

LEITORES INICIANTEs EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS E OS DIFERENTES OBJETIVOS DE LEITURA

Likelli Simão Bender

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Luciane Baretta

Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO: Um leitor estratégico consegue analisar a melhor estratégia para atender seus objetivos e monitorar sua eficácia na construção do sentido de um texto (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). O presente trabalho buscou investigar como isso ocorre com leitores iniciantes em língua estrangeira moderna – inglês, isto é, se esses leitores se utilizam de estratégias diferentes em função dos variados objetivos de leitura. Foram participantes da pesquisa 20 alunos de Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 15 anos. Os dados foram coletados a partir do Protocolo Verbal de Pausa (CAVALCANTI, 1989), na versão adaptada por Tomitch (2003). O procedimento possibilitou averiguar as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes ao ler diferentes textos do gênero PSA impresso (Anúncio de Utilidade Pública) com os objetivos de ler por entretenimento e ler para estudar para um teste. Os resultados indicaram que os participantes não realizaram uma leitura diferente para cada um dos objetivos propostos. Embora os participantes tenham utilizado de estratégias variadas e que podem levar à compreensão leitora, muitas vezes não souberam *como, quando* ou *por quê* (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994) utilizá-las, sendo que a maioria dos participantes percebeu que tinha problemas de compreensão, mas não soube utilizar das estratégias mais adequadas para saná-los.

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

ABSTRACT: A strategic reader can analyze the best strategy to meet his/her goals and monitor their effectiveness in constructing meaning from text (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). The present study sought to investigate how this occurs with beginning readers in English as a modern foreign language, that is, if these readers use different strategies depending on the different reading purposes. Participants of this research were 20 elementary students, from 12 to 15 years old. The data were collected using the Pause Protocol Procedure (CAVALCANTI, 1989), in the version adapted by Tomitch (2003). The procedure enabled verifying the reading strategies used by the participants when reading different texts of the PSA genre (Public Service Announcement), with the goals of reading for entertainment and reading to study for a test. The results indicated that the participants did not read differently for each of the purposes proposed. Although the participants used varied strategies and those may lead to reading comprehension, they often did not know *how*, *when* or *why* (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994) to use them, and most of the participants realized they had comprehension problems, but did not know how to use the most appropriate strategies to solve them.

KEYWORDS: reading comprehension; reading strategies; English language teaching; reading with different purposes; Pause Protocol.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os leitores habilidosos são capazes de decodificar palavras de forma automatizada, têm conhecimento fonêmico¹, vocabulário amplo, conhecem os aspectos estruturais do texto², além de que se utilizam de uma vasta gama de estratégias de leitura quando encontram problemas na sua compreensão. Os leitores menos habilidosos, ao contrário, tendem a decodificar palavras isoladamente, leem de maneira similar os diversos tipos e gêneros de texto, sem muita clareza de objetivos, além de serem pouco estratégicos, na medida em que não conseguem perceber problemas de leitura ou, até mesmo, não sabem o que fazer quando os encontram (BAKER; BROWN, 1984; BARETTA, 1998; DAVIES, 1995; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; PARIS et al, 1991; TOMITCH, 1996; 2003). Apesar dessas constatações não serem novidade na literatura sobre leitura, há, no entanto, um número reduzido de pesquisas que investigam o processo de leitura de estudantes iniciantes, em idade escolar. Deste modo, esta pesquisa, que parte de uma investigação mais ampla, em nível de mestrado, busca interpretar dados obtidos a partir da verbalização dos pensamentos ocorridos durante a leitura, por meio do Protocolo Verbal de Pausa, realizada por estudantes do Ensino Fundamental, ao lerem textos do gênero PSA (Anúncio de Utilidade Pública) em língua estrangeira moderna – inglês (LEM-I) com diferentes objetivos: ler por entretenimento e ler para estudar para um teste.

Os participantes desta pesquisa são oriundos do sistema de ensino público de ensino. Ao observarmos o quesito letramento, dados revelam que os estudantes de escolas públicas brasileiras têm um rendimento bastante inferior ao de outros países, conforme demonstrado desde 2000 pelos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Os dados mais recentes, do Exame de 2012, revelam que o Brasil obteve uma média de 410 pontos no teste de proficiência em leitura – a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 496 pontos - posicionando o Brasil abaixo de alguns países da América Latina como: México, Chile

¹ Conhecimento fonêmico refere-se ao conhecimento de fonemas, *i.e.*, as menores unidades do som e que diferenciam o significado entre a palavra bala e fala, por exemplo.

