

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO

Diane Blank Bencke

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO E EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:
um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da
metacognição**

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Diane Blank Bencke

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO E EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:
um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da
metacognição**

Dissertação apresentada ao PPG em Letras -
Mestrado, área de concentração em Leitura e
Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul –
UNISC, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr. Rosângela Gabriel
Co-orientadora: Prof.^a Dr. Lilian Cristine Scherer

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2008

B457e

Bencke, Diane Blank

Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua : um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da metacognição / Diane Blank Bencke. - 2008.

212 f. : il.

Orientadora: Rosângela Gabriel

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008.

Bibliografia.

1. Cognição. 2. Compreensão na leitura. 3. Aquisição da segunda língua. 4. Língua inglesa. I. Gabriel, Rosângela. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD: 401.93

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558

Diane Blank Bencke

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO E EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:
um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da
metacognição**

Esta dissertação foi submetida ao PPG em Letras –
Mestrado, área de concentração em Leitura e
Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul –
UNISC, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Prof.^a Dr. Rosângela Gabriel
Orientadora

Prof.^a Dr. Lilian Cristine Scherer
Co-orientadora

Prof. Dr. Jorge Alberto Molina

Prof.^a Dr. Ingrid Finger

A Deus,
*“Porque dele, e por meio dele,
e para ele são todas as coisas”.*
(Rm 11. 36^a)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela plenitude da vida e pelas bênçãos da saúde, da família, do trabalho, do estudo, do lazer e da amizade. Graças a Deus que concede a sabedoria e a força necessária ao longo das circunstâncias da nossa existência.

Agradeço também à minha família, pelo carinho, companhia e investimento pessoal e profissional em mim, sempre valorizando o estudo, já que esta dissertação também é um projeto familiar. Aos demais parentes pelo acompanhamento e torcida nesta caminhada do mestrado.

Em especial sou grata à professora Dra. Rosângela Gabriel, a quem devo a maior parte da minha formação como pesquisadora, pela orientação na monitoria de pesquisa e monografia de graduação e nesta dissertação. Pela aprendizagem de conhecimentos da Lingüística, métodos de organização e redação acadêmica e pelo incentivo e acompanhamento em eventos de Letras, aspectos tão importantes para que eu chegasse até aqui. Também estendo os meus agradecimentos à co-orientadora Dra. Lílian Cristine Scherer, a professora que fez com que eu me apaixonasse pelo inglês durante a faculdade de Letras, pelas contribuições à pesquisa, por ser sempre tão prestativa para auxiliar no processo de construção da dissertação e pela revisão do trabalho.

Aos demais professores do Mestrado em Letras, que através de suas disciplinas tiveram uma importante participação na minha formação acadêmica. Do mesmo modo, aos professores do Departamento de Letras e Administração que possibilitaram a realização da etapa de seleção de sujeitos durante suas aulas.

Aos juízes Elenor José Schneider, Carlos René Ayres, Karen Santorum, Virgínia Tartari Klein, cujo auxílio foi muito importante para o estabelecimento da tipologia de classificação dos resumos dos textos utilizados nos instrumentos em português e em inglês. Ao professor de inglês, falante nativo do idioma, Alan Longbottom, pela revisão do instrumento de compreensão leitora em inglês. À colega de trabalho e amiga Alexandra Stein pelo auxílio na revisão ortográfica-gramatical. Aos participantes da pesquisa, cuja participação foi decisiva para que o estudo empírico desta dissertação se concretizasse. Obrigada pela presença em

uma coleta de dados extensa – 3 etapas - pela boa vontade e interesse em colaborar nesta pesquisa e pelas novas amizades surgidas a partir dela.

Aos colegas de escola e de mestrado, pela amizade e troca de experiências, especialmente à Alayde Motta, sempre muito solícita para discutir idéias deste trabalho. Aos demais amigos, pelos momentos de descontração igualmente importantes para refrescar a vida de ser mestranda.

Ao Jorge Luiz Schmidt, bolsista de iniciação científica (BIC/FAPERGS), pelo desenvolvimento do software dos instrumentos do estudo empírico desta dissertação. E ao estatístico Jorge Michael, pelo auxílio na análise estatística e pela introdução a essa complexa, porém interessante área.

A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram na vivência do “estado dissertativo do ser” !?, muito obrigada!!!!

Creio

CREIO que a função principal da escola é a de desenvolver ao máximo a competência da leitura e da escrita em seus alunos.

CREIO na leitura, porque ler é conhecer - o que aumenta consideravelmente o leque de entendimento, de opção e de decisão das pessoas em geral.

CREIO na leitura como uma reação ao texto, levando o leitor a concordar e a discordar, a decidir sobre a veracidade ou a distorção dos fatos, dismantelando estratégias verbais e fazendo a crítica dos discursos - atitudes essenciais ao estado de vigilância e lucidez de qualquer cidadão.

CREIO na escrita como instrumento de luta pessoal e social, com que o cidadão adquire um novo conceito de ação na sociedade.

CREIO que, quando as pessoas não sabem ler e escrever adequadamente, surgem homens decididos a LER e ESCREVER por elas e para elas.

CREIO que nossas possibilidades de progresso são determinadas e limitadas por nossa competência em leitura e escrita.

CREIO, por isso, que a linguagem constitui a ponte ou o arame farpado mais poderoso para dar passagem ou bloquear o acesso ao poder.

CREIO que o homem é um ser de linguagem, um animal semiológico, com capacidade inata para aprender e dominar sistemas de comunicação.

CREIO, assim, que a linguagem é um DOM, mas um DOM de TODOS, pois o poder de linguagem é apanágio da espécie humana.

CREIO que o educando pode crescer, desenvolver-se e firmar-se lingüisticamente, liberando seus poderes de linguagem, através da simples exposição a bons textos.

CREIO, por isso, em M. Quintana, que afirmou: "Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo, naturalmente."

CREIO, pois, no aluno que se ensina, no aluno como um auto/mestre, num processo de auto-ensino.

CREIO que o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, fruto do desejo de nos multiplicarmos, de nos transcendermos, e mesmo de nos imortalizarmos através de nossas palavras.

CREIO, juntamente com quem escreveu aos coríntios, que a um o Espírito dá a palavra de sabedoria; a outro, a palavra de ciência segundo o mesmo Espírito; a outro, o mesmo Espírito dá a fé; a outro, ainda, o único e mesmo Espírito concede o dom das curas; a outro o poder de fazer milagres; a outro, a profecia; a outro, ainda, o dom de as interpretar.

CREIO que a ti te foi dado o poder da PALAVRA.

CREIO, por isso, na tua paixão pela palavra. Para anunciar esperanças. Para denunciar injustiças. Para in(en)formar o mundo com a-vida-toda-linguagem.

PORTANTO, vem! Levanta tua voz em meio às desfigurações da existência, da sociedade: tu tens a palavra. A tua palavra. Tua voz. E tua vez.

Gilberto Scarton

RESUMO

A metacognição, monitoramento de qualquer iniciativa cognitiva (FLAVELL, 1981) e a transferência lingüística, a transposição de conhecimentos de uma língua primeiramente adquirida pelo aprendiz no seu desempenho na língua-alvo, são fenômenos que podem se manifestar na compreensão leitora. Sendo assim, a presente dissertação busca realizar uma aliança teórica e empírica entre metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora, investigando a transferência de estratégias metacognitivas de leitura entre português brasileiro e inglês como segunda língua. A partir disso, objetiva-se verificar os tipos e a frequência de uso de estratégias metacognitivas de leitura em L1 e em L2 em dois cursos com enfoques de formação diferentes, bem como observar a possível manifestação do fenômeno da transferência lingüística no plano das estratégias leitoras metacognitivas e a forma como isso se manifesta. Para tal, esta pesquisa foi dividida em duas etapas. Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre os temas desenvolvidos nesta dissertação. Em seguida, foi conduzido um estudo empírico com 16 acadêmicos de Letras e 16 de Administração com proficiência a partir de 50% na parte de leitura de um exemplar do TOEIC. Os participantes responderam a um teste de compreensão leitora em português e em inglês no computador através da técnica do protocolo escrito retrospectivo. Após, foram classificadas as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas a partir de uma adaptação compilada da taxonomia de Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos, Marini (2006) e Joly (2007). A pontuação obtida nas questões de múltipla-escolha foi computada e os níveis dos resumos analisados, mediante a classificação de Carrell (1992). Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente inter e intragrupos. A análise intergrupos indicou uma considerável padronização quanto ao tipo e à frequência de uso das categorias de estratégias leitoras metacognitivas utilizadas nos instrumentos. A principal diferença encontrada foi no maior acesso ao conhecimento prévio em ambos os instrumentos pelo grupo de Letras em relação ao grupo de Administração. Ainda no plano comparativo, verificou-se que alunos do curso de Letras utilizaram mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, em português brasileiro (L1) e em inglês (L2). Além disso, observou-se a ocorrência parcial de transferência de estratégias metacognitivas de leitura em português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa. A homogeneidade no tipo e frequência de uso de estratégias leitoras parece indicar transferência de estratégias leitoras metacognitivas em nível inconsciente ou a existência de

procedimentos leitores comuns empregados por falantes de línguas e formações acadêmicas diferentes, e assim talvez a existência também de padrões cognitivos nessa atividade.

Palavras-chave: metacognição, transferência lingüística, leitura em L1 e L2 (inglês), estratégias leitoras

Strategies of reading comprehension in Brazilian Portuguese and in English as a second language: a comparative study about metacognitive language transfer

ABSTRACT

Metacognition, self-monitoring of any cognitive enterprise (FLAVELL, 1981) and linguistic transfer, the transposition of knowledge from a firstly acquired language by the learner to his/her performance in the target language, are phenomena expressed on reading comprehension. Considering this, this dissertation aims to develop a theoretical and an empirical alliance among metacognition, linguistic transfer and reading comprehension, by investigating the transfer of metacognitive reading strategies between Brazilian Portuguese and English as a second language. It aims to verify types and frequency of metacognitive reading strategies use in L1 and L2 in two university courses with different formation backgrounds, besides of observing the possible manifestation of the linguistic transfer phenomenon on metacognitive reading strategies. This research was divided in two steps. Initially, a literature review on the main topics of the dissertation has been developed. Following, an empirical study has been implemented with 16 university students of a Language and Literature course and with 16 Business students, both groups with proficiency in English of 50% in the reading part of a sample of TOEIC. The participants solved a reading comprehension test in Portuguese and English on the computer through a retrospective written protocol. After that, the metacognitive reading strategies used were classified through an adaptation of the taxonomy of Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos, Marini (2006) and Joly (2007). Accuracy on multiple-choice questions was computed and the levels of the summaries produced were analyzed through Carrell's (1992) taxonomy. Data were analyzed quantitative and qualitatively in an inter- and intragroups analysis. The inter-groups analysis indicated a considerable padronization in type and frequency of metacognitive reading strategies used in the instruments. The main difference was in the main access to previous knowledge in both instruments by the Language and Literature group in relation to the Business group. The Language and Literature course students used more metacognitive reading comprehension strategies in relation to the Business ones in both instruments, in Brazilian Portuguese (L1) and in English (L2).

Moreover, there was a partial occurrence of metacognitive reading strategies transfer in Brazilian Portuguese and in reading comprehension in English and vice-versa. The homogeneity on type and frequency of use of reading strategies may indicate the presence of transfer of metacognitive reading strategies in an unconscious level or the existence of common reading procedures used by speakers of different languages and with different academic background, along with possible cognitive patterns on this activity.

Keywords: metacognition, linguistic transfer, reading in L1 and L2 (English), reading strategies

LISTA DE FIGURAS

01	Organograma da aliança teórica e empírica entre metacognição, transferência lingüística e leitura.....	19
02	Tela parte I do instrumento 1.....	77
03	Tela de instruções da parte II do instrumento 1.....	78
04	Tela do protocolo escrito da parte II do instrumento 1.....	79
05	Tela questão 1 da parte III do instrumento 1.....	80
06	Tela questão 2 da parte III do instrumento 1.....	81
07	Tela questão 3 da parte III do instrumento 1.....	82
08	Tela questão 4 da parte III do instrumento 1.....	83
09	Tela questão 5 da parte III do instrumento 1.....	84
10	Tela questão 1 da parte IV do instrumento 1.....	85
11	Tela questão 2 da parte IV do instrumento 1.....	86
12	Tela questão 3 da parte IV do instrumento 1.....	87
13	Tela questão 4 da parte IV do instrumento 1.....	88
14	Gráfico da relação entre incidências de uso das categorias de estratégias mais utilizadas por grupo no instrumento em inglês.....	123
15	Gráfico da relação entre incidências de uso das categorias de estratégias mais utilizadas por grupo no instrumento em português.....	123

LISTA DE QUADROS

01	Estratégias de aprendizagem de L2 de O'Malley e Chamot (1993)	43
02	Estrutura dos instrumentos de compreensão leitora	76
03	Estratégias metacognitivas de leitura.....	97
04	Níveis de resumo do texto do instrumento em português.....	111
05	Níveis de resumo texto do instrumento em inglês.....	111
06	Estratégias metacognitivas de leitura de maior ocorrência em cada parte do instrumento.....	131

LISTA DE TABELAS

01	Pontuações do TOEIC por faixas.....	69
02	Acertos do questionário de múltipla-escolha no instrumento em inglês.....	107
03	Acertos do questionário de múltipla-escolha no instrumento em português.....	107
04	Quadro estatístico das pontuações dos níveis de resumos em inglês entre grupos.....	113
05	Quadro estatístico das pontuações dos níveis de resumo em português entre grupos...	114
06	Ocorrências de estratégias agrupadas por curso no instrumento em inglês.....	120
07	Ocorrências de estratégias agrupadas por curso no instrumento em português.....	121
08	Cruzamento das categorias de estratégias mais utilizadas no instrumento em inglês no grupo de Letras com as categorias de atividades profissionais.....	136
09	Cruzamento da frequência de uso de categorias de estratégias metacognitivas leitoras mais utilizadas no instrumento em inglês no grupo de Administração com a ordem das tarefas.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO LEITORA: UMA ALIANÇA TEÓRICA.....	19
1.1 Destrinchando o conceito de metacognição: definições e estudos.....	20
1.2 Metacognição e ensino.....	24
1.3 Aquisição de segunda língua (AL2).....	27
1.4 Conceituando a transferência lingüística: um fenômeno da cognição.....	29
1.4.1 Retrospectiva dos estudos.....	30
1.4.2 Âmbitos, manifestações e tipologias.....	32
1.5 Estudando a compreensão em leitura: diferentes prismas.....	36
1.5.1 Compreensão leitora em segunda língua.....	38
1.5.2 Estratégias cognitivas e metacognitivas.....	41
1.5.3 Estratégias de compreensão leitora.....	44
1.5.4 Metacognição e transferência lingüística na compreensão leitora.....	50
1.5.6 Metodologias de pesquisa sobre a compreensão em leitura.....	52
2 METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO EM LEITURA: OS ELOS DE UMA ALIANÇA EMPÍRICA.....	59
2.1 Objetivos.....	61
2.1.1 Objetivo geral.....	61
2.1.2 Objetivos específicos.....	62
2.2 Hipóteses.....	62
2.3 Justificativa.....	64
2.4 Metodologia.....	66
2.5 Participantes da pesquisa.....	67
2.6 Instrumentos da pesquisa.....	73
2.7 Aplicação dos instrumentos e procedimentos específicos.....	89
2.8 Procedimentos de análise de dados.....	92

3	METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO EM LEITURA: UMA ALIANÇA EMPÍRICA.....	94
3.1	Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	94
3.2	Questões de múltipla-escolha.....	106
3.3	3ª questão final – resumos.....	109
3.4	4ª questão final- a transferência lingüística.....	115
3.5	Resultados principais.....	118
3.6	Incidências de estratégias leitoras metacognitivas por questão... ..	131
3.7	Relação entre resultados.....	134
3.8	Verificação dos objetivos e hipóteses de pesquisa.....	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	150
	ANEXOS	não disponíveis em formato digital

INTRODUÇÃO

A propriedade de perceber, assimilar e compreender o entorno por meio de operações mentais caracteriza a cognição. Mas além de conhecer o seu entorno, o homem também é dotado da capacidade de ter consciência do que conhece, o que se denomina metacognição, monitoramento de qualquer iniciativa cognitiva (FLAVELL, 1981). Como parte da cognição, enquanto controle e regulação de empreendimentos cognitivos, a metacognição é um dos temas do escopo teórico das Ciências Cognitivas, área de investigação que inclui disciplinas como Filosofia, Psicologia, Neurociência, Linguística, Ciência da Computação, Inteligência Artificial, entre outras.

Uma das operações mentais possíveis graças às características da cognição humana é a leitura, que potencializa o aprendizado enciclopédico-lingüístico e permite uma ampla discussão teórica, pois, conforme Gabriel (2005, p. 207):

dissertar sobre leitura, compreensão em leitura e avaliação da compreensão em leitura é tarefa das mais complexas, pois sempre haverá algo que não foi dito, dada a infinidade de elementos envolvidos. Discutir a compreensão em leitura pressupõe que consideremos não apenas os processos mentais individuais através dos quais o leitor constantemente testa hipóteses e faz inferências, mas também os aspectos externos, como natureza e uso da língua, relações interpessoais e diferenças sócio-econômicas e culturais.

Ato de processamento cognitivo e metacognitivo (KLEIMAN, 1998), a compreensão leitora pode ser desenvolvida com o auxílio da metacognição, pois mesmo que a proficiência leitora esteja ligada à automatização e, portanto, à inconsciência, o monitoramento dos processos cognitivos, característica da metacognição, pode auxiliar na compreensão leitora. A metacognição, além de relacionada à proficiência leitora (LEFFA, 1996), também auxilia na transferência de conhecimentos, altamente benéfica em contextos de aprendizagem, como na influência do conhecimento lingüístico prévio na aquisição de uma segunda (ou terceira, quarta...) língua, doravante referida como AL2¹.

¹ Os termos L2 e língua estrangeira serão empregados indistintamente nesta dissertação. Ademais, língua materna e L1 serão usadas na perspectiva da sinonímia. Eventualmente, poderão ser usados os termos língua-alvo e língua de chegada para a L2 e língua-mãe, língua nativa e língua de partida para a L1 como sinônimos.

Quanto à transferência de conhecimentos, na leitura, assim como na produção oral e escrita e na compreensão auditiva, o aprendiz de segunda língua pode elaborar um *output* lingüístico em segunda língua (L2) que reflete um raciocínio em primeira língua, um dos aspectos e/ou fatores intervenientes no aprendizado de uma segunda língua. Esse fenômeno é denominado de transferência lingüística: a transposição de estruturas de uma língua primeiramente adquirida pelo aprendiz no seu desempenho na língua-alvo. Frequentemente estudada apenas na perspectiva lingüística, em aspectos gramaticais, neste estudo, evidencia-se a pesquisa sobre a transferência de procedimentos como estratégias, observando-se que na leitura em língua estrangeira o aprendiz tende a fazer uso dos mesmos procedimentos leitores que emprega em L1 (ALDERSON e URQUHART, 1984).

Assim, o objetivo deste trabalho é estabelecer uma aliança teórica e empírica entre os fenômenos da metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora. Nessa aliança teórico-experimental, investiga-se a ocorrência de procedimentos monitorados, tais como as estratégias metacognitivas de compreensão leitora de L1 (português brasileiro) em L2 (inglês) e vice-versa, verificando-se a ocorrência do fenômeno da transferência nesse âmbito. Ressalta-se que, além da realização dessa aliança teórico-experimental, outra preocupação desta dissertação é a vinculação esporádica desses temas ao ensino.

Para o alcance desses objetivos, esta dissertação foi organizada três partes principais: a apresentação do referencial teórico, a descrição do estudo empírico e a discussão dos dados produzidos na pesquisa aqui desenvolvida, englobando metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora. O primeiro capítulo, que traz o aporte teórico, organiza-se em cinco etapas. Inicialmente é discutido o conceito de metacognição, concentrando-se em suas definições e estudos e, em seguida, o conceito de metacognição é aplicado à área do ensino, analisando-se suas implicações pedagógicas. Após investigam-se processos de aquisição de segunda língua (AL2), com ênfase na concepções e escopo teórico, logo após enfocando-se a transferência lingüística enquanto fenômeno da cognição. Na última etapa do referencial teórico, estuda-se a compreensão em leitura sob diferentes prismas. O segundo capítulo, por sua vez, traz o estudo empírico-experimental conduzido, contemplando aspectos como descrição dos instrumentos e procedimentos de pesquisa. O terceiro capítulo, por seu

turno, traz a apresentação, análise e discussão dos dados coletados. Ao término, seguem as considerações finais.

1 METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO LEITORA: UMA ALIANÇA TEÓRICA

Parte da visão constitutiva desta dissertação é o estabelecimento de uma aliança teórica entre metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora: a metacognição, como a conscientização dos processos cognitivos; a transferência lingüística enquanto estratégia na compreensão leitora e fenômeno presente nas situações de aquisição de uma segunda língua; e a compreensão leitora, como habilidade lingüístico-comunicativa. Nessa aliança, neste momento teórica, mas também posteriormente empírica, ressalta-se a interdependência e multidirecionalidade entre esses três fenômenos, o que pode ser expresso na figura abaixo:

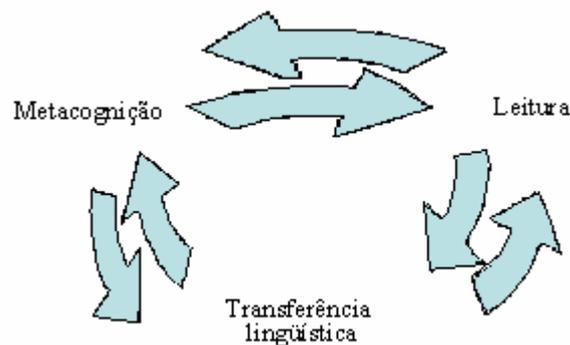


Figura 01 Organograma da aliança teórica e empírica entre metacognição, transferência lingüística e leitura

Para tal reflexão, inicialmente realiza-se a apresentação generalista de cada um, seguida por uma articulação relacional desses que são os três grandes temas desta dissertação. O primeiro fenômeno supracitado, a metacognição, é o assunto da próxima seção, que objetiva apresentar o conceito de cognição e metacognição, aprofundando-se na articulação teórica da metacognição com a leitura.

1.1 Destrinchando o conceito de metacognição: definições e estudos

O termo `metacognição` foi cunhado na década de 1970 pelo psicólogo John H. Flavell, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford, nos seus estudos sobre memória. O conceito de metacognição enquanto “cognição sobre o fenômeno cognitivo” (FLAVELL, 1979), cognição de segunda ordem, apareceu inicialmente nos estudos de Psicologia Desenvolvidamental para nomear o conhecimento e monitoramento dos próprios pensamentos. Ramo de pesquisa comum a áreas científicas como Psicologia, Pedagogia e Lingüística, terminologicamente, portanto, metacognição designa cognição sobre/acerca da cognição, indicando uma ação reflexa, que se dobra sobre si mesma, um conhecimento sobre o conhecimento.

Tanto a cognição quanto a metacognição relacionam-se à construção do conhecimento, envolvem aspectos emocionais e sociais e são relevantes áreas de investigação científica. Uma das razões por que é importante a pesquisa sobre a metacognição é o fato de esta ser um fenômeno cognitivo altamente complexo e intrinsecamente humano, já que somente o ser humano é capaz de pensar conscientemente os seus próprios pensamentos (SMITH, 1989), criando meta-representações e evidenciando um comportamento metacognitivo. Não obstante, existem outras razões importantes pelas quais o seu estudo se justifica. Primeiramente, porque a ampliação dos conhecimentos sobre metacognição pode ter grande aplicabilidade em diferentes domínios. No plano científico, a expansão dos estudos em metacognição é tão vasto, que

a metacognição ou os conceitos relacionados (por exemplo, os processos executivos) também têm sido muito utilizados nos campos da psicologia cognitiva, da inteligência, da inteligência artificial, das habilidades humanas, da teoria da aprendizagem social, da modificação cognitiva do comportamento, do desenvolvimento da personalidade, da gerontologia e da educação (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999, p. 126).

Em segundo lugar, porque a metacognição, dentre os campos supracitados, é extremamente importante para o campo da educação, dado seu papel em diversos tipos de atividades cognitivas como a atenção, a memória, a solução de problemas, a aquisição lingüística, a comunicação, a persuasão, a compreensão oral e leitora, a escrita, a cognição social, o auto-controle e a auto-instrução (FLAVELL, 1981). Nesse âmbito das operações relacionadas ao pensamento, segundo Levine (2006), as funções executivas, primordialmente,

são mediadas pelos lobos frontais do cérebro, compreendem o pensamento abstrato, a mudança de foco de atenção, a manipulação e a organização da informação, o planejamento e a previsão, o monitoramento e a correção de erros, a tomada de decisão e a inibição, o comportamento social, além de capacidades cognitivas como pensamento complexo, criatividade e concentração. Várias dessas funções executivas são de natureza metacognitiva e, considerando-se sua significância no funcionamento mental e social, reafirma-se a relevância dos estudos sobre metacognição. Flavell, Miller e Miller (1999, p. 215), no âmbito infantil, mas aqui se estendendo a outros contextos, afirmam que

os psicólogos do desenvolvimento estudam a metacognição por duas razões. Uma é que ela é de interesse por si só como um aspecto das cognições sobre o mundo. Assim como as crianças pensam sobre o vento, brinquedos e aviões, elas também pensam sobre o pensamento humano. A segunda razão é que a metacognição pode estimular o uso de estratégias e outras atividades relevantes para o pensamento.

Essa reflexão dos humanos sobre o mundo e sobre a mente, que é evidência da metacognição, apresenta distintas formas de manifestação como tipos e modelos, que são abordados através de diferentes terminologias. A nomenclatura relacionada aos estudos sobre metacognição tem na sua constituição o radical grego *méta*, com o significado de além de (BUENO, 1966), que dá origem a conceitos como metatécnica, metanálise, metaconstrutivismo, metapoesia, metaescrita e a tipos como metalinguagem, metatenção, metamemória, metacompreensão, etc.

Numa perspectiva geral, a metacognição é um fenômeno que apresenta diferenciações terminológicas nas noções, tipos e modelos metacognitivos existentes. Assim, existem diferentes conceituações do termo metacognição, que ora se fixam em algumas de suas características, ora em algumas de suas manifestações. Semelhantemente, empregam-se termos diferentes para nomear o mesmo fenômeno (auto-regulação, controle executivo), um aspecto do fenômeno (metamemória), assim como para caracterizar os componentes do fenômeno (experiências, objetivos e ações metacognitivas), ou suas características (auto-apreciação e autocontrole).

A distinção entre a cognição e a metacognição é um dos exemplos mais significativos dessas distinções terminológicas. O critério distintivo mais utilizado é o do envolvimento ou não da consciência, como assume Brown (1980). Consciência aqui tomada como o “(...)

conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos.” (POERSCH, 1998, p. 8). Segundo o critério mencionado, atividades conscientes seriam caracterizadas como metacognitivas e atividades inconscientes ou subconscientes seriam consideradas cognitivas.

Um outro ponto de vista sobre esse critério, que considera não apenas o envolvimento, mas sim o grau de envolvimento da consciência, é empregado por Schmidt (1990). Para o autor, existem níveis conscientes distintos: o notar, nível mais baixo, que, no entanto, é diferente da mera percepção acústica do *input*; o perceber, notar com atenção deliberada e comprometimento cognitivo; e o entender, nível mais alto, que designa consciência como entendimento. Ressalta-se que em qualquer critério distintivo adotado, é importante mencionar que não há um consenso sobre a definição de consciência, conceito-chave da metacognição para a classificação de uma atividade como cognitiva ou metacognitiva.

Neste trabalho, será empregada a presença da consciência como critério distintivo da cognição e da metacognição, entretanto, numa perspectiva gradiente, que não separa em âmbitos estritamente fechados, mas em que o cognitivo pode se tornar metacognitivo sob determinadas circunstâncias e vice-versa (MOTTA, 2007).

No terreno da leitura, um dos enfoques desta dissertação, manifestam-se diferentes iniciativas/fenômenos metacognitivos. Entretanto, neste estudo, o tipo de metacognição de maior interesse investigatório é a metacompreensão, já que serão pesquisados aspectos do auto-monitoramento da compreensão leitora. Designando o “(...) mecanismo que se refere aos nossos pensamentos sobre compreensão de leitura (...)” (MATLIN, 2004, p.121), a metacompreensão pode se manifestar através de sensações sobre compreensão, como por exemplo a idéia de que não se entendeu o texto recém lido e que se precisa relê-lo. É um fenômeno importante ao possibilitar que o leitor empregue diferentes procedimentos de leitura em caso de incompreensão, atuando como potencializador da leitura. Segundo Matlin (2004), o aprimoramento dessa capacidade pode ser realizado através do emprego do processamento leitor profundo e a realização de pré-teste e *feedback* das atividades relacionadas à compreensão leitora, ou seja, a metacognição na leitura pode ser desenvolvida via instrução (LEFFA, 1996).

Uma das teorias que trabalha com a metacognição é a teoria do desenvolvimento cognitivo, segundo a qual há uma ligação entre metacognição, planejamento, avaliação, monitoramento e regulação de procedimentos leitores em caso de dificuldades na leitura (JACOBS; PARIS, 1987). Nesse sentido, o leitor estabelece objetivos de leitura no planejamento, julga a sua compreensão, observando os seus próprios mecanismos leitores e eventuais obstáculos na leitura durante a avaliação, e controla os processos leitores quando percebe disparidades entre o(s) objetivo(s) estabelecido(s) e o grau atual de compreensão, monitorando e remediando eventuais dificuldades na regulação. Isso é bem representado por Paris e Undauer (1982), para quem há três categorias: planejamento, avaliação e regulação. A avaliação, segundo os autores, refere-se à análise das características da tarefa e às habilidades pessoais relacionadas à compreensão; o planejamento relaciona-se à eleição de estratégias específicas para atingir os propósitos designados. A regulação, por sua vez, contempla monitorar e redirecionar as atividades realizadas no curso da leitura para o alcance dos objetivos propostos.

Segundo Marini (2006), a metacognição na leitura relaciona-se à participação ativa do leitor nas atividades leitoras e ao uso de estratégias metacognitivas, que podem desenvolver a metacompreensão. O favorecimento de atividades de metacompreensão no contexto escolar representa uma nova possibilidade de ensino frente às abordagens tradicionais de leitura. A metacognição pode estar ainda relacionada à leitura na medida em que, segundo a concepção de Zago (1998, p.37), “para entender como um texto se organiza e para construir o sentido do texto, um leitor precisa dessa teoria sobre o seu próprio conhecimento ou metacognição”.

Articulado a esse último sentido, reporta-se a concepção de Baker e Anderson (1982), para quem deficiências em aspectos como entendimento dos objetivos de um texto, identificação dos seus trechos mais importantes e avaliação de sua consistência e clareza estão relacionadas a lacunas metacognitivas. Levando-se em conta que, de acordo com pesquisadores como Brown (1980) e Kluwe e Weinert (1987), as habilidades citadas são relevantes para a compreensão em leitura e habilidades de auto-monitoramento caracterizam os leitores proficientes, tem-se uma idéia das dificuldades que podem ser geradas por uma história escolar marcada por falhas no saber metacognitivo. No plano da escrita, por exemplo, no domínio das humanidades, a metacognição pode auxiliar no planejamento do texto, antes que o mesmo seja produzido.

Dado esse exemplo, encerra-se essa seção cujo objetivo foi apresentar um panorama geral sobre o fenômeno da metacognição, sua conceituação, tipologia, distinções de terminologia e manifestações na leitura. Além desses aspectos, a metacognição apresenta diferentes áreas de aplicação. Uma das manifestações mais significativas da metacognição é a sua contribuição no terreno da educação, seja porque a educação é uma causa nobre à pesquisa, seja porque o ensino é uma das áreas de maior relevância social. Assim sendo, na seção seguinte, serão discutidos os efeitos da metacognição no domínio educacional e nos seus diferentes agentes, educandários, professores e alunos.

1.2 Metacognição e ensino

Além do plano teórico, há também um grande interesse dos pesquisadores pela investigação das contribuições da metacognição no âmbito da sala de aula, conduzindo a estudos que discutem as implicações da teoria e da prática metacognitiva a domínios do ensino escolar como o desporto (BELTRÃO, OLIVEIRA e SILVA, 2003), a leitura (KATO, 1985; KLEIMAN, 1998), a física (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005), a matemática (FERREIRA, 2003), entre outros.

Propósito da educação escolar, a aprendizagem, segundo Poersch (1997), é um processo mental que possibilita ao aprendiz formar e alterar estruturas cognitivas, transferir e/ou aplicá-las a outras estruturas cognitivas já existentes. Nesse conceito, ressalta-se a importância da transferência enquanto fenômeno de emprego de um conhecimento adquirido previamente a uma nova situação/patamar/parâmetro. Segundo Vygotsky (2005, p. 112), é na idade escolar que “(...) as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado (...)” começam a pautar as relações que os educandos estabelecem com o conhecimento. Sinal de maturação cognitiva, tais funções adquirem um papel destaque no processo de aprendizagem. Isso porque o aprendiz inicialmente tem pouca consciência de sua cognição, mas com treino e desenvolvimento maturacional tende a ampliar suas capacidades de auto-regulação, que podem amplificar a aprendizagem.

Ainda nesse prisma, segundo Poersch (1997, p. 513), “para os cognitivistas o papel mais importante da escola é estimular o pensamento reflexivo, ou seja, ensinar o aluno a pensar, o pensar entendido como a operação de “ir além” através da reflexão, da generalização e da transferência”. Sendo assim, o pensamento reflexivo é um dos componentes de uma linha metodológica cujo propósito é promover a auto-direção do aluno, para isso se valendo de um treinamento estratégico, de um ensino a partir de estratégias que auxiliará os alunos a serem responsáveis pelo seu aprendizado. Esse perfil discente tem como características: a capacidade para governar as suas próprias metas de aprendizagem, a consciência de como utilizar materiais e recursos pedagógicos, a correta administração do tempo para o aprendizado e o desenvolvimento de estratégias de aprendizado (HEDGE, 2000).

Estratégias de aprendizado e especificamente estratégias de leitura, um dos enfoques desta dissertação, podem manifestar evidências da metacognição. Relacionada ao uso de estratégias, a metacognição através de estratégias evidencia-se por um maior grau de consciência, atenção, planejamento e monitoramento na realização de uma atividade de aprendizado (FLAVELL, GREEN, FLAVELL, 1990). Vinculado ao contexto de aprendizagem, o emprego de estratégias faz parte tanto do processamento cognitivo quanto do metacognitivo, de forma que o aprendiz dispõe de vários recursos cognitivos para encontrar autodidaticamente os meios adequados para atingir os resultados esperados. Semelhantemente, os estudantes podem aprender estratégias em momentos interativos com seus pais, amigos, colegas e professores, de forma indireta. Em ambos os casos descritos, não há uma mediação docente que opera conscientemente sobre o objeto de estudo. Entretanto, o desejado para o contexto escolar e acadêmico é que os alunos aprendam estratégias metacognitivas profunda, metódica e diretamente através do professor (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999).

Mettrau e Mathias (1998) afirmam que os docentes em geral pouco conhecimento possuem sobre as estratégias de aprendizagem e os benefícios que podem vir à aprendizagem pela inclusão de um currículo fundamentado na metacognição. Em termos metodológicos, isso se manifestaria quando o professor migra de uma abordagem centrada apenas no ensino dos conteúdos e procedimentos de sua área de conhecimento, para uma abordagem que também desenvolve saberes e competências metacognitivas, como as estratégias de aprendizado. Nessa proposta de currículo, o professor atuaria como mediador das

aprendizagens para a evolução do controle cognitivo, com vistas ao desenvolvimento de “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1991), relacionadas à metacognição. Sob outro foco, o ensino de estratégias de aprendizado genérico, como se concentrar no aprendizado, organizá-lo, planejá-lo e avaliá-lo, segundo Oxford (1990), exemplos de estratégias metacognitivas, pode ser um caminho de encontro a uma prática de ensino fragmentada, em que cada professor ensina aspectos de sua área de atuação sem dialogar epistemologicamente com outras áreas, pois essas são competências que podem ser facilmente alocadas num plano de currículo integrado.

No âmbito da aprendizagem, também se pode lembrar do papel do professor enquanto agente intencional da aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, o conceito de *scaffolding*, andaime em português, designa o tipo de processo em que o adulto, como o professor, constrói uma base sobre a qual o aprendiz pode apoiar-se e através dela chegar a patamares mais elevados de estruturação cognitiva. A metacognição pode ser um tipo de estratégia de andaimaria, já que ampara o aprendiz na busca de patamares cognitivos mais elevados.

Da mesma forma, Colomer e Camps (2002, p.100), no plano da leitura, postulam que “a função do professor é ajudar aos alunos nesse caminho: proporcionar-lhes o “andaime” que lhes permita ir além do que poderiam ir solitariamente, com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que lêem agora, se forem ajudados, possa converter-se mais adiante em leitura própria”. Assumindo então uma função propedêutica em relação à leitura, a escola deveria ser um espaço de diferentes modos de ler com a oferta gradativa de tipos e gêneros textuais distintos, ou seja, a escola através do professor funcionaria como andaime, proporcionando, entre outros aspectos, o crescimento da bagagem de leitura do aluno, viabilizando, sobretudo, o ler para aprender, de grande valor na evolução cognitiva e sócio-cultural do aluno.

Um outro campo em que os educandários e professores devem estar preocupados em integrar princípios metacognitivos é na aquisição de uma segunda língua, para que o aprendiz opere também conscientemente sobre a língua e controle o seu desempenho lingüístico. Essa recente e promissora área de estudos da linguagem é o tema da próxima seção.

1.3 Aquisição de segunda língua (AL2)

O sujeito aprendiz, a maneira e o desenvolvimento de seu aprendizado lingüístico são tópicos que fazem parte dos estudos da aquisição de linguagem, que contempla aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos e ambientais relacionados ao aprendiz, à instrução, à língua, entre outros, além de incluir esferas como o letramento, a alfabetização, a aquisição de linguagem normal e com desvios, a aquisição de língua materna e de língua estrangeira, sendo essa última o tópico desta seção.

O campo da pesquisa em aquisição de segunda língua, que pode ser descritiva ou explicativa, segundo Ellis (1994) contempla áreas como características da língua do aprendiz e mecanismos internos do aprendiz. Essas áreas, que podem ser relacionadas aos aspectos da transferência da L1 na aquisição de L2 e dos processos de aprendizado, incluem entre outros, os processos metacognitivos. É no campo da língua do aprendiz que se incluem as estratégias de aprendizagem e também as estratégias de leitura, as últimas, foco desta dissertação.

Um dos objetivos da pesquisa em geral é sua aplicação. No caso da AL2, um dos ramos de aplicação é o ensino, pois as descobertas relacionadas ao desenvolvimento da AL2 podem trazer contribuições significativas ao ramo do ensino-aprendizagem de L2 pela forma como a língua é ensinada. Vários fatores podem influenciar o aprendizado lingüístico, mas os relacionados ao ensino, tais como o professor, o *input*, a interação, a metodologia, o material instrucional utilizado, a abordagem e o meio pedagógico (HEDGE, 2000), são determinantes na elucidação do curso de aquisição de uma segunda língua. Entre os fatores que podem influenciar o ensino, ressalta-se o papel da instrução da metacognição, que pode contribuir na medida em que o aprendiz tome consciência de sua aprendizagem, auto-regulando a mesma e, possivelmente, tornando-a mais eficaz.

Ainda quanto ao aspecto do ensino, no tocante à abrangência, para Stern (1983), a pedagogia do ensino da língua envolve aspectos como descrever a língua em questão e discutir uma teoria de aprendizado e emprego lingüístico. Nesse âmbito da teoria do aprendizado e emprego lingüístico, um outro aspecto da AL2 que se manifesta em contextos de ensino-aprendizagem é a relação L1-L2, evidenciável, por exemplo, na transferência de estruturas e propriedades da língua-mãe. Considerando-se que a transferência é uma das áreas de estudo da AL2 por ser um dos fatores relevantes de intervenção no seu curso, verifica-se a

importância de estudarem-se as características do fenômeno, a fim de buscar metodologias para minimizar o efeito da transferência negativa na recepção do *input* e produção do *output* pelo aprendiz.

No ensino-aprendizagem de uma L2, vários fatores influenciam como diferenças nos contextos de aquisição de L2, que separam em âmbitos distintos a aprendizagem que se realiza em situações de imersão, nas escolas ou em cursos de idiomas, e também diferenças quanto à faixa etária do público que aprende, crianças ou adultos. O primeiro grupo, de crianças, normalmente têm uma desenvolvida capacidade de expressão aliada a uma menor tendência de constrangimento devido a erros e dificuldades, aprendendo sem impedimentos. Já os adultos, além de apresentarem uma maior influência de aspectos emocionais da aprendizagem de línguas como timidez, ansiedade, etc, normalmente aprendem uma L2 carregando uma maior influência de aspectos da L1. Isso pode ser positivo, porque o conhecimento lingüístico-gramatical da L1 pode auxiliar na compreensão da L2, mas também negativo, na medida em que o conhecimento arraigado na L1 pode conduzir à produção de um maior número de formas errôneas e desvios na L2.

Ademais, na aquisição de L1, a criança aprende uma língua sem conhecimento nenhum de qualquer sistema gramatical. Já ao aprender uma segunda língua, segundo Pacheco (2007), além de apoiar-se em sua L1, o sujeito se apóia no conhecimento metalingüístico e no conhecimento de estratégias de aprendizagem desenvolvidas em L1. Quanto às diferenças na aquisição da língua materna e da língua estrangeira, Gabriel e Scherer (2007, p.76) apontam diferenças quanto à sistematicidade e formalidade da aprendizagem da L2 em relação à da L1, afirmando que:

a criança que aprende sua língua materna o faz de forma implícita, sem um esforço consciente, sem o apoio de uma metalinguagem e, em geral, sem receber um insumo que chame atenção para as regras de construção da língua. O aprendiz de língua estrangeira, por outro lado, em geral a aprende em um ambiente controlado, com ênfase às regras de formação da língua, com base na metalinguagem (especialmente no caso do adulto) e no conhecimento prévio de sua língua materna, no qual muitas vezes ancora o conhecimento da segunda, o que gera a transferência lingüística de elementos da primeira para a segunda língua.

Além da transferência, tema a ser retomado na seção 1.4, um outro foco importante desta dissertação, as estratégias de leitura, também podem estar contempladas no ensino-

aprendizagem de L2. O aspecto das estratégias têm merecido atenção especialmente a partir dos anos 70, quando, segundo Magnus (2005), a pesquisa em AL2 começou a focar aspectos metodológicos do ensino, características, estilos cognitivos, crenças, estratégias dos aprendizes e como tais aspectos poderiam contribuir para a aprendizagem de L2. Estratégias de aprendizagem evidenciam como o sujeito lida com o aprendizado lingüístico de L2 (OXFORD, 1990), no qual, um dos aspectos evidentes é a influência da L1. O campo que trata, entre outros, da influência da L1 no aprendizado lingüístico em L2 é a transferência lingüística, tópico da próxima seção.

1.4 Conceituando a transferência lingüística: um fenômeno da cognição

O pensamento generalizante (VYGOTSKY, 2005) guia o modo como abordamos um novo conhecimento. Desde a infância, utilizamos o conhecimento adquirido para construir categorias e generalizar propriedades aos membros de uma categoria e, quando necessário, criar uma nova categoria para elementos que compartilham de outras propriedades. Isso porque a transferência de conhecimentos é um dos atributos do cérebro, segundo MacWhinney (2001).

Processo semelhante acontece durante a aquisição de uma segunda língua. Os conhecimentos já sedimentados na L1 são constantemente recrutados pelo aprendiz da L2, que busca estabelecer semelhanças entre as línguas para construir generalizações, assim como detectar diferenças, que podem motivar a construção de novas categorias. A esse processo de transferência de conhecimentos da L1 para a L2 denominamos transferência lingüística. Para Zimmer e Alves (2007), a transferência L1-L2 é percebida como “ (...) decorrente do entrincheiramento da experiência do falante com os *inputs* da L1 e da L2” e essa experiência produzirá generalizações do saber da L1 para a L2. Essa transferência pode se dar nos diversos níveis da língua (sintático, semântico, etc.) e pode ter resultados positivos e negativos.

A transferência da L1, portanto, é um fenômeno presente na AL2, entretanto, à medida que o aprendiz melhora sua proficiência lingüística em L2, o acesso à L1 tende a diminuir. Segundo Motta e Zimmer (2005, p. 172) “ao construir ligações diretas entre sons e

significados na L2 e ao reestruturar conceitos já existentes na língua materna, o aprendiz vai, pouco a pouco, aumentando o acesso automático ao léxico e à estrutura gramatical e fonológica na língua estrangeira sem recorrer à língua materna”.

A transferência lingüística recebe diferentes conceituações. Algumas delas relacionam-se à ligação L1-L2 como a proposta por Corder (1981), para quem a transferência é um mecanismo de procura de aspectos comuns entre a L2 e a L1, sendo considerada pelo autor como uma estratégia de comunicação. Já outras classificações são mais abrangentes como a de O'Malley e Chamot (1993) que, no plano lingüístico, tomam a transferência como uma estratégia cognitiva, em que o aprendiz transfere saberes lingüísticos anteriores em um novo aprendizado. Ressalta-se que em ambas as definições e de forma geral, a “transferência é um termo geral que descreve o carregamento do desempenho ou conhecimento prévio em um aprendizado subsequente” (BROWN, 2001, p. 94) ².

Um dos principais apanhados teóricos sobre a transferência lingüística está presente na obra *Language transfer* de Odlin (1989), em que “transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida” (ODLIN, 1989, p. 27) ³:

Se o estudo de um fenômeno passa inicialmente pela sua conceituação, um outro aspecto importante é o conhecimento da evolução histórica desses estudos, que permite observar como o assunto foi tratado teoricamente, que abordagens e enfoques foram utilizados, qual foi o delineamento das pesquisas. Assim, a próxima seção apresenta a retrospectiva dos estudos sobre transferência lingüística.

1.4.1 Retrospectiva dos estudos

As primeiras pesquisas sobre o fenômeno da transferência lingüística surgiram entre os anos de 1940 e 1960, durante os quais, segundo Larsen-Freeman e Long (1991),

² A responsabilidade pelas traduções é da autora. *Transfer is a general term describing the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning*, (BROWN, 2000, p. 94).

³ *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired*, (ODLIN, 1989, p.27).

desenvolveram-se estudos comparativos de línguas. Esses estudos utilizavam o método da Análise Contrastiva (AC), uma estratégia de análise lingüística que se propunha a cotejar os sistemas lingüísticos de duas línguas em diferentes níveis, levantando seus pontos de semelhança e diferença e prevendo os possíveis erros e facilidades que um falante nativo da língua “x” apresentaria ao aprender a língua “y”.

Dividida nas etapas de descrição, seleção, comparação e predição de áreas/aspectos lingüísticos de duas línguas em estudo (ELLIS, 1994), a AC estava baseada na hipótese de Lado (1957), presente em *Linguistics Across Cultures*. Para tal hipótese, os aspectos diferentes entre as línguas seriam os de mais difícil aprendizado, resultando em erros advindos de transferência negativa. Já os aspectos de similaridade entre as línguas resultariam em transferência positiva.

A tônica estruturalista e behaviorista da AC, bem como sua ênfase dada à comparação dos sistemas lingüísticos e aos erros do aprendiz, foram aspectos que começaram a ser criticados, a partir de estudos empíricos de Análises de Erros realizados nos anos 70. Esses estudos mostraram que alguns erros não se materializavam, outros não haviam sido previstos, de forma que os pesquisadores começaram a perceber que nem todos os erros estavam relacionados à influência da língua materna ou associados aos pontos de diferença entre as línguas e, portanto, que dificuldade e diferença não eram conceitos equiparáveis. Assim, para fazer frente a essas falhas da AC, em torno de 1970, surgiu a Análise dos Erros (AE) que descrevia e analisava as categorias de erros que os aprendizes de segunda língua faziam, com o propósito de descobrir o que eles sabiam de determinada língua e como esse conhecimento se processava. Nessa versão da AC, a comparação entre as línguas é feita *a posteriori*, ou seja, a partir dos erros identificados na performance do aprendiz, que são explicados levando-se em conta os aspectos em que as línguas se assemelham e diferem (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991).

Por meio da AE, constatou-se que alguns erros eram praticados por uma grande parcela de aprendizes de uma determinada língua. Esses erros foram denominados interlinguais, resultado de transferência lingüística, e intralinguais, resultado do desenvolvimento lingüístico do aprendiz. Os erros também começaram a receber uma classificação mais abrangente, além de, segundo Larsen-Freeman e Long, (1991), serem

considerados como um reflexo do estágio de aquisição da língua-alvo pelo aprendiz e uma consequência de seu processo de elaboração de hipóteses.

Apresentando tanto vantagens quanto limitações, a AC e a AE foram tentativas de investigação da transferência lingüística. Ressalta-se que alguns dos princípios da AC e da AE continuam sendo aplicados em estudos de Análise da Performance, Análise do Discurso, Análise da Conversação, entre outros, principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Ao longo dessa retrospectiva histórica da evolução da pesquisa sobre transferência, é notável a mudança na concepção do termo. Isso porque, até a década de 1970, o mesmo era sinônimo da influência da língua materna no aprendizado de uma L2 (SMITH, 1994), não contemplando a influência do conhecimento prévio de outras línguas, além do uso do termo interferência, que carrega um ranço behaviorista e contempla apenas a transferência negativa. Atualmente, o termo mais empregado é influência interlingüística (*cross-linguistic influence*, CLI), termo mais neutro segundo Ellis (1994), por envolver as diversas manifestações de uma língua em outra. Além disso, para Gass (1996), houve um novo interesse pelos estudos de transferência, em que se considera o fenômeno não de uma perspectiva de transposição formal de estruturas da L1, mas como uma atividade cognitiva interferente na AL2.

Nesta seção da dissertação, objetivou-se realizar um breve panorama dos estudos sobre a transferência lingüística, contemplando seus enfoques teóricos. Na próxima seção, o propósito é apresentar a expressão da transferência lingüística em diferentes âmbitos, suas manifestações e tipologias.

1.4.2 Âmbitos, manifestações e tipologias

Quanto aos âmbitos lingüísticos em que ocorre, segundo Hawkins e Towell (1994), a transferência se manifesta em vários planos da língua: fonético/fonológico, sintático, morfológico, lexical e discursivo. Manifestando-se em âmbitos gramaticais distintos, a transferência também é evidente em diferentes habilidades lingüísticas como compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, bem como pode manifestar-se em distintas direções, da L1 para a L2, da L2 para a L1, da L2 para a L3, da L3 para a L2, assim por diante.

Além disso, no tocante aos grupos que atinge, para Brown (2001), o fenômeno se expressa principalmente em adultos, mais propensos a aprender uma segunda língua de forma sistemática, elaborando regras lingüísticas e desenvolvendo raciocínios em L2 baseados na informação lingüística prévia. Ademais, a transferência não é socialmente motivada e está ligada à proficiência lingüística menor (ELLIS, 1994), vinculada principalmente a aprendiz de níveis iniciais, mais vulneráveis a partir do conhecimento lingüístico disponível, a L1. Entretanto, mesmo que a proficiência lingüística se desenvolva, havendo uma tendência de diminuição da transferência, segundo Odlin (1989), algum grau de interferência lingüística sempre existirá.

Além de a transferência se manifestar principalmente nos iniciantes, conforme explicitado acima, também existem diversas variáveis que a influenciam como a idade (ODLIN, 1989), o nível de evolução da interlíngua⁴ do aprendiz, as percepções sobre os aspectos semelhantes e diferentes entre línguas em interação (SHARWOOD e SMITH, 1994), o ambiente, a situação de aprendizado e o emprego de atividades em que se estimula o uso da L1 (ELLIS, 1994), a identificação sócio-cultural com uma língua (CARROLL e SINGH, 1979) e a última língua aprendida (RINGBOM, 1987). Quanto às circunstâncias em que se manifesta a transferência, a língua nativa seria empregada pelo aprendiz como uma estratégia comunicativa nas circunstâncias em que o aprendiz apresenta falha na competência lingüística em L2 (ODLIN, 1989).

A transferência é um fenômeno amplo. Pode se falar em vários tipos de transferência, não apenas lingüística, mas também sociolingüística, metodológica, pragmática, etc. Quanto aos tipos de manifestações da transferência, na visão de Ellis (1994), os estudos da transferência se modificaram ao longo do tempo, pois inicialmente acreditava-se que tal fenômeno se expressava apenas sob a forma de erros, mas com a evolução dos estudos sobre a transferência, as tipologias começaram a ser ampliadas incluindo a evitação, o superuso e a facilitação, por exemplo.

⁴ Interlíngua refere-se à separabilidade de um sistema lingüístico em segunda língua do aprendiz, um sistema que tem um estado estruturalmente intermediário entre as línguas nativa e alvo. No original: "*Interlanguage refers to the separateness of a second language learner's system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages* (BROWN, 2001, p.215).

Além da classificação behaviorista de transferência positiva e negativa, existem outras classificações como a de Odlin (1989) que trabalha com uma tipologia que inclui a baixa produção ou subprodução, superprodução, erros de produção e interpretação errônea. Quanto à baixa produção, os aprendizes podem não produzir ou produzir poucas amostras de uma determinada estrutura na língua estrangeira, pois ela é infreqüente, muito distinta ou inexistente na sua língua-mãe, o que é chamado de baixa produção. Isso pode ser uma evidência da *avoidance*, evitação, ou seja, o processo de evitar certas formas na língua-alvo.

Ao evitar ou pouco utilizar algumas estruturas na segunda língua, o aprendiz poderá exagerar no uso de outras, violando padrões da L2, o que leva o nome de *overproduction*, superprodução ou também chamada de superuso. Na visão de Ellis (1994), isso pode ocorrer em função da supergeneralização, “[...] processo que ocorre enquanto o aprendiz de segunda língua utiliza a língua-alvo, generalizando uma regra ou item específico na segunda língua – não importa sua língua nativa – além das fronteiras legítimas” (BROWN, 2001, p.96)⁵.

Freitas (2007), por exemplo, ao fazer um estudo de caso sobre fossilizações, menciona dois casos de erros de transferência, um de subprodução, outro de superprodução. No primeiro, após *feedback* corretivo quanto ao uso indevido de *say* em frases como “They said me...”, o aluno passa a não utilizar formas de *say* e a utilizar o verbo *tell* em demasia, quando evidencia a subprodução de formas com *say* e superprodução de formas com *tell*.

Além desses erros relacionados à freqüência de uso, existem três tipos de erros relacionados às similaridades e diferenças entre duas línguas, os quais são evidenciáveis tanto no discurso oral como no escrito: os *calques*⁶, as substituições e as alterações de estruturas. Os *calques* acontecem quando ocorre a utilização de uma estrutura na L2 da mesma forma que na L1 do aprendiz. Segundo Odlin (1989, p.37),⁷ “*calques* são erros que refletem proximamente uma estrutura da língua nativa”. Já as “substituições envolvem um uso de formas da língua nativa na língua-alvo” (ODLIN, 1989, p. 37)⁸. Isso é comum ao escrevermos rapidamente e

⁵*In second language acquisition it has been common to refer to overgeneralization as a process that occurs as the second language learner acts within the target language, generalizing a particular rule or item in the second language – irrespective of the native language – beyond legitimate bounds* (BROWN, 2000, p.96).

⁶ Neste trabalho, por não haver um termo dicionarizado em português, optou-se por utilizar o termo *calques*, usado em inglês.

⁷*Calques are errors that reflect very closely a native language structure* (ODLIN, 1989, p. 37).

⁸*Substitutions involve a use of native language forms in the target language* (ODLIN, 1989, p. 37).

introduzirmos termos da L1 como conetivos. Para Calvet (2002), isso é uma manifestação da mistura ou alternância de códigos (*code-switching*). As alterações de estruturas, por sua vez, manifestam-se, por exemplo, quando aprendizes de segunda língua trocam estruturas fonológicas, léxicas ou pragmáticas devido à influência da L1.

Além da manifestação em erros gramaticais, a transferência é evidenciável em aspectos como a compreensão leitora e os efeitos cumulativos das similaridades e diferenças entre as línguas. Nesse sentido, quanto ao primeiro aspecto, a interpretação de textos em L2 pode ser determinada pela influência das estruturas da língua nativa do aprendiz, de modo que ele não compreende certas informações, devido a alterações fonológicas, por exemplo. Outro aspecto é que a compreensão leitora pode ser facilitada pela existência de palavras cognatas, ao mesmo tempo em que falsos cognatos podem conduzir a interpretações totalmente equivocadas. Na compreensão leitora é importante também o fator coerência discursiva, já que a forma com que a língua é estruturada pode acarretar diferenças conceituais significativas (PACHECO, 2007). Essas diferenças conceituais podem se manifestar intensamente nas interpretações errôneas, possivelmente manifestáveis quando há diferenças nos padrões sintáticos e nas concepções culturais da língua nativa e da língua-alvo.

Já quanto ao aspectos dos efeitos cumulativos das similaridades e diferenças entre as línguas, os mesmos podem ser observados através da investigação do tempo necessário para a aquisição de uma segunda língua (ODLIN, 1989). Assim, quando é necessário um tempo menor para a aquisição de uma segunda língua, provavelmente o aprendiz tenha encontrado muitas semelhanças com a sua língua nativa, o que facilita o processo de aprendizagem. Já os aprendizes que não encontram essas facilidades, provavelmente precisarão de mais tempo para adquirir uma segunda língua.

O propósito desta seção foi tipificar o amplo fenômeno da transferência lingüística. Como foi reportado anteriormente, uma das manifestações da transferência lingüística ocorre na leitura. Na próxima seção, objetiva-se dar um panorama sobre os estudos relativos à compreensão leitora, incluindo aspectos como a compreensão leitora em língua materna, língua estrangeira e especialmente o uso das estratégias de leitura.

1.5 Estudando a compreensão em leitura: diferentes prismas

O estudo da leitura envolve vários aspectos. Segundo Pinheiro (1994), alguns deles são o aprendizado e desenvolvimento da leitura, o relacionamento entre leitura e escrita, o processamento leitor, as dislexias, entre outros. Fenômeno amplo, a leitura pode ser pesquisada quanto a tipos e práticas leitoