tiver sufixo, teme que procurar a palavra inteira mesmo”.

Apesar de ter assimilado e usado estratégias novas, como a decomposição de palavras, por exemplo, os dados apontam que, após a intervenção, Janine não conseguiu superar sua dificuldade em relação ao uso do sufixo “-ing” em inglês. Na questão referente a esse assunto, ela não obteve sucesso na resposta. Esse fato corrobora os postulados da teoria de aquisição de segunda língua de que quanto mais diferentes forem as estruturas gramaticais e lexicais entre a língua materna e a língua alvo, maior atenção (e prática) tem que ser dada a essas estruturas para que sejam internalizadas pelo aprendiz (ELLIS, 1995). É relevante ressaltar, no entanto, que embora sejam adultos, diversos alunos de *EAP* não se comportam como tal na sala de aula, e, muitas vezes, se distraem durante as explicações do professor e durante as atividades para fixação do conteúdo ensinado. Considerando também as diferenças individuais, compreendemos que o ritmo de aprendizagem varia de aluno para aluno.

No contexto de *EAP*, o estudo do “-ing” é extremamente relevante porque, ao contrário do que se imagina, ele possui diversos significados, exercendo, dessa

forma, funções diferentes no texto, o que certamente dificulta a compreensão. A título de ilustração, apresentamos a frase abaixo extraída do texto “*Ignoring stress leads addicts to more cravings*” (Apêndice G), *trabalhado em sala de aula*:

“Recovering addicts who avoid coping with stress succumb easily to substance use cravings, making them more likely to relapse during recovering, according to behavioral researchers”.

Assim como outros participantes do curso, Janine não conseguiu justificar o uso do “-ing” nas palavras do texto (questão 3), como já citado.

A análise dos dados da etapa de controle revelou que a participante passou a fazer anotações durante a leitura e a resumir as informações contidas no texto - estratégias explicitamente evidenciadas na atividade avaliativa.

Parece-nos muito interessante ressaltar que Janine não conseguiu perceber que fez uso das estratégias sócio-afetivas e compensatórias durante a leitura de textos em inglês. Esse fato nos leva a questionar o valor atribuído a essas estratégias pelos aprendizes de L2, mais especificamente por Janine, embora, assim como as outras, essas estratégias também tivessem sido enfatizadas durante o curso. Acreditamos que, por demandarem raciocínio e estarem mais diretamente relacionadas ao processo de leitura, as estratégias cognitivas foram mais facilmente percebidas e internalizadas pela participante.

Etapa de Verificação

Janine não entregou o questionário final de transferência de estratégias, o que nos impossibilita de apresentar uma análise mais completa do seu desempenho. Porém, a partir do quadro comparativo abaixo, podemos inferir que as estratégias adquiridas durante o período de intervenção foram transferidas com sucesso para novo contexto de leitura quatro meses após. Observamos, no entanto, que as estratégias de *skimming* e de *scanning*, muito enfatizadas e praticadas no curso, curiosamente, deixaram de ser utilizadas pela participante. Em suas palavras,

“após o curso, já consigo ler melhor – eu tenho as estratégias principais fixadas em minha mente, então as realizo imediatamente; não preciso reler o texto”.

A nota obtida na atividade escrita de verificação final de compreensão leitora em inglês aponta para uma pequena queda no seu desempenho, o que foi justificado pela participante, em uma conversa informal com a professora/pesquisadora, pelo fato de não ter feito uso da língua inglesa nos últimos quatro meses após a intervenção.

A fim de que o leitor possa visualizar as estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) pela participante nas três etapas da pesquisa, apresentamos o quadro comparativo a seguir:

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUATRO MESES APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Verificação)
	Nota obtida na atividade pré-intervenção de compreensão textual = 6,0	Nota obtida na atividade pós-intervenção de compreensão textual = 9,0	Nota obtida na atividade de verificação final de compreensão textual = 8,0
1.Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Sim	Sim	Sim
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: “primeiramente, vou ler o texto todo, depois...., a seguir....)	Não	Sim	Sim
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Sim
4. Observar as palavras-chaves, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Sim

5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Não	Sim	Não
6. Fazer anotações durante a leitura.	Não	Sim	Sim
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Sim
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Sim	Sim
9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Sim	Sim	Sim
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Não
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Sim
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Sim
13. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas (quando possível)	Sim	Não	Não
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Não	Não	Não
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Não	Não
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Não	Sim	Sim

17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Sim
18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Sim	Sim
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Não	Sim	Sim
20. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra no texto.	Sim	Não	Não
21. Relacionar as figuras ao texto.	Sim	Sim	Sim
22. Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.	Não	Não	Não
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Sim
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Não	Não	Não
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Sim
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim	Sim
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Não	Sim	Sim
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Sim
29. Elaborar perguntas e respostas sobre o texto.	Não	Não	Não

30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Não	Sim	Sim
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Sim	Sim	Sim

QUADRO XVI. Quadro geral das estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) pela participante Janine nas três etapas da pesquisa.

Resumindo, os resultados sugerem que houve transferência das seguintes estratégias para novo contexto de leitura quatro meses após a intervenção:

- a) organizar mentalmente o procedimento de leitura;
- b) ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo;
- c) observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação;
- d) fazer anotações durante a leitura;
- e) descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes;
- f) resumir as informações contidas no texto;
- g) tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas;
- h) deduzir o significado das palavras/expressões pelo contexto;
- i) conseguir ler com atenção, mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil;
- j) identificar suas dificuldades de leitura;
- k) perceber quando não entende o que lê, parar e reler;
- l) escrever com suas palavras o que entendeu do texto;
- m) controlar sua ansiedade durante a leitura;
- n) identificar o quanto está aprendendo durante a leitura;
- o) relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente;
- p) administrar seu tempo de leitura;

- q) parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu;
- r) associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões conhecidas em inglês.

Diante do exposto, evidenciamos que Janine foi a participante que se tornou mais capaz de adquirir e transferir maior número de estratégias até então, o que reforça o seu reconhecimento de que foi “beneficiada com o curso”.

5.2.5 CASO 5: PARTICIPANTE RUBIA

Etapa de Exploração:

Rubia se considera uma aluna de nível avançado de inglês, com boa habilidade para ler e compreender textos nessa língua, após ter estudado em cursos particulares durante três anos, com um desempenho muito bom. Esse fato, no entanto, não foi comprovado na atividade pré-intervenção de compreensão leitora, na qual a participante alcançou média 5.3, indicando um conceito “fraco” (MAGLIANO *et.al.*, 1999; OMAGGIO, 1986;). Apesar de se sentir à vontade nas aulas, e de buscar sempre meios para aprimorar o uso da língua (assiste a filmes, ouve e canta músicas com frequência e procura ler textos variados), Rubia declarou que a falta de oportunidades para praticar o idioma e o pouco conhecimento gramatical são alguns dos obstáculos que encontra na aprendizagem.

Em relação à leitura, ela costuma ler livros, jornais, revistas, produções técnicas e acadêmicas na língua materna, e atribui as dificuldades de compreensão textual em inglês ao fato de que “*em geral, as pessoas não sabem lidar com o texto*”, sendo o vocabulário muito importante para esse processo. Questionada sobre a concepção de que é impossível compreender um texto em inglês sem traduzi-lo

(mental ou explicitamente) para o Português, a participante afirmou que “*não é impossível, mas gostaria que alguém me ensinasse a fazer isso*”.

Diante do exposto, inferimos que a estratégia de tradução (embora Rubia perceba que “*não é a mais adequada*”), é uma das mais utilizadas por ela. Assim, os dados do questionário diagnóstico revelaram que a participante tem consciência de suas dificuldades para compreender textos em inglês, mas, não sabendo como resolvê-las, demonstra claramente interesse para aprimorar essa habilidade. Convencida da “*importância do inglês para a comunicação global*”, e motivada para desenvolver a sua compreensão leitora em inglês, Rubia viu no curso de EAP “*uma oportunidade para crescimento*”.

A concepção de que o conhecimento do vocabulário é essencial para a compreensão do texto justifica o fato de Rubia concentrar-se nesse aspecto durante a leitura. Assim, além da estratégia de tradução, os resultados indicaram que ela tenta adivinhar o significado das palavras desconhecidas, utiliza o dicionário bilíngue, observa os recursos visuais do texto e os cognatos, e faz anotações durante a leitura: “*Muitas vezes, se tento adivinhar o significado de uma palavra desconhecida, me sinto insegura, então uso o dicionário para traduzir e anoto tudo no texto*”, afirma.

Rubia também costuma fazer o “*skimming*” e o “*scanning*” do texto, consegue ler com atenção mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil e percebe quando não entende o que lê, para e volta a reler o texto.

Demonstrando curiosidade acerca da Abordagem Instrumental e percebendo o curso como uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos, Rubia participou das aulas ativamente, como indicam os dados da etapa de intervenção apresentados abaixo:

Etapa de Intervenção:

Segundo a análise dos dados, observamos que a intervenção contribuiu para que Rubia se tornasse uma leitora mais independente e segura em inglês, porque, como afirmam Ferreiro & Teberosky (1985, p. 31), ela “compreendeu os mecanismos de produção desse conhecimento e, por conseguinte, converteu-se em criador do conhecimento”. Assim, como indicado abaixo, ela se tornou capaz de avaliar o seu desempenho e a tomar consciência das suas dificuldades e dos meios para resolvê-las:

“Parece que quanto mais se aprende, mais se tem dúvidas e mais se erra. É como se o conhecimento nos mostrasse nossas falhas e que necessitamos aprimorar. O próprio curso me fez ver minhas dificuldades e me deu meios para resolvê-las— antes sabia que as tinha, mas não sabia sequer nomeá-las”.

“Como disse anteriormente, a minha leitura ficou mais rápida; você me deu instrumentos dos quais eu sequer tinha conhecimento. Daí passei a usá-los em meu favor, e agora me sinto bem mais segura”.

Na teoria de Piaget (1976), a construção do conhecimento (e, conseqüentemente o desenvolvimento) ocorre a partir do conflito cognitivo (no caso acima, as dúvidas, as falhas e os erros) que, ao forçar os esquemas assimiladores a se modificarem, provoca desequilíbrios. Tomando então consciência dessas perturbações, Rubia passou a buscar recursos (fornecidos pela intervenção, ou seja, o uso apropriado das estratégias de aprendizagem) para se reequilibrar. Agindo, ela parece ter conseguido solucionar o seu problema com sucesso.

Merece destaque a menção feita aos erros. Na perspectiva piagetiana,

o caminho em direção ao conhecimento não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são errôneas (no que se refere ao ponto final), porém, ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). [Dessa forma], essa noção de erros construtivos é essencial (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.30).

A participante parece ter assimilado a importância do erro para a aprendizagem quando declara que “antes eu tinha medo de errar – ficava calada. Aqui no curso aprendi que quando exponho meus erros e discuto com alguém, aprendo melhor. Não tenho mais vergonha de falar”.

Como já evidenciado nesta tese, um dos grandes obstáculos para a aprendizagem de língua estrangeira, principalmente no caso do adulto, é o medo de errar e de ser criticado, o que o leva a se retrair, a não participar efetivamente das aulas e, em muitos casos, a desistir do curso. Na Abordagem Instrumental o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, e o aluno é incentivado a expor suas deficiências para que, através das discussões, seja auxiliado a descobrir seus próprios meios para superá-las. Para tal, entretanto, é preciso que ele se sinta amparado e seguro. Sabemos que, na visão de Piaget (1976), o conflito cognitivo impulsiona o desenvolvimento. Porém, em termos práticos, cabe ao professor de *EAP* observar que

não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível a perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 32).

O exemplo abaixo demonstra que, ao buscar justificar o uso de uma determinada estratégia, Rubia encontrou uma solução que desencadeou um novo problema e que, conseqüentemente, exigiu nova solução:

“antes eu não controlava o tempo de leitura. Aí passei a fazer isso, e comecei a ficar muito ansiosa. Então, decidi não me preocupar muito com isso. Se usar as estratégias, acho que consigo ler melhor e não preciso pensar no tempo.”

Fazendo reflexões sobre ações precedentes, Rubia analisou o fato e tomou uma decisão. Baseada no conhecimento adquirido, conseguiu antecipar uma ação e prever um resultado benéfico.

Os dados também indicaram que Rubia foi capaz de utilizar o conhecimento adquirido durante o curso (conhecimento discursivo) para fazer inferências. Observando os elementos coesivos referenciais (no caso, anáfora), ela reflete sobre a organização das ideias do texto, formula e testa hipóteses e percebe como ele é construído.

“ ‘This information’ se refere a uma informação que já foi dada. Então não poderia ser a primeira frase. Também menciona “vanMarle said”. Percebi então que alguma coisa já foi dita antes. Havia uma ligação”.

Considerando que a compreensão textual envolve não apenas o que está explícito no texto (e que demanda apenas conhecimento linguístico), mas também a informação que não está diretamente expressa e que, conseqüentemente, exige do leitor habilidades de raciocínio, além dos conhecimentos cultural e pragmático, o uso de inferências é essencial. Rubia demonstrou esforço para alcançar bons resultados na leitura, mas o seu conhecimento reduzido dos aspectos culturais envolvidos na linguagem figurada (mais especificamente da metáfora) não permitiu que ela obtivesse êxito na compreensão:

Embora Rubia tivesse se esforçado, ela apresentou dificuldades para compreender o parágrafo porque, ao tentar fazer uma tradução literal, não conseguiu entender o significado da expressão “guinea pigs” (“cobaias”) (13/01/11).

Compreender a linguagem figurada (conotativa) em língua estrangeira é um grande desafio para o leitor brasileiro. As metáforas, as expressões idiomáticas, os “jogos de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1996) são manifestações culturais, e, dessa forma, demandam procedimentos interpretativos que dependem do grau de conhecimento prévio do leitor em relação a esses pressupostos culturais. Nesse caso, o uso do dicionário e a tradução literal não contribuem para o sucesso da compreensão. Segundo Littlemore (2003), uma das razões pelas quais as expressões metafóricas não são corretamente interpretadas é o fato de, por questões de diferenças culturais, o aprendiz de L2 não atribuir a elas a conotação esperada pelo falante/autor. Com base na teoria dos esquemas, que defende a ativação do conhecimento prévio como uma estratégia fundamental para o processamento da leitura, Rumelhart (1980, p.18) aponta que a falta dos esquemas apropriados por parte do leitor (sejam eles linguístico, enciclopédico, de conteúdo ou formal (referente à estrutura textual) pode ser o motivo principal das suas dificuldades no processamento de leitura. Esse problema pode ser causado tanto por parte do autor, ou seja, por não ter deixado pistas suficientes no texto para estimular o leitor a ativar os esquemas apropriados, quanto por parte do leitor por não possuir os esquemas previstos pelo autor. Nuttal (1996,

p.6-7) concorda com essa visão, e acrescenta que “os problemas [no processamento de leitura] acontecem quando há um descompasso entre os pressupostos do escritor e os do leitor”, baseados, certamente, no conhecimento prévio de cada um, como no caso da linguagem figurada, por exemplo. Quanto maior for a zona de conhecimento (esquemas) compartilhado (*shared zone*) por ambos, maior será o entendimento do texto. Em outras palavras, apesar de partilharem, obviamente, conhecimentos de mundo diferentes, para haver compreensão é preciso que o autor do texto e o leitor possuam uma boa parcela de conhecimentos comuns, como exemplificado na figura abaixo:



Fig. 3. Área de conhecimento (esquemas) compartilhado (NUTTAL, 1996, p.7)

A situação a seguir, ilustra bem esse caso. No parágrafo abaixo, extraído do texto “*Ignoring stress leads recovering addicts to more cravings*” (Apêndice G), discutido em aula, a expressão “*Palm Pilots*” não foi compreendida pelos alunos, como demonstram os dados da etapa de intervenção:

“Researchers supplied Palm Pilots to 55 college students who were in recovery from substance abuse ranging from alcohol to cocaine and club drugs. The students were asked to record their daily cravings for alcohol and other drugs, as well as the intensity of negative social experiences – hostility, insensitivity, interference, and ridicule – and their general strategies for coping with stress”.

Durante a discussão sobre o texto “Ignoring Stress leads recovering addicts to more cravings”, embora o assunto (“coping with stress”) já tivesse sido debatido em aulas anteriores, os alunos não conseguiram entender o quinto parágrafo. Questionados sobre os motivos de suas dificuldades, eles alegaram não conhecer o termo. Rubia reforçou que não há no texto outra referência a essas palavras. Todos os alunos, no entanto, perceberam que se trata de um

sintagma nominal. A expressão só foi compreendida quando a professora deu uma explicação mais detalhada (baseada em informações adquiridas fora do texto) (14/01/2011).

Observa-se, nesse caso, que, embora Rubia não tenha alcançado sucesso na compreensão do parágrafo, ela se esforçou para fazê-lo. Com base na teoria piagetiana, sabemos que a ação é condição necessária para a construção do conhecimento, e que este processo ocorre durante a interação do sujeito com o objeto. Assim, para chegar à conclusão de que não havia no texto nenhuma referência ao termo “Palm Pilots”, Rubia precisou agir, ou seja, fazer uso de certas estratégias que não costumava usar anteriormente, como por exemplo, fazer o “*scanning*” do texto, ler com atenção, fazer inferências, buscar pistas linguísticas. O fato de os alunos terem percebido que se trata de um sintagma nominal sugere que essa estrutura gramatical foi bem assimilada e compreendida por todos.

Etapa de Controle:

Analisando os dados da etapa de controle, observamos que houve uma melhora significativa no nível de compreensão leitora de Rubia, passando de 5,3 a 8,5 o seu conceito nas atividades avaliativas pré- e pós-intervenção. Da mesma forma, também houve uma mudança no seu repertório de estratégias, como indicado no quadro abaixo:

ESTRATÉGIAS	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	DEPOIS DA INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUALIDADE DA MUDANÇA
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: “primeiramente, vou ler o texto todo, depois...., a seguir....”)	Não	Sim	Positiva
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Positiva
4. Observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Positiva

7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Positiva
9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Sim	Não	Positiva
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Positiva
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto	Não	Sim	Positiva
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Sim	Positiva
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Positiva
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente	Não	Sim	Positiva
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim	Positiva
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Positiva

QUADRO XVII. Estratégias utilizadas (ou não) pela participante Rubia (Etapas de Exploração e de Controle)

Uma leitura do quadro acima revela que Rubia adquiriu novas estratégias, mas acima de tudo, abandonou o antigo hábito da tradução, e, por ter desenvolvido a sua capacidade metacognitiva, compreendeu porque traduzir não facilita a sua compreensão leitora em língua estrangeira. Ao fazer deduções pelo contexto buscando compreender palavras e/ou expressões de difícil decodificação, (principalmente devido às irregularidades grafo fonêmicas da língua inglesa),

Rubia demonstrou ter desenvolvido a sua consciência sintática, recorrendo às pistas que o texto oferece:

“Parei de ler palavra por palavra; observo sempre o contexto e as pistas que estão no texto. Penso que não traduzo mais porque agora a minha forma de ler se modificou, ficou mais rápida, clara, e não vou e volto tanto para compreender o texto, o que acabava me atrapalhando”.

Em relação à atividade avaliativa final, Rubia fez anotações durante a leitura, marcou as palavras-chave, observou os elementos de referência, fez associações e decompôs algumas palavras em partes para melhor compreender o texto. Não obteve sucesso, no entanto, na identificação do gênero textual. Na segunda parte da atividade, ela não respondeu a questão relacionada ao uso do sufixo “-ing”, o que pode indicar que esse aspecto gramatical não foi bem assimilado pela participante.

Ativando o seu conhecimento prévio, porém, ela conseguiu associar o texto *“Images of worst natural disaster in Brazil”* (p.140 desta tese) à tragédia ocorrida na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, o que justificou da seguinte maneira, ao responder à questão: *Ao ser interrogado sobre o assunto do texto, que estratégia um aluno bem informado utilizou como principal para facilitar a sua compreensão?*

“O conhecimento prévio (visto que ele é bem informado) ao ler “natural disaster”, observando que foi nesse mês desse ano, referindo-se às chuvas e às equipes de resgate, ele associaria as informações. As cidades atingidas são outros fortes indicadores”.

A análise dos dados indicou que para essa participante, o curso de *EAP* foi muito proveitoso, como ela comenta em seu relatório final:

“Para mim, o curso foi excelente, pude compreender melhor a língua e o porquê de muitas regras ou palavras. Sempre tive resistência ao inglês, pensava que era muito difícil, que o vocabulário era determinante para a boa compreensão do texto. Vi que é importante, mas não determinante. Compreendi a importância da lógica no inglês; Descobri que pensava em português e traduzia as orações – isso é muito importante, porque se não soubesse disso, seria impossível me corrigir. Mas, para mim, o mais importante foi compreender como os ‘nativos’ pensam, isso foi a cereja do bolo, pois nunca haviam me explicado isso antes. Tudo parece mais claro agora”.

Constata-se, a partir dos dados acima, que, no final do curso, Rubia se tornou capaz de avaliar o seu desempenho como leitora em L2, de perceber o seu aprimoramento no uso das estratégias e principalmente, de justificar os fatos.

Percebe-se, dessa forma, que, ao estimular a reflexão, as justificativas das ações e a retomada dos caminhos percorridos para realizar essas ações, o curso de *EAP* contribuiu para a tomada de consciência dessa participante em relação ao processo de leitura em língua estrangeira.

Importante ressaltar que, assim como Maria Tereza, Rubia também se conscientizou de que aprender uma língua estrangeira não significa transferir as estruturas gramaticais e vocabulário da língua materna para a língua alvo. Ela compreendeu, como afirma Scott (BBC News, 2003), que “pessoas que falam diferentes tipos de línguas usam seus cérebros para decodificar a fala de maneiras diferentes”³².

Etapa de Verificação

Apesar de Rubia ter apresentado um bom rendimento ao longo do curso, o resultado da atividade avaliativa indicou que houve um retrocesso no nível de compreensão textual em inglês dessa participante quatro meses após a intervenção. Questionada sobre esse fato, ela respondeu que não se sentiu satisfeita (obteve nota 5.0 na atividade avaliativa dessa etapa) e justificou o resultado atribuindo a problemas pessoais:

“Acho que demorei muito para responder a prova e houve uma ou duas questões que não soube responder, mas creio que esteja atribuído a problemas pessoais que vêm me abatendo e são a causa de um mês de afastamento de minhas atividades acadêmicas, além do sentimento de esgotamento no momento de realizar a prova”.

Não há dúvidas de que transtornos emocionais dificultam a aprendizagem, e discutir sobre esse tema está acima do escopo da presente tese. Sabe-se, porém, que esses fatores não podem ser ignorados e que o resultado (ou seja, o produto) de uma atividade avaliativa apenas não pode ser indicativo de fracasso ou sucesso na aprendizagem, nem tampouco de transferência ou não do conhecimento adquirido. Portanto, acreditamos que é preciso considerar os

³² “People who speak different sorts of languages use their brains to decode speech in different ways” (citação da Dr. Sophie Scott, Wellcome Trust, extraída do artigo “Chinese takes more brainpower”. BBC News, 2003. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3025796.stm> Acesso em abr. 2012).

avanços dos participantes no decorrer do processo, ou seja, em cada etapa da pesquisa. De qualquer modo, os dados comprovaram que, assim como “os bons aprendizes de L2” (O’MALLEY & CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990), Rubia teve consciência da sua própria compreensão e/ou incompreensão do texto, bem como dos motivos que a levaram ao sucesso ou ao fracasso da atividade leitora. Considerando então a análise do processo de aprendizagem dessa participante como um todo, apresentamos, a seguir, o quadro geral das estratégias utilizadas (ou não) por ela nas três etapas da pesquisa.

ESTRATÉGIA	ANTES DA INTERVENÇÃO (Etapa de Exploração)	APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Controle)	QUATRO MESES APÓS A INTERVENÇÃO (Etapa de Verificação)
	Nota obtida na atividade pré-intervenção de compreensão textual = 5,3	Nota obtida na atividade pós-intervenção de compreensão textual = 8,5	Nota obtida na atividade de verificação final de compreensão textual = 5,0
1.Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Não	Não	Não
2. Organizar mentalmente o procedimento de leitura (ex: “primeiramente, vou ler o texto todo, depois...., a seguir....)	Não	Sim	Sim
3. Ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo	Não	Sim	Sim
4. Observar as palavras-chaves, expressões, frases, locuções, ou tipos de informação.	Não	Sim	Sim
5. Fazer uma leitura rápida e depois voltar e ler o texto cuidadosamente.	Sim	Sim	Não

6. Fazer anotações durante a leitura.	Sim	Sim	Sim
7. Descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes.	Não	Sim	Sim
8. Resumir as informações contidas no texto.	Não	Não	Não
9. Traduzir o texto ou partes do texto mentalmente.	Sim	Não	Não
10. Traduzir o texto ou partes do texto explicitamente.	Sim	Não	Não
11. Tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas.	Não	Sim	Sim
12. Deduzir o significado das palavras/expressões desconhecidas pelo contexto.	Não	Sim	Sim
13. Procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas (quando possível)	Sim	Não	Sim
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Não	Não	Não
15. Recorrer a outros textos sobre o assunto.	Não	Sim	Sim
16. Conseguir ler com atenção até o final mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil.	Sim	Sim	Sim
17. Identificar suas dificuldades durante a leitura.	Não	Sim	Sim

18. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	Não	Não	Não
19. Controlar sua ansiedade durante a leitura.	Sim	Sim	Sim
20. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra no texto.	Sim	Não	Sim
21. Relacionar as figuras ao texto.	Sim	Sim	Sim
22. Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.	Não	Não	Não
23. Identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura.	Não	Sim	Sim
24. Pedir ajuda ao professor/colegas sobre as dúvidas na leitura (quando possível)	Sim	Sim	Sim
25. Relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente.	Não	Sim	Sim
26. Administrar seu tempo de leitura.	Não	Sim	Sim
27. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.	Sim	Sim	Sim
28. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.	Não	Sim	Sim
29. Elaborar perguntas e respostas sobre o texto.	Não	Não	Não

30. Associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões em inglês conhecidas.	Sim	Sim	Sim
31. Observar os cognatos (palavras em inglês parecidas com palavras em português).	Sim	Sim	Sim

QUADRO XVIII. Quadro geral das estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) pela participante Rubia nas três etapas da pesquisa.

Os dados indicaram que, quatro meses após a intervenção, houve transferência das seguintes estratégias de aprendizagem para novos contextos de leitura:

- a) organizar mentalmente o procedimento de leitura;
- b) ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo
- c) observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções ou tipos de informação
- d) descobrir o significado das palavras decompondo-as em partes
- e) deduzir o significado das palavras/expressões pelo contexto
- f) recorrer a outros textos sobre o assunto
- g) identificar suas dificuldades durante a leitura
- h) identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura
- i) relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente
- j) administrar seu tempo de leitura

Complementando os dados acima, evidenciamos, através da análise do questionário de transferência de estratégias, que Rubia avaliou como muito bom o seu desempenho na leitura de textos em inglês como consequência da sua participação no curso ofertado, atribuindo essa evolução “às dicas ofertadas pela professora, ao esclarecimento do raciocínio que direciona ‘como pensar’ a língua inglesa. Às constantes discussões sobre textos em inglês e ao fato de nos expormos mais ao aprendizado e à

leitura na língua". Ela também percebeu que sua leitura se tornou mais rápida e mais nítida. Questionada sobre as estratégias que considera mais eficazes, Rubia relacionou as estratégias de *"ler as perguntas antes de se ler o texto, porque há um direcionamento da leitura, além de um conhecimento prévio sobre do que se trata o texto; a forma de se pensar a língua, pois antes do curso eu pensava em português e após o curso passei a pensar sobre a lógica da língua me permitindo gastar menos tempo e me esquivar do sentimento de ansiedade que me bloqueava quando não sabia o significado de uma única palavra; e o uso das palavras-chave também é uma estratégia que passei a utilizar, pois não sabia identificá-las e nem como utilizá-las a meu favor"*. Quatro meses após o curso, Rubia declarou que continua utilizando "tais dicas", e explicou que, devido a isso, obteve sucesso em uma atividade acadêmica: *"utilizei as estratégias e pude realizar o trabalho de maneira eficaz"*.

Uma vez apresentados os dados de cada caso analisado, segue-se a discussão geral dos resultados a fim de que possamos responder às questões da pesquisa.

6 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

O presente estudo buscou investigar a aquisição e a transferência de estratégias de aprendizagem no contexto de leitura em Inglês para Fins Acadêmicos. Como um estudo de caso de natureza qualitativa envolvendo cinco alunos universitários, os resultados alcançados são considerados exploratórios e sugestivos, não havendo intenção, por parte da pesquisadora, de generalizá-los para outras situações.

A fim de alcançar os objetivos propostos, esta tese se propôs a responder as seguintes questões:

1. Ao serem submetidos a uma intervenção explícita e sistemática sobre as estratégias de aprendizagem para facilitar o processamento de leitura de textos acadêmicos autênticos em inglês, os participantes da pesquisa são capazes, após um período de quatro meses aproximadamente, de transferir o conhecimento adquirido para outros contextos de leitura?

2. Se esse fato ocorre, que estratégias de aprendizagem são mais comumente transferidas?

Para responder a primeira pergunta, adotamos o conceito de transferência de aprendizagem de Haskell (2001), vista, de forma mais geral, como a capacidade do indivíduo de aplicar criativamente um conhecimento anterior a uma situação nova, podendo ser influenciada por fatores externos e internos. Dessa forma, a transferência requer uma ação transformadora do sujeito, na qual o conhecimento adquirido torna-se, através da conscientização, a base para novos conhecimentos. Defendemos uma visão de leitura sob a ótica da teoria piagetiana, como um processo cognitivo complexo e dinâmico, no qual o leitor se apresenta como um sujeito ativo, (re)construtor de sentidos a partir da sua interação com o texto, através do uso apropriado de estratégias de aprendizagem. Acreditamos, dessa forma, que o processo de aquisição de estratégias

facilitadoras da compreensão textual em língua estrangeira e, conseqüentemente a sua transferência ocorrem a partir da tomada de consciência, vista como um processo que não se reduz apenas a uma iluminação repentina ou *insight*, mas que se realiza através de uma reconstrução no plano cognitivo, do que foi realizado no plano da ação (PIAGET,1995,1978,1976). Nessa perspectiva, o processo de tomada de consciência, que decorre da interação do sujeito com o objeto, evolui gradativamente do nível mais simples de regulação (no qual a ação que está sendo executada precede a compreensão), ao nível intermediário (em que ação e compreensão ocorrem paralelamente), ao nível mais complexo no qual a consciência antecede a ação, caracterizando-se pela compreensão dos meios que conduzem à realização de uma ação.

Para responder a segunda pergunta da tese, adotamos o conceito de estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990), por considerá-lo mais abrangente e apropriado para esta pesquisa.

Resumindo os resultados gerais de cada etapa da pesquisa, observamos que, antes do programa de intervenção de estratégias (Etapa de Exploração), os participantes apresentaram, em média, um nível regular de compreensão leitora em inglês, embora todos tenham estudado em cursos particulares de idiomas por, no mínimo, três anos. Os dados do questionário diagnóstico indicaram que a tradução foi a estratégia mais utilizada por esses alunos, sendo o pouco conhecimento do vocabulário o maior obstáculo para a compreensão de textos em inglês. Assim, para eles, “compreender” era sinônimo de “traduzir”. Esses dados apontam para o fato de que, anteriormente ao curso, os participantes da pesquisa concebiam a leitura como um processo de decodificação de palavras ou de frases isoladas, o que confirma a visão de Rumelhart (1980), segundo a qual uma das grandes dificuldades enfrentadas durante a leitura em língua estrangeira refere-se ao fato de o leitor não ativar suas habilidades cognitivas.

O medo de errar e de serem criticados e o pouco conhecimento gramatical da língua inglesa constituíam os maiores obstáculos para a aprendizagem de inglês.

Porém, apesar da ansiedade, os dados indicaram que todos os alunos encontravam-se instrumentalmente motivados (GARNER & LAMBERT, 1972) para participar do curso ofertado. Para Haskell (2001), a motivação para a aprendizagem e a disposição para a transferência (atitude) constituem, juntamente com outros aspectos emocionais, o que ele denominou de “o espírito da transferência” (*the spirit of transfer*), um dos fatores primordiais que favorecem a transferência da aprendizagem.

Um aspecto muito relevante para esta pesquisa refere-se ao fato de que, embora os participantes tenham declarado que consideram a leitura em língua materna uma atividade prazerosa (o que indica certo domínio das estratégias de leitura), evidenciamos que, de um modo geral, eles não conseguem transferir essas estratégias para a leitura de textos em inglês. Dessa forma, o texto se constitui um obstáculo que desencadeia um conflito cognitivo, ou seja, segundo Piaget (1976), provoca um desequilíbrio que precisa ser superado, por meio da ação, para que haja desenvolvimento.

A Etapa de Intervenção destacou-se como contexto favorável para a superação desse desequilíbrio. Ao proporcionar desafios, questionamentos, reflexão sobre as ações e justificativas, trocas de experiências e ideias, o curso de *EAP* oferecido estimulou a tomada de consciência dos participantes acerca das estratégias de aprendizagem, contribuindo, desse modo, para torná-los leitores mais ativos e eficientes em inglês. Pareceu-nos claro nesta tese que as discussões em sala de aula sobre a leitura dos textos e as atividades propostas possibilitaram aos participantes não apenas identificar os seus problemas de leitura, mas, acima de tudo, a buscar formas de resolvê-los, tentando compreender suas estratégias e as características de cada texto. Em uma visão piagetiana, os desequilíbrios são condições necessárias para futuros progressos.

Os dados revelaram que os participantes se tornaram capazes de formular e testar hipóteses sobre o texto, fazer inferências e buscar confirmações, ativar o conhecimento prévio, antecipar, manter e/ou modificar suas estratégias quando

necessário e explicar de forma coerente o uso de determinadas estratégias em certos contextos. Através do curso, os participantes também passaram a compreender a estrutura da língua inglesa, atentando para os aspectos semelhantes e diferentes em relação à língua portuguesa e, dessa forma, melhor compreendendo a razão de suas dificuldades. Além disso, eles tiveram oportunidade de monitorar sua aprendizagem e de avaliar o seu desempenho no curso. A ênfase nas estratégias sócio-afetivas parece ter contribuído para a redução da inquietação e para a superação do medo de errar e de ser criticado pelos colegas.

Do mesmo modo, ao incentivar a leitura de diferentes gêneros textuais e de assuntos variados, o curso de *EAP* contribuiu para ampliar a base de conhecimentos dos participantes, outro fator fundamental para a transferência, segundo Haskell (2001). Para o autor, “sem uma ampla base de conhecimentos, possivelmente as estratégias adquiridas não serão transferidas para situações além da sala de aula” (p.99).

Os resultados da Etapa de Controle indicaram que o curso proporcionou mudanças significativas no repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes, destacando-se, principalmente, o uso mais frequente das estratégias metacognitivas. Os dados das atividades avaliativas demonstraram um avanço no nível de compreensão leitora em inglês, passando, em média para “muito bom” (MAGLIANO *et. al.*, 1999; OMAGGIO, 1986). Em seus relatórios finais, os alunos declararam que o curso contribuiu, dentre outros fatores, para a redução da ansiedade, fazendo-os se sentirem mais seguros e confiantes para aprender inglês, o que confirma os resultados da Etapa de Intervenção. Diante desses dados, pode-se afirmar que os participantes da pesquisa adquiriram maior conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, melhorando, dessa forma, a sua habilidade leitora em inglês.

Em resposta à primeira pergunta desta tese, os resultados da Etapa de Verificação apontaram para um efeito positivo da intervenção, sugerindo que a

transferência das estratégias adquiridas ocorreu com sucesso, embora o nível de compreensão textual em inglês tenha apresentado uma pequena queda, passando a uma média de conceito “bom”, segundo Omaggio (1986) e Magliano *et. al.*(1999). Curiosamente, resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Paris & Oka (1986); Paris *et.al.*(1984), Roehler & Duffy (1984). Segundo os participantes do presente estudo, a falta de prática, ou seja, pouca leitura em inglês após o curso, e problemas pessoais interferiram no resultado final da atividade avaliativa. Os dados indicaram que a falta de atenção na leitura do enunciado das questões também se apresentou como um aspecto importante nesse caso. Não nos cabe analisar esses fatores, mas concordamos com Piaget & Gréco (1974, p.116) quando afirmam que “seria limitado, ou falacioso, nos limitarmos [apenas] a comparar os resultados, conhecimento adquirido e conhecimento apreendido, e não os processos”. Dessa forma, evidenciamos, através da análise dos dados do questionário e do inventário de transferência de estratégias de aprendizagem, que o conhecimento adquirido parece ter sido consolidado, havendo indícios de que, devido a essa base de conhecimento constituída e à motivação para a aprendizagem de inglês, os participantes foram capazes de transferi-lo satisfatoriamente para novos contextos de leitura quatro meses após a intervenção.

Com referência à segunda questão da tese, houve transferência mais significativa das seguintes estratégias:

- a) ler o texto completo e anotar/selecionar as ideias principais de cada parágrafo;
- b) observar as palavras-chave, expressões, frases, locuções, ou outros tipos de informação;
- c) descobrir o significado das palavras/expressões decompondo-as em partes;
- d) tentar adivinhar o significado das palavras desconhecidas;
- e) deduzir o significado das palavras pelo contexto;
- f) conseguir ler com atenção, mesmo quando a leitura é tediosa ou difícil;

- g) identificar suas dificuldades de leitura;
- h) controlar sua ansiedade durante a leitura;
- i) identificar o quanto você está aprendendo durante a leitura;
- j) relacionar a leitura a outros textos lidos anteriormente;
- k) administrar o seu tempo de leitura;
- l) parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu;
- m) associar palavras/expressões do texto a sinônimos ou a outras palavras/expressões conhecidas em inglês;
- n) perceber quando não entende o que lê, parar e reler.

Esses dados apontam para certo amadurecimento dos participantes como leitores em língua estrangeira. A ideia inicial de que a compreensão leitora em inglês depende exclusivamente da tradução e da decodificação das palavras do texto parece ter sido rejeitada em função do uso integrado das estratégias ascendentes e descendentes, e principalmente pela utilização das estratégias metacognitivas. Assim, há indícios de que os alunos passaram não apenas a ter uma compreensão maior do processo de leitura em L2, mas a se conhecer melhor como leitores, o que demonstra certa superação das suas dificuldades na aprendizagem de inglês, alcançando, desse modo, níveis mais estáveis de equilíbrio.

Apesar da transferência de certas estratégias ter sido evidenciada após a intervenção, não temos a pretensão de afirmar que a Abordagem Instrumental garante a ocorrência desse fato, mas os resultados indicam que, por suas características, esse tipo de curso pode contribuir positivamente para a transferência da aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desta tese, compreendemos que há muito ainda a avançar. Ao proporcionar o diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Linguística Aplicada, o presente estudo, no entanto, oferece contribuições para o avanço do conhecimento acerca do processamento de leitura em língua estrangeira e mais especificamente sobre os processos de aquisição e de transferência da aprendizagem.

Como um estudo de caso, esta pesquisa nos possibilitou investigar o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, mais especificamente o processamento de leitura, dentro do seu contexto real, ou seja, na sala de aula. Os resultados obtidos reforçam as premissas de que: em princípio, todo aprendiz tem o potencial para se tornar um leitor autônomo e bem sucedido em língua estrangeira (BENSON, 2001; WENDEN, 1991); as estratégias de aprendizagem facilitam a compreensão textual em inglês (O'MALLEY & CHAMOT, 1990; BOESSIO, 2006; SEBA, 2008; KLEIMAN, 1995); e é possível aprender, na sala de aula, a transferir conhecimentos adquiridos para novas situações (LEBERMAN *et.al.*, 2006; KODA, 2004; TAGUCHI & GORSUCH, 2002; HASKELL, 2001). Concluímos, no entanto, que conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar a compreensão textual dos alunos em língua inglesa. Faz-se necessário que os alunos compreendam como, porque e quando usá-las, para que possam transferi-las eficazmente quando necessário. Portanto, o estudo comprovou que a tomada de consciência representa um potencial para a aquisição e transferência das estratégias de aprendizagem, fatores fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora em língua estrangeira, o que reforça a relevância da teoria de Piaget para a compreensão desse processo.

Essas constatações nos levam a perceber com muita clareza que a transferência da aprendizagem não ocorre espontaneamente. A crença de que o que foi ensinado será aprendido e o que foi aprendido será automaticamente transferido para novas situações não é verdadeira. Compreendemos que a transferência é

um processo construtivo que ocorre a partir da tomada de consciência e que deve ser reforçado pela prática. Além disso, evidenciamos que, como afirma Haskell (2001), ela é decorrente de um treinamento explícito e intencional (*teaching for transfer*) e depende de variáveis pessoais (aspectos internos do aprendiz – *the spirit of transfer*), variáveis de contexto de aprendizagem e das tarefas desenvolvidas. Assim, como contribuição para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, e mais especificamente para a área de *EAP*, alguns princípios orientadores podem ser destacados a partir desta pesquisa:

Para que haja transferência das estratégias de aprendizagem para novos contextos de leitura é preciso que:

1. O ponto de partida da aprendizagem seja o próprio sujeito (e não o conteúdo a ser abordado);
2. Os textos sejam autênticos e variados;
3. as tarefas sejam desafiadoras e estimulantes, favorecendo a tomada de consciência no seu nível mais elevado;
4. o ambiente da aprendizagem contribua para reduzir a ansiedade dos alunos e para estimular a aquisição de novos conhecimentos;
5. seja fornecida uma ampla base de conhecimentos;
6. a prática seja efetiva e constante;
7. sejam respeitadas as diferenças individuais.

Em função da natureza do presente estudo, algumas limitações podem ser evidenciadas. Primeiramente, esta tese não contemplou um número significativo de participantes, o que nos impede de generalizar os resultados. Porém, concordamos com Leffa (2006, p. 24) quando ressalta que

[a]s críticas sobre a incapacidade de generalização no Estudo de Caso são rebatidas pelos pesquisadores da área com o argumento de que o que está sendo feito nesse caso é uma tentativa de transplantar para o Estudo de Caso noções estatísticas da análise quantitativa. No Estudo de Caso não há a preocupação de selecionar uma amostra representativa de um universo. Seria injusto criticar uma metodologia por não fazer algo que ela nunca teve a intenção de fazer.

Dessa forma, o foco é investigar eventos únicos não replicáveis (YIN, 2003), ou seja, analisar “um caso particular em suas idiosincrasias e complexidades” (STAKE, 1988, p. 256).

Embora bastante utilizada nas ciências humanas e sociais, principalmente na Psicologia, a entrevista não se apresentou como instrumento para a coleta dos dados da presente tese, o que também pode representar uma limitação do nosso trabalho. Da mesma forma, evitamos o uso de gravações de áudio e de vídeo. Como justificado anteriormente, a nossa intenção foi a de envolver os participantes em um ambiente autêntico de sala de aula, pois acreditamos que o contexto da pesquisa pode afetar a expressão do participante nela. Em outras palavras, concordamos com Lincoln & Guba (1985, p.95) quando afirmam que “o conhecimento [por parte do sujeito] de que está envolvido em um estudo é suficiente para alterar, de forma significativa e certamente em um nível desconhecido, sua reação diante do pesquisador”³³.

Apesar das suas limitações, os objetivos desta tese foram alcançados. Porém, diversos questionamentos surgiram ao longo do nosso trabalho, mas, por estarem além do escopo desta pesquisa, não puderam ser aqui respondidos. Destacamos alguns deles como sugestão para novas pesquisas, acreditando que esses estudos poderão contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos no processamento de leitura em língua inglesa e, conseqüentemente, para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Primeiramente, observamos que fatores afetivos foram apontados pelos participantes como obstáculos que precisavam ser vencidos. Não há dúvidas de que esse é um aspecto fundamental no desenvolvimento humano e,

³³ “Knowledge that he or she is involved in a study is sufficient to alter, possibly significantly and certainly to an unknown degree, the responder’s reaction to the investigator”. (LINCOLN & GUBA, 1985, p. 95)

consequentemente, na aprendizagem de língua estrangeira. Concordando com Piaget (1962, p.32) quando afirma que

é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência,

sugerimos que, complementando nossa pesquisa, futuros trabalhos investiguem, à luz da sua teoria psicogenética, a relação entre esses fatores e a transferência de estratégias de leitura em inglês.

Em segundo lugar, os dados do diário de campo apontaram para uma tendência dos participantes de discutirem suas ideias com os colegas, mesmo quando esse comportamento, por questão dos procedimentos da aula, deveria ser evitado. Esse fato nos leva a reconhecer a importância da interação social na aprendizagem de língua estrangeira. Assim, ressaltamos que novos estudos poderão investigar a influência da aprendizagem colaborativa no processo de transferência de estratégias de aprendizagem para novos contextos de leitura em L2.

Esta tese comprovou que é possível implementar mudanças no comportamento dos alunos/leitores em L2, levando-os a transferir o conhecimento adquirido em sala de aula para novos contextos de leitura. Sendo assim, novos estudos poderão averiguar os fatores que contribuem mais efetivamente para que essas mudanças ocorram, como por exemplo, os tipos de tarefas, o ambiente de aprendizagem, o material didático utilizado.

Respondendo à segunda questão desta tese, como já mencionado, os resultados indicaram que a transferência de certas estratégias se concretizou efetivamente quatro meses após a intervenção. Considerando que o objetivo da Abordagem Instrumental é ensinar para além da sala de aula, questionamos se tal situação tenderia a mudar no decorrer de um espaço maior de tempo. Desse modo,

sugerimos que futuras pesquisas longitudinais poderão contribuir significativamente para o enriquecimento dos resultados desta tese.

Algumas questões podem ainda ser consideradas, como sugestões para novos estudos, em relação ao tipo da amostra selecionada, à intervenção e aos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Neste estudo de caso, os dados indicaram que todos os participantes progrediram na aquisição e transferência da aprendizagem de forma positiva. Podemos inferir que esses resultados talvez sejam decorrentes das características desses sujeitos. Por se tratarem de adultos, envolvidos acadêmica e profissionalmente na área das Ciências Humanas, mais especificamente na Psicologia, eles tendem a apresentar maior facilidade para conceituar e explicar as suas ações. Dados mais conclusivos sobre esse aspecto, no entanto, somente poderão ser obtidos a partir de estudos comparativos adicionais envolvendo participantes de diferentes áreas do conhecimento.

No que concerne à metodologia de ensino utilizada na etapa de intervenção, evidenciamos que a Abordagem Instrumental, como mencionado, mostrou-se favorável à aquisição e à transferência de certas estratégias de aprendizagem para novas situações de leitura. Considerando-se que essa abordagem é específica para certos contextos, seria interessante investigar esses fenômenos em outros ambientes de aprendizagem, como por exemplo, na sala de aula de “inglês para fins gerais” (*General English*).

Outra sugestão refere-se à possibilidade de se prolongar o tempo da intervenção – talvez desenvolver o curso completo (dois módulos). Isso certamente afetaria a etapa da coleta dos dados, tornando-a mais longa, porém, a aprendizagem poderia ser mais bem consolidada através de discussões mais aprofundadas e da prática mais intensa. Como evidenciado neste estudo, a falta de prática de leitura em L2 (e conseqüentemente da utilização das estratégias) após o término do curso foi um fator relevante apontado pelos participantes para justificar a ausência

da transferência de certas estratégias e a conseqüente queda do desempenho na atividade de leitura.

Quanto aos instrumentos da pesquisa, optamos por utilizar questionários/inventários com questões padronizadas, sugerindo respostas do tipo “Sim” ou “Não” (e apenas uma questão aberta), o que pode ter induzido os participantes na escolha de determinadas estratégias. Embora esses instrumentos sejam úteis e confiáveis, uma vez que utilizamos uma versão adaptada do inventário *SILL* (Oxford, 1990), reconhecido e testado mundialmente (WHITE *et.al.*, 2007), sugerimos, para novas pesquisas, que maior número de questões abertas seja adicionado, possibilitando aos participantes maior liberdade de resposta e, conseqüentemente, dados mais reais e aprofundados sobre os fenômenos investigados.

Por fim, considerando que “compreender o ato de ler é compreender muitos dos funcionamentos mais complexos da mente humana” (HUEY, 1968), esperamos que a partir deste estudo, muitos outros se realizem, para que as questões tratadas nesta tese possam ser ainda mais exploradas, trazendo, desse modo, novas indagações e, com elas, sem dúvida, novos avanços.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J.A. & FIELD, M.L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, C. Reading: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, C., & URQUHART, A.H. *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. Revista Letras, n. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991.

_____. & DASH, L.G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, p.19-37, Dez. 2002.

ANDERSON, J.R. *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman, 1985.

_____. *The architecture of cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

ANDERSON, R. C. & PEARSON, P. D. Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P.L., DEVIN, J. & ESKEY, D.E. *Interactive approach to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 37-55, 1988.

ASSIS-PETERSON, A.A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: vol.47, n.2, p. 323-340, Jul./Dez. 2008.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, vol.41, n.4, p.241-247, 1987.

ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. Human memory: a proposed system and its control processes. In: SPENCE, K.W. & SPENCE, J.T. *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, v.2.p.89-195, 1968.

BADDELEY, A.D. *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. & HITCH, G. Working Memory. In: BOWER, G.A. (ed). *Recent advances in learning and motivation*. New York: Academic Press, 1974.

BARBER, C.L. Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English Syntax and Philology. Gothenburg Studies in English*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, v. 14, p. 21-43, 1962.

BAUER, E. & NOVAES, M.A.F.P. Você sabe o que é Legastenia? *Boletim Clínica Plenamente*. Set, 2007.

Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=77>

Acesso em: 25/10/2010.

BASSI, C. E. & DUTRA, D.P. A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, p 291-313, 2004.

BBC NEWS *Chinese 'takes more brainpower'*. UK: Jun, 2003. Disponível em:

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3025796.stm> Acesso em 12/05/2012.

BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harrow, England: Pearson Education Limited, 2001.

BHATIA, V. K., *Analyzing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BERNHARDT, E.B. *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex, 1991.

BIRCH, B. *English L2 reading: Getting to the bottom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

BOESSIO, C.P.D. *Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira – inglês*. 118p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2006.

Disponível em:

http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/claudiapureza-duarte-boessio.pdf

Acesso em: Jan. 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital*, v.8, n.2, p. 156-167, 2007. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/8821/ETD-2007-353_1_.pdf Acesso em: 03/03/2009.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n.2, p.361-37, 1999.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008 Acesso em: 03/03/2008.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002, 244p.

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. & BREWER, W.F. (eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 453-482, 1980.

_____, ARMBRUSTER, B. & BAKER, L. The role of metacognition in reading and studying. In: ORASANU, J. (ed.). *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 49-76, 1986.

BROWN, H. D. *Principles of language teaching and learning*. White Plains, NY: Longman, 2000.

BUFONI, A.L. O rigor na exposição dos estudos de caso simples: um teste empírico em uma universidade brasileira. In: *Anais do encontro nacional da associação dos programas de pós-graduação em Administração*. Salvador: ANPAD, 26, 2002. Disponível em:
http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1151673578_46.pdf
 Acesso em: 30/05/2012.

CASTORINA, J.A. & BAQUERO, R.J. *Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CELANI, M.A.A., FREIRE, M.M. & RAMOS, R.C.G. (orgs). 2009. *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____, DEYES, A.F.; HOLMES & J.L.; SCOTT, M.R. *ESP in Brazil: 25 years of Evolution and Reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

_____. Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' nos cursos de licenciatura. In: CELANI, M.A.A. (ed.) *Ensino de línguas. Cadernos PUC*, São Paulo. EDUC, n. 17, 1984.

_____, & BROUGHTON, M. M. 'Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras'. In: *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, v. XLIX, Jan.-Jun.; fascículo 97, 1979.

CHAMOT, A.U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v.1, n.1, p.14-26, 2004. Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>. Acesso em: 12/07/2007.

CHAMOT, A.U. & RUBIN, J. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications': two readers react. *TESOL Quarterly*, v.28, n.4. p.771-76, 1994.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. USA: MIT, 1965

CHOO, T.O.L., ENG, T.K. & AHMAD, N. Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *The Reading Matrix*, v. 11, n. 2, p. 140-149, Apr. 2011.

COHEN, A.D. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Addison Wesley, 1998.

_____. & MACARO, E. (eds). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

COLL, C., PALÁCIOS, J.E., & MARCHESI, A (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COOK, V. *Linguistics and second language acquisition*. Basingstoke: Macmillan, 1993.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, p.161-170, 1967.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em:
<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>
Acesso em: Jan. 2011.

COSTA, C.R.M. *Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet*. 228f. Dissertação (Mestrado), Estudos Linguísticos, Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho, S.J. Rio Preto, São Paulo, 2006.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVIES, E. Studying the reading process: models of reading. In: *Introducing reading*. London: Penguin, p. 57-83, 1995.

De CORTE, E. Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills and motivations. *Current Directions in Psychological Science*, v.12, n.4, p. 142-146, 2003.

DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 1997.

DEMBO, M.H. *Applying educational psychology in the classroom*. New York: Longman, 1988.

DICKINSON, L. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Autentik, 1992.

_____. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DOUGHTY, C. J. & LONG, M.H. *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 2003.

DOTA, M.I.M. Transferência na aprendizagem de leitura em língua estrangeira: algumas reflexões. *Alfa*, São Paulo, v.42, p.23-32, 1998.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ERLER, L. & FINKBEINER, C. A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In: COHEN, A.D. & MACARO, E. *Language learning strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, p. 187-206, 2007.

ESKEY, D. Holding in the bottom: An interactive approach to the language problem of second language readers. In: CARREL *et. al.* *Interactive approach to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 93-100, 1988.

EYSENCK, M.W. & KEANE, M.T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Trad. Wagner Gesser e Maria Helena F. Gesser. Artes Médicas. Porto Alegre: 1994.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLAVELL, J.H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.E. & KLUWE, R. (orgs.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 1-16, 1987.

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

FLOWERDEW, J. & PEACOCK, M. *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic Books, Inc., 1985.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GASSER, M. Connectionism and universals of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 12, p. 179-199, 1990.

Disponível em: <ftp://ftp.cs.indiana.edu/pub/gasser/ssl.pdf>

Acesso em: Jul. 2012.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. SP: Atlas, 1996.

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

GONZÁLEZ, F.E. Acerca de la metacognición. *Paradigma*, v.14, 1996.

Disponível em: [http://www.google.com.br/#hl=pt-](http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&sugexp=pfwc&cp=26&gs_id=2&xhr=t&q=acerca+de+la+metacognici%C3%B3n&pf=p)

[BR&sugexp=pfwc&cp=26&gs_id=2&xhr=t&q=acerca+de+la+metacognici%C3%B3n&pf=p](http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&sugexp=pfwc&cp=26&gs_id=2&xhr=t&q=acerca+de+la+metacognici%C3%B3n&pf=p)

Acesso em: 14/09/2011.

GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

GRABE, W. & STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Essex: Pearson Education, 2002.

GRENFELL, M. & MACARO, E. Claims and Critiques. In: COHEN, A.D. & MACARO, E.(eds). *Language Learner Strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HASKELL, R.E. *Transfer of Learning: cognition, instruction and reasoning*. London: Academic Press, 2001.

HINKEL, E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. V.1. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HOGG, R. & DENISON, D. *A history of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HSIAO, T.Y. & OXFORD, R. Comparing theories of language learning strategies. A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, v. 86, n.3, p. 368-383, 2002.

HUEY, E. B. *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1968.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. & HYMES, D. (eds) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1972.

JORDAN, R.R. *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JUST, M.A. & CARPENTER, P.A. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, v.99,n.1, p.122-149, 1992. Disponível em: http://ccbi.cmu.edu/reprints/Just_PsychRev-1992_capacity-theory.pdf Acesso em: 13 Jan. 2009.

_____. *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1987.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KELLERMAN, E. Cross-linguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 15, p. 125-150, 1995.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v.85, n.5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

KODA, K. *Insights into second language reading: a cross-linguist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Internet edition. July, 2009. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf Acesso em: Jul. 2011.

_____. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International, 1982.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LA TAILLE, I. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, p.11-22, 1992.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEBERMAN,S., McDONALD, L. & DOYLE, S. *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. Hampshire, UK: Gower, 2006.

LEFFA. V.J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V.J. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada – temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, p. 5-30, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/524396/Pesquisa-Linguistica-Aplicada> Acesso em: Jun. 21,2012.

_____. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LI, J. & CHUN, C.K. Effects of learning strategies on student reading literacy performance. *The Reading Matrix*, v. 12, n. 1, p. 30-38, Apr. 2012. Disponível em: http://www.readingmatrix.com/articles/april_2012/li_chun.pdf Acesso em: Jun. 2012.

LIMA, M.S. & COSTA, P.S.C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, v.1, p. 143-156, 2010.

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.

LITTLEMORE, J. The effect of cultural background on metaphor interpretation. *Metaphor and Symbol*, v. 18, n.4: p. 273-288, 2003.

LONG, M. Input, interaction, and second language acquisition. In: H. WINITZ (ed) *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign*

Language Acquisition. New York: New York Academy of Sciences, p. 159-278, 1981.

MACEDO, L. de. A perspectiva de Jean Piaget. SP: *Centro de Referência em Educação Mário Covas*, Dez. 2001 – Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf

Acesso em: 08/07/2011.

_____. *Ensaio Construtivistas*. SP: Casa do Psicólogo, 1994.

MAGLIANO, J.P.; GRAESSER, A. & TRABASSO, T. Strategic Processing during Comprehension. *Journal of Educacional Psychology*, v. 9, p. 615-629, 1999.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura: Teoria e Prática*, v.4, p.3-16, 1985.

MARTIN, J.R. Genre and literacy -modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13, p. 141-172, 1992.

MARTINS, G.A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rco/v2n2/02.pdf>

Acesso em: 14/03/2010.

MEISEL, J.M. *First and second language acquisition: parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MERRIAM, S.B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Newbury Park, CA: Sage Publications, 1994.

MILLER, G.A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *The Psychological Review*. v. 63, p. 81-9, 1956. Disponível em: <http://www.musanim.com/miller1956/> Acesso em: 01/01/2011.

MITCHEL, R. & MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: *DELTA*, 15, n. especial. p.419-435, 1999.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4024.pdf>

Acesso em: 26/05/2008

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNEIRO, M. L. *Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior*. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

NAIMAN, N., FROHLICH, M, STERN, H. & TODESCO, A. *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

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

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

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OMAGGIO, A.C. *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

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

ORASANU, J. Transfer of learning: contemporary research and applications. In: GRAY, W.D. & ORASANU, J. *Transfer of training*. San Diego, CA: Academic Press, 1987.

OHTA, A.S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

_____, & BURRY-STOCK, J.A. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning. *System*, v. 23, n. 2, p. 153-175, 1995.

PARIS, S.G., CROSS, D.R. & LIPSON, M.Y. Informed strategies for learning: a program to improve children's awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, p. 1239-1252, 1984.

PARIS, S.G. & OKA, E.R. Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*. v.6, p. 25-56, 1986.

PASSONI, A.N.P. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras*. 130f. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2004.

PATTON, M.Q. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PIAGET, J. *Abstração reflexionante*. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara; 1987.

_____. *O estruturalismo*. Trad. de Moacir Renato de Amorim. 3 ed. SP: DIFEL, 1979.

_____. *A Tomada de Consciência*. SP: Melhoramentos e EDUSP, 1978.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973

_____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

_____. *Epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. v. 26 n 3, 1962.

_____. & GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, process, and outcomes? *Language Learning*, vol. 44, n.3, p. 493-527, 1994.

POZO, J.I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. SANZ, A.; GÓMEZ CRESPO, M.A.& LIMÓN, M. Las ideas de los alumnos sobre la Ciencia: una interpretación desde la Psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, v.9, n.1, p. 83-94, 1991.

QUEIROZ, S.S. de. *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget – um estudo com o jogo da senha*. 223 f. vol.1. Tese (Doutorado). Departamento de Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RAMOS, R. de C.G. 25 anos de ESP no Brasil: evolução, novas tendências e desafios. In: 5º ENPLIERJ. Encontro de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Notas.

_____. Gêneros textuais: uma Proposta de Aplicação em cursos de Língua Estrangeira para fins Específicos. *Revista the ESPecialist*, v. 25, n.2, p.107-129, 2004.

RAYNER, K, & POLLATSEK, A. *The psychology of reading*. New York: Routledge, 1994.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROEHLER, L.R. & DUFFY, G.G. Direct explanation of comprehension practices. In: DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R. & MASON, J. (eds) *Comprehension instruction: perspectives and suggestions*. New York: Longman, p.265-280, 1984.

RUBIN, J. How learner strategies can inform language teaching. In: BICKLEY, V. (ed). *Language use, language teaching and curriculum*. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department, p.270-284, 1990.

_____. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, v.1, p. 117-131, 1981.

_____. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n.1, mar. 1975.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. *The psychology of reading*. New Jersey: Hillsdale, p. 33-58, 1980.

SANCHIS, I.P & MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*. v.12, p. 165-177, 2007.

Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf> Acesso em: 15/04/2011.

SANTOS, C.C.; ORTEGA, A.C. & QUEIROZ, S.S. Equilíbrio e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, n.62, v.3, p.1-12, 2010.

SARIG, G. *Comprehension-promoting strategies: the sum of the parts and the whole*. The Open University of Israel, 1987.

SEBA, R.G. *From collaborative writing to reading comprehension: a case study on focus on form through collaborative dialogue as a means to enhance reading comprehension in English*. 114p. Dissertação (Mestrado) Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

_____. & QUEIROZ, S.S. de. Para além da sala de aula: retenção e transferência de estratégias de aprendizagem. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.14, n.1, p.89-97, jan/abr.2011.

_____. As contribuições da teoria sócio-cultural para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Saberes Letras*, v.6, n.1, p.190-199, set./dez.2008.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, n.3, p.209-231, 1972.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

SINGLEY, M. K. & ANDERSON, J. R. *Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

SISTO, F.F. Fundamentos para uma aprendizagem construtivista. *Pro-Posições*, v. 4, n.2, 1993.

SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SMITH, F. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1978.

_____. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, p. 18-29, 2005.

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

STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STAKE, R. Case study methods in educational research: seeking sweet water. In: JAEGER, R.M. (ed) *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1988.

STERN, H.H. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, v.34, p. 304-31, 1975.

STERNBERG, R.J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, p. 235-253, 1985.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

_____. *Writing Scientific English*. London: Thomas Nelson, 1971.

TAGUCHI, E & GORSUCHI, G. Transfer effects of repeated RFL reading on reading new passages: a preliminary investigation. *Reading in a foreign language*. Vol.14, n.1, p.43-65, 2002.

UR, P. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Van LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Van PATTEN, B. & BENATI, A.G. *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

VARGAS, A.C. *Representações sociais de alunos do primeiro ano do ensino médio em relação ao ensino de língua inglesa*. 98f. v.1. Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, RJ., 2008.

VIDAL, R.T. *Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk*. 290f. vol.1. Tese (doutorado) Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2003.

VILAÇA, M.L.C. *Estratégias na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo de caso autobiográfico*. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo, revisão da tradução Silvana Vieira, 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WENDEN, A.L. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International, 1991.

WHITE, C., SCHRAMM, K. & CHAMOT, A.U. Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: COHEN, A. & MACARO, E. *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, p. 93-116, 2007.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers: a social-constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução de J.C. Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

WYATT, B. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. In: CELANI, M.A.A. et al. (orgs.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. SP: EDUC, 1997.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

_____. *Case study research: design and methods*. 1ST.ed. London: Sage, 1984

YOKOMIZO, J.E., LUKASOVA, K. FONTELES, D.S.R. & MACEDO, E.C.de. Movimentos sacádicos durante leitura de texto em crianças e universitários bons leitores. *O Mundo da Saúde*. vol.32, n.2. Abr-Jun, p.131-138, 2008.

Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/59/131a138.pdf
Acesso em: 25/10/2010

ZEULLI, E. *Apresentação oral nas aulas de língua espanhola: desempenho linguístico, fatores afetivos e avaliação da atividade*. 112 f. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Paris: Mouton, 1971.

ZIMMER, M.C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, A. C.; FELTES, H. & FARIAS, E. M. (orgs). *Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos*. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, p. 229-248, 2008.

Disponível em: <http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/cognicaoeprendizagem.pdf>
Acesso em: Jun. 2012.

ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S. & KOVACK, R. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1996.