² Cada tipo e gênero textual tem suas especificidades; os leitores habilidosos são capazes de reconhecer que no gênero anúncio de propaganda, por exemplo, o slogan da campanha aparece geralmente ao final, do lado direito da página.

e Costa Rica. Quase metade (49,2%) dos estudantes que participaram do exame em 2012, não consegue “[...] reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tópico familiar e fazer conexões simples entre informação no texto e conhecimento do dia a dia.” (OECD, 2012, p.3, tradução nossa)³. Apenas um em cada duzentos (0,5%) estudantes consegue alcançar ou ultrapassar o nível 5 de proficiência, que equivale à capacidade de fazer análises de textos mesmo que eles não sejam familiares, ao leitor, em forma ou conteúdo. Participaram do exame em 2012, estudantes que estavam matriculados em uma escola pública e que tinham 15 anos de idade naquele momento, ou seja, frequentavam a escola há, no mínimo 9 anos. Mesmo com todo o conhecimento adquirido nesse ínterim, pode-se concluir que grande parte dos estudantes não foi capaz de realizar conexões simples entre o texto e seu contexto. Os índices divulgados na edição de 2012 (e anteriores) do PISA, sinalizam, portanto, que existem problemas relativos ao ensino e à aprendizagem de leitura no Brasil.

Aprender a ler e compreender é indispensável na escola; segundo Kleiman (2000, p.7), “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”, pois a partir da leitura é possível ter uma interação à distância, adquirindo novos conhecimentos. No entanto, ensinar leitura não é uma tarefa fácil, ainda mais em um país onde são considerados leitores apenas 50% da população (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011) e não há, assim, o hábito de leitura⁴ em muitos lares. Cabe à escola, portanto, a tarefa de estimular e desenvolver o gosto de seus alunos pela prática da leitura. Essa tarefa, contudo, não está relacionada apenas aos professores de língua materna. Braga e Silvestre (2002) afirmam que todo professor é professor de leitura, pois a leitura não deve ser considerada apenas como o ato de decodificar palavras, e sim como um processo social e de interação, conforme aponta Kleiman (2000). Deste modo, é fundamental que todas as disciplinas do Currículo da

³ “[...] recognise the main theme or author’s purpose in a text about a familiar topic and make a simple connection between information in the text and everyday knowledge” (OECD, 2012, p.3).

⁴ Neste trabalho, referimo-nos à atividade de ler frequentemente, i.e., diariamente, em diferentes momentos do dia, os diversos materiais (multimidiáticos) disponíveis, seja por lazer e/ou como estudo.

Educação Básica também considerem a prática da leitura como um dos eixos principais do ensino. No caso específico da LEM-I, foco deste trabalho, é importante que os professores tenham em mente que a proposta do ensino de uma língua estrangeira vai muito além do ensino de vocábulos, expressões (equivalentes) e estruturas gramaticais em outro idioma; é também papel do professor de língua estrangeira possibilitar que ocorra a interação social no ato da leitura entre o texto, o leitor e o contexto. Para que essa interação seja eficiente, ou seja, para que o leitor alcance a compreensão satisfatória de um texto em LEM-I, é necessário “que a aula de leitura seja um momento de busca de novos conhecimentos e de novas perspectivas culturais, por meio da língua estrangeira” (TOMITCH, 2009). Um dos caminhos para contribuir na formação de leitores habilidosos, i.e., leitores autônomos que alcançam a compreensão satisfatória, de acordo com Tomitch (2009) é o ensino de estratégias de leitura de forma consistente e gradativa. As estratégias de leitura possibilitam um melhor aprendizado ao longo do currículo de ensino (PARIS *et al.*, 1991), visto que o leitor estratégico é capaz de monitorar sua leitura e saber quais medidas tomar para melhor atender seus objetivos. No entanto, ensinar estratégias sem saber quais são aquelas que os estudantes já utilizam, assim como não saber quais são as principais dificuldades enfrentadas por esses mesmos estudantes na leitura de um texto, pode acabar não surtindo os efeitos esperados. Neste sentido, a verbalização obtida por meio dos protocolos verbais, utilizada como instrumento para o presente trabalho, apresenta-se como uma alternativa que possibilita ao pesquisador, mas também ao professor: checar as hipóteses acerca de como leem os estudantes; observar (e confirmar, por meio de seus comentários) como eles reagem quando se deparam com situações problema, e, finalmente, as medidas que eles adotam (ou não) para compreender o texto, ou seja, de quais estratégias se utilizam e de como as utilizam.

Pesquisas anteriores na área de leitura indicam que os leitores iniciantes geralmente percebem quando há problemas na compreensão textual, mas têm dificuldade em localizar o problema e/ou resolvê-lo (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; TOMITCH, 2003). Os estudos também apontam que a leitura com diferentes objetivos gera inferências distintas e demanda diferentes

estratégias de leitura (CALDART, 2012; LINDERHOLM; van den BROEK, 2002; NARVAEZ; van den BROEK; RUIZ, 1999; BARETTA, 2003, entre outros). No entanto, cada grupo de leitores é diferente e não há conhecimento, destas pesquisadoras, de um estudo realizado até o presente momento, que tenha investigado as estratégias de leitura utilizadas por leitores de nível iniciante na LEM-I, com diferentes objetivos de leitura.

O trabalho aqui apresentado é um recorte da pesquisa em nível de mestrado da primeira autora, e tem por objetivo averiguar se existem diferenças na leitura de leitores iniciantes realizada com diferentes objetivos: ler por entretenimento e ler para estudar para um teste, quando lêem textos do gênero PSA (Anúncio de Utilidade Pública). De modo a cumprir com os objetivos propostos, a próxima seção deste artigo abordará o que diz a literatura sobre os objetivos na tarefa da leitura. A seguir, será apresentada a metodologia do estudo, os resultados obtidos e, finalmente serão tecidas as considerações finais.

O LEITOR E SEUS OBJETIVOS NA LEITURA

Até mesmo uma leitura despreziosa de um texto possui objetivos. Os leitores habilidosos não leem da mesma forma um texto por diversão ou por finalidade de estudos. São os objetivos que levam o leitor a agir de formas diferentes diante do texto e a escolher a estratégia adequada para cumprir com seus objetivos (LINDERHOLM; van den BROEK, 2002; NARVAEZ; van den BROEK; RUIZ, 1999).

Tanto a capacidade de processamento quanto a memória do leitor melhoram quando há um objetivo pré-determinado para uma dada tarefa. É possível lembrar melhor de aspectos específicos em um texto se a tarefa estava clara quanto aos objetivos de leitura durante a sua execução (KLEIMAN, 2000), ou seja, a leitura de um romance terá objetivos diferentes se o leitor está lendo por diversão, para redigir um resumo ou para apresentar um trabalho em sala de aula. Selecionar e ter em mente um objetivo para a leitura pode ser considerado como uma estratégia leitora que se

enquadra no conhecimento procedimental (o saber ‘como’) (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). De acordo com Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), o “conhecimento de ‘como’ ler é composto de numerosos processos componenciais” (p. 267, tradução nossa, grifo dos autores)⁵, e abarca habilidades e estratégias de leitura. Dessa forma, o leitor sabe que, para que a leitura de um texto seja eficiente e seus objetivos alcançados, é importante que ele saiba *como* ler o texto para obter as principais informações e *como* as informações verbais e não-verbais devem ser integradas para que as informações possam ser compreendidas e a compreensão alcançada. Assim, o leitor, antes de iniciar a leitura do texto, estabelece os seus objetivos e, a partir deles seleciona as estratégias necessárias (por exemplo, sublinhar, fazer anotações, checar o significado de palavras chave no dicionário), para que a leitura efetive. Esses objetivos podem ser checados pelo leitor, à medida que a leitura avança, para garantir que estejam sendo cumpridos; quando não estão, surge a necessidade da remediação, por meio de ajuste de estratégias de compreensão (KLEIMAN, 2000). Sendo assim, o estabelecimento de objetivos é essencial, mas também uma prática que demanda do mais complexo dos níveis do conhecimento procedimental, ou seja, do monitoramento de compreensão.

Com o intuito de compreender quais são os processos envolvidos na compreensão leitora, várias pesquisas têm buscando demonstrar o comportamento do leitor ao estabelecer diferentes objetivos para a leitura. Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999) conduziram um experimento com 20 graduandos em psicologia, todos falantes nativos de inglês, com o propósito de investigar a influência de objetivos de leitura na geração de inferências. Os objetivos para a leitura eram ler por entretenimento e ler para estudar. Foram usados dois tipos de textos: expositivos e narrativos. Os autores observaram que tanto os objetivos, como os tipos de texto influíram na geração de inferências, e o propósito de leitura não determinou o comportamento *off-line*, ou seja, nas atividades pós-leitura: evocação e resposta às questões de compreensão. No entanto, o objetivo da leitura influenciou no

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

comportamento on-line (durante a leitura), analisado por meio dos protocolos verbais. Os leitores que deveriam ler com o propósito de estudar fizeram mais repetições, *i.e.*, repetiram palavras ou frases do texto, perceberam e indicaram mais a falta de conhecimento prévio e avaliaram mais o conteúdo do texto. Narvaez e colegas concluíram que o processo de geração de inferências não é automático, visto que os participantes demonstraram ajustes nas atividades de inferência de acordo com os objetivos de leitura.

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

Cada leitor é diferente e pode ler por motivos diferentes. Os objetivos de leitura, portanto, são individuais. No entanto, na escola, principalmente, uma prática muito comum é a determinação, por

parte do professor, estabelecer os objetivos de leitura de seus alunos. Kleiman (2000, p.35) não vê isso como um ponto negativo,

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

A determinação de objetivos para a tarefa de leitura, portanto, irá conduzir o aluno leitor a desenvolver estratégias de leitura e até mesmo servir de modelo para que o leitor iniciante, posteriormente, consiga estabelecer seus próprios objetivos de leitura, sem necessitar de direcionamentos. Tendo-se isso em mente, apresentamos, a seguir, a metodologia da presente pesquisa, que tem como objetivo principal verificar e analisar como o leitor iniciante de LEM-I procede na leitura de PSAs, sob diferentes objetivos: ler para entretenimento e ler para estudar para um teste.

METODOLOGIA DE PESQUISA

PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com um grupo de 20 participantes, de 12 a 15 anos (10 meninas e 10 meninos), estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental de um colégio público⁶ sito em Guarapuava-PR, com inglês de nível iniciante. Participantes provenientes da escola pública foram delimitados para este estudo pelo fato de uma das pesquisadoras ser a professora da disciplina de LEM-I dos estudantes, pelo interesse em saber de que forma leem seus alunos e quais as estratégias por eles utilizadas, de modo a aprimorar o ensino da disciplina e na formação do leitor.

⁶ O Colégio apresentou um Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,2 em 2013, ocupando a 21ª posição no município, dentro de um total de 24 escolas que tiveram seus dados divulgados.

O principal critério para participação na pesquisa foi a obtenção do score entre 13 a 23, de um total de 80 pontos, no teste de nivelamento adaptado da *Colchester English Study Center*. Outros requisitos foram a idade, disponibilidade em participar da coleta de dados no contra turno escolar e a autorização expressa dos pais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, conforme Protocolo de Pesquisa 46265115.2.0000.0106, em julho de 2015.

INSTRUMENTOS

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

Os temas de cada texto eram diferentes, para que não houvesse influência no conhecimento prévio durante a leitura do segundo texto. O primeiro texto era sobre preconceito, enquanto o segundo, sobre direção e embriaguez.

Com objetivo de investigar as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes, foi utilizada uma adaptação do *Protocolo Verbal de Pausa* (CAVALCANTI, 1987), aplicado por Tomitch (1996) e por Baretta (1998). O procedimento consiste, basicamente, em pedir para que os participantes leiam silenciosamente e “[...] pensem em voz alta sempre que notarem uma pausa em seu processo de leitura” (CAVALCANTI, 1987, p. 238, tradução nossa⁷). A verbalização dos pensamentos é solicitada quando o participante se encontra diante de um problema ou algo que lhe tenha chamado a

⁷ “[...] *think aloud whenever they noticed a pause in their Reading process*” (CAVALCANTI, 1987, p. 238).

atenção e espera-se que ele localize a pausa, identifique a sua natureza e ainda explicita a forma como encontrou a solução, no caso de ter sido referente a um problema (CAVALCANTI, 1987)⁸.

Foram desenvolvidas 7 questões para cada um dos textos, em língua portuguesa, com níveis de dificuldade crescente, com objetivo de averiguar a compreensão leitora. As questões estavam mescladas entre objetivas e subjetivas, sendo que as objetivas continham 4 alternativas cada. Para elaborar as questões, foi utilizada a categorização de tarefas de leitura de Pearson e Johnson (1978), que as distinguem entre: tarefas de leitura (TLs) explícitas, implícitas e implícitas no script.

De modo a complementar a averiguação de estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes, questionários retrospectivos foram aplicados após as verbalizações e as questões de compreensão, adaptados de Baretta (1998). Além dos questionários, foram feitas anotações acerca do comportamento dos participantes (uso de estratégias, gestos, movimentos...) durante a leitura dos textos. Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o perfil leitor dos participantes, ou seja, como percebem a leitura e se possuem o hábito de ler textos em língua portuguesa e inglesa, foi aplicado ao final da sessão de cada participante, um teste de perfil de leitor adaptado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (OCDE, 2009).

PROCEDIMENTOS

Todos os participantes já tinham passado pelo teste de nivelamento ao início do ano letivo, que fez parte da disciplina ministrada por uma das autoras deste trabalho. Na sequência, foi feito o convite nas salas de aula e inscrições para participação. Foram então convidados os pais dos alunos para reunião e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, foram esclarecidas as dúvidas dos participantes, recolhidas suas assinaturas nos Termos de Assentimento e agendados horários no contra turno escolar para a coleta de dados. Durante a coleta de dados individual, os participantes realizaram a leitura dos procedimentos e fizeram verbalizações de

⁸ Para maiores detalhes sobre a aplicação dos instrumentos, consultar banco de dissertação do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO: <<http://www2.unicentro.br/ppgl/>>

treinamento com dois textos diferentes daqueles utilizados para o experimento. Fizeram então, a leitura e verbalização através do Protocolo Verbal de Pausa do texto 1- *Holding hands* (Anexo 1), com objetivo de ler por entretenimento e responderam questões de compreensão. Passaram à leitura do texto 2- *Car buzzed drive* (Anexo 2) com objetivo de ler para estudar para um teste, e, novamente, responderam a um questionário de compreensão de leitura. Finalmente, foram aplicados o questionário retrospectivo referente às atividades realizadas e o questionário de perfil do leitor.

RESULTADOS

LEITURA E COMPREENSÃO

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

Embora o mesmo número de participantes tenha conseguido depreender o tema principal para cada um dos textos (N=4), e apenas P9 foi bem-sucedido em ambos os textos, houve uma diferença significativa em relação aos participantes que não conseguiram inferir o tema e àqueles que parcialmente o fizeram. Ao ler o texto 1, 11 participantes compreenderam e relataram o tema principal de forma parcial, enquanto 5 não conseguiram perceber o tema, fazendo suposições diversas. Para o texto 2, ao contrário, 4 participantes inferiram de forma parcial o seu tema, enquanto 12 participantes não conseguiram compreender o tema principal e fizeram suposições baseadas na imagem ou em alguma palavra que inferiram do texto verbal. É possível que a diferença seja resultante das imagens dos PSAs e do próprio tema, visto que o tema do texto 1, preconceito, é mais amplamente discutido

nas escolas e conhecido pelos estudantes do que o tema do texto 2, relacionado com bebida e direção irresponsável. A imagem presente no texto 1, desta forma, pareceu conter uma mensagem mais explícita do que a imagem do texto 2, que levou os estudantes a formular hipóteses equivocadas, que não foram reformuladas durante ou após a leitura do texto verbal, que não confirmava as suas suposições equivocadas.

Tabela 1 - Compreensão de tema principal para os textos por participante.

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

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

ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS

A análise das transcrições de dados, feita a partir das verbalizações com o Protocolo Verbal de Pausa, revelou que a estratégia mais utilizada pelos participantes para leitura de ambos os textos foi a de interpretar o texto (Estratégia 6 – para visualizar a ocorrência desta e das outras estratégias, consultar a Tabela 3, disponibilizada na seção posterior), seguida das estratégias monitorar compreensão (Estratégia 10) e reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (Estratégia 3); todas

essas estratégias são globais, ou seja, aquelas que abrangem: a compreensão geral do texto, a coleta de informações e o monitoramento de leitura e não possibilitam compreender partes específicas do texto. Os dados reforçam a percepção da pesquisadora que realizou a coleta dos dados, pois durante essa etapa, foi possível perceber que a maioria dos participantes conseguiu detectar que havia problemas na sua compreensão, que tinham conhecimento sobre o gênero textual e que tentaram interpretar o texto, mas que não conseguiam, muitas vezes, tomar atitudes, i.e., usar estratégias para resolver os problemas locais. Os participantes do estudo de Baretta (1998), que eram proficientes na língua inglesa, utilizaram por mais vezes as estratégias: reconhecer a estrutura do texto, interpretar o texto e monitoramento de compreensão, similarmente ao presente estudo. Contudo, aqueles participantes utilizaram de forma significativa também as estratégias de utilizar o conhecimento geral e associações, reler e ler em voz alta, o que não ocorreu com tanta frequência no presente estudo. Pode-se perceber, portanto, que os leitores mais proficientes demonstram ser mais capazes de utilizar de suas experiências prévias e agir para resolver os problemas de compreensão, relendo e lendo em voz alta, enquanto os leitores iniciantes revelam ter mais dificuldade em tomar uma atitude para solucionar um problema e atingir a compreensão. É possível que esta dificuldade esteja relacionada, também, à idade dos participantes deste estudo, leitores entre 12 e 15 anos, que possuem menos conhecimento prévio e menos experiência com a leitura de textos em língua estrangeira do que os participantes de Baretta (1998), graduados no curso de Letras Português-Inglês.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS X OBJETIVOS DE LEITURA

Os participantes utilizaram mais estratégias para o texto *Holding Hands* (187 estratégias), cujo objetivo de leitura era ler por entretenimento do que para o texto *Car Drive Buzzed* (153 estratégias), lido com a intenção de ler para estudar. O resultado vai à contramão das expectativas iniciais, de que os participantes se utilizariam de mais estratégias para ler textos com um objetivo de estudo do que por entretenimento. No entanto, os dados corroboram para com a percepção da pesquisadora que

coletou os dados, de que os participantes não leram os textos tendo em mente os dois objetivos (diferentes) solicitados para cada um dos textos, visto que eles já tinham todo o procedimento do protocolo para lembrar e esta atividade, por si só, demandou de bastante esforço cognitivo. Quanto às estratégias globais e locais, não houve diferença significativa entre o seu uso, considerando-se os dois textos ($\chi^2 = 1,60$; $p = 0,20$). Entretanto, para ambos os textos foram utilizadas mais estratégias globais do que locais, como pode ser observado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Estratégias globais e locais por texto

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

Fonte: dados da pesquisa.

Para o texto 1, as estratégias globais foram utilizadas com 67% (*i.e.*, 126 ocorrências) de frequência contra 33% (*i.e.*, 61 ocorrências) de frequência para as estratégias locais. Para o segundo texto, foram 60% (*i.e.*, 93 ocorrências) de estratégias globais, enquanto as estratégias locais foram utilizadas com uma frequência de 40% (*i.e.*, 60 ocorrências). Portanto, para ambos os textos a porcentagem de uso foi similar, sendo que, para o texto 2, o uso de estratégias locais foi praticamente o mesmo.

Na Tabela 3, a seguir, pode-se observar que os participantes utilizaram mais vezes a estratégia de questionar o procedimento (Estratégia 1) para o texto 1 do que para o texto 2. É provável que essa diferença é decorrente do ordenamento da leitura dos textos experimentais, isto é, o texto 1 foi lido primeiramente por todos os participantes, momento esse que normalmente ainda restam algumas dúvidas quanto ao procedimento, independente do treinamento feito. É plausível inferir que ao ler o texto 2, a maioria das dúvidas que restavam a respeito do procedimento já haviam sido sanadas durante a leitura do texto 1 – *Holding Hands* .

Tabela 3 - Número de estratégias utilizadas por participante enquanto lendo por entretenimento e para estudar.

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

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisarmos as estratégias globais, separadamente, podemos perceber que os participantes utilizaram, com frequência semelhante, as estratégias de: antecipar conteúdo (Estratégia 2), reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual (Estratégia 3), integrar a informação (Estratégia 4), questionar informações no texto (Estratégia 5), usar conhecimento geral e associações (Estratégia 8), comentar sobre comportamento ou processo (Estratégia 9), monitorar compreensão (Estratégia 10), corrigir comportamento (Estratégia 11) e reagir ao texto (Estratégia 12). Além de questionar o procedimento (Estratégia 1), outras duas estratégias foram utilizadas de forma significativamente diferente entre os dois textos: interpretar o texto (Estratégia 6) e analisar informação não verbal (Estratégia 7) ($\chi^2 = 6,30$; $p = 0,04$). Todas foram utilizadas com maior frequência para o texto 1:

Holding Hands, em que os participantes deveriam ler com o objetivo de entretenimento. Conforme já mencionado, esses números contrapõem as hipóteses iniciais, i.e., que os estudantes utilizariam maior número e frequência de estratégias quando lendo para estudo (texto 2), e indica que os participantes não leram de forma diferente os textos de acordo com os objetivos sugeridos nas instruções de leitura, e sim, leram de forma semelhante, se valendo mais da Estratégia 7 (analisar a informação não verbal) para o texto 1, porque a imagem era mais explícita em comparação com a imagem utilizada no texto 2.

Quanto à utilização das estratégias locais, questionar o significado de uma frase ou sentença (Estratégia 15), resolver problemas de significado (Estratégia 17), ler em voz alta (Estratégia 19) e subvocalizar (Estratégia 20), foram utilizadas de modo similar nos dois textos. As estratégias de reler (Estratégia 14) e consultar o dicionário (Estratégia 18) foram utilizadas com maior frequência para o primeiro texto, o que se justifica pelo fato de que os participantes o consideraram mais complexo em termos de vocabulário, conforme informações obtidas com o questionário retrospectivo. A estratégia de traduzir (Estratégia 13) foi utilizada com uma diferença significativamente maior para o segundo texto ($\chi^2=13,64$; $p= 0,00$). Pelas observações da pesquisadora que coletou os dados, a presença de palavras como *car* e *night*, conhecidas dos participantes, incentivaram-os a traduzir mais frequentemente, provavelmente por se sentirem mais confiantes quanto ao significado das palavras e automaticamente, ao sentido do texto.

O mesmo fator, a presença de vocábulos já conhecidos pelos participantes, pode ter corroborado para que eles tenham percebido o segundo texto como menos complicado em termos de vocabulário que o texto 1, conforme indicou a análise dos questionários retrospectivos. Para esse texto, que tinha o objetivo de ler por entretenimento, 45% dos participantes o julgou como “mais ou menos” em termos de dificuldade, enquanto para o texto 2, com o objetivo de ler para estudar para teste, 60% o julgaram como tal. Mas o que mais ficou evidente, foi que 55% dos participantes marcaram a alternativa “complicado em termos de vocabulário” para o texto 1, enquanto apenas 15%

escolheram essa alternativa para o texto 2. Este resultado indica que os vocábulos por eles conhecidos podem ter influenciado em sua percepção em relação à dificuldade do texto. Os participantes, portanto, tiveram a “ilusão da compreensão” (TOMITCH, 2003), acreditando ter compreendido mais o texto 2 por conter mais palavras conhecidas. No entanto, conforme já discutido anteriormente, as verbalizações demonstram que 60% dos participantes não conseguiu inferir o tema principal para o texto 2, *Car buzzed drive*, com objetivo de ler para estudar para um teste, o que exigiria, a priori, maior comprometimento dos estudantes do que ao ler o texto 1.

ESTRATÉGIAS E ESCORES NOS TESTES DE COMPREENSÃO

Não houve correlação significativa entre os dados obtidos com as estratégias utilizadas por cada um dos participantes com o escore obtido por eles no teste de compreensão, tanto para o texto 1 ($\rho = 0,03$; $p = 0,88$), quanto para o texto 2 ($\rho = -0,18$; $p = 0,45$), o que implica afirmar que os participantes que utilizaram de mais estratégias não foram aqueles que obtiveram maiores escores nos testes de compreensão de leitura. Conforme pode ser observado na tabela que segue (Tabela 4), o participante 6, por exemplo, que obteve o maior escore para o teste de compreensão para o texto 2 (6,2 de 7,0 pontos), utilizou um número de estratégias similar ($N=6$) ao do participante 2 ($N=7$), que obteve o pior escore para o mesmo texto (0,9). Ou seja, não houve um padrão de número de estratégias que se possa relacionar com os escores obtidos para a compreensão dos textos.

Tabela 4 - Número de estratégias no protocolo verbal e escore no teste de compreensão por participante.

	Estratégias no Protocolo Verbal		Escore no Teste de compreensão (total de 7,0 pontos)	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
P1	07	06	2,9	3,3
P2	13	07	1,5	0,9
P3	08	09	2,3	2,1
P4	15	12	3,1	3,5
P5	05	05	3,3	3,5
P6	14	06	3,7	6,2
P7	06	05	3,5	3,7
P8	12	08	4,1	3,9
P9	07	10	3,0	4,6
P10	14	08	1,5	4,3

P11	05	03	5,1	4,5
P12	13	11	4,6	2,0
P13	11	07	1,1	3,1
P14	16	08	3,4	2,4
P15	03	09	2,4	4,1
P16	09	09	3,3	0,9
P17	06	08	0,7	2,0
P18	11	06	2,3	1,9
P19	08	06	3,3	4,7
P20	04	10	2,5	4,5
Médias	9,35	7,65	2,88	3,3

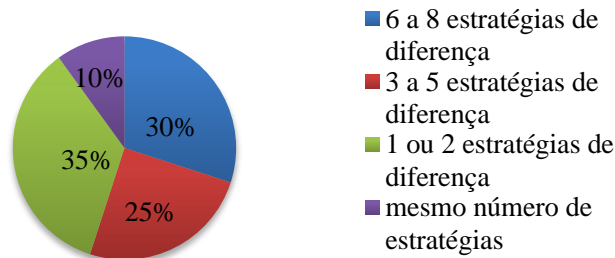
Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 4, acima, é possível perceber que não houve uma correlação considerável entre o número de estratégias utilizadas para leitura dos textos e a sua compreensão, avaliada por meio de perguntas de compreensão explícitas, implícitas e implícitas no *script*. Esses resultados corroboram, mais uma vez, a observação de que os participantes não leram os textos de forma diferenciada e que não há uma relação direta entre o número de estratégias utilizadas e a compreensão de leitura.

Quanto ao uso das estratégias, 35% dos participantes utilizou apenas uma ou duas estratégias a mais para ler um texto do que outro e 10% utilizou exatamente o mesmo número de estratégias para cada um dos textos, como pode ser observado no Gráfico 1, que segue. Ou seja, 45% dos participantes usaram um número muito aproximado de estratégias para ler ambos os textos, sendo que 30% deles utilizaram as estratégias com uma diferença de 6 a 8 estratégias, o que indica uma diferença significativa na forma com que leram os textos.

Gráfico 1 - Diferença no uso de estratégias entre os textos.

Diferença no uso de estratégias entre os textos



Fonte: dados da pesquisa.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa tornou possível verificar que muitos dos participantes não percebem quando estão com problemas de compreensão na leitura de um texto e quando o percebem, não sabem como resolvê-lo, ou seja, não possuem conhecimento procedimental (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). As estratégias foram similares entre a leitura de dois textos diferentes, os quais, de acordo com seus objetivos, deveriam ser lidos de forma diferenciada, ou seja, faltou aos participantes estabelecer claramente seus objetivos de leitura e monitorar sua compreensão. A pesquisa revelou ainda, que a maior parte dos leitores não

conseguiu nem mesmo apreender o tema abordado pelos textos lidos e leu de forma ascendente, ou seja, tentando extrair do texto o máximo de informações possível, no seu nível local, sem relacionar essas informações com as outras informações do texto e/ou com seu conhecimento prévio.

Não foi verificada correlação significativa que demonstrasse diferenças entre o uso de estratégias e os escores de compreensão entre o texto 1, *Holding Hands*, cujo objetivo da leitura era entretenimento e o texto 2, *Car Buzzed Drive*, com o objetivo de ler para estudar para teste. Muito embora uma das possibilidades seja que os leitores iniciantes, deste estudo, não leem de modo diferente de acordo com os objetivos e, portanto, não monitorem sua leitura de maneira eficaz, há que se considerar que os participantes são jovens, com inglês no nível iniciante e todo o procedimento demandou de bastante esforço cognitivo de sua parte. Provavelmente, isso fez com que os participantes não tivessem em mente os objetivos propostos para a leitura e estabelecessem outros objetivos para a tarefa.

O estudo revelou ainda que meninas e meninos não diferiram em sua leitura de forma significativa, não corroborando os dados do PISA (2012), visto que para aquele teste, as meninas se mostraram propensas a terem um melhor rendimento escolar do que os meninos. Os participantes da presente pesquisa leram de forma similar, sendo que os meninos obtiveram uma média de escores para os testes de compreensão um pouco mais elevada em relação à média das participantes do gênero feminino. Quando separados em grupos, entre leitores que obtiveram melhores e piores escores, não foi encontrada diferença significativa no uso de estratégias em geral. Apenas uma das estratégias foi observada entre aqueles que tiveram escores mais baixos: a estratégia de questionar o procedimento (Estratégia 1), o que indica que tinham maior insegurança quanto ao procedimento a ser seguido no texto 1.

Conclui-se, portanto, que os participantes utilizaram de estratégias semelhantes para a leitura dos textos PSA com diferentes objetivos, *i.e.*, ler por entretenimento e ler para estudar para teste, faltando assim, aos participantes saber como e quando utilizá-las. Embora os participantes tenham se

utilizado das mais variadas estratégias de leitura e a maioria deles tenha percebido que não conseguiu compreender muito bem o texto, eles atribuíram seus problemas de leitura à falta de léxico e não conseguiram adotar estratégias capazes de aprimorar sua leitura e cumprir seus objetivos. Muitos deles, por exemplo, demonstraram não ter a prática de utilizar o dicionário e em vários casos em que decidiram utilizar, não sabiam como fazê-lo. Isso não ocorreu apenas com o uso do dicionário, mas também com as outras estratégias de leitura. Parece, portanto, plausível afirmar que lhes falta conhecimento condicional (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994), que permite com que saibam o *quando* e o *por quê* de usar as estratégias de leitura (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994; FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*

[online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 205-229. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>> Acesso em: 25 de set. de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Reading: text organization perception and working memory capacity*. Florianópolis, UFSC, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, 2003.

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

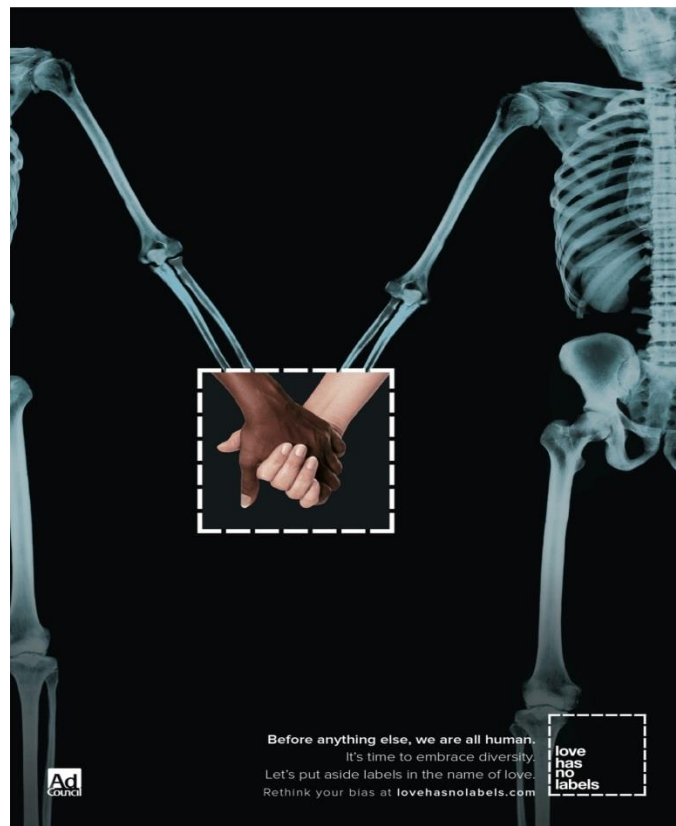
_____. Aquisição da leitura em língua inglesa. IN: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 191-202.

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

Recebido em: 15/07/2016

Aceito em: 03/10/2016

ANEXO A – Texto 1: *Holding Hands*



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

ANEXO B – Texto 2: *Car Buzzed Drive*



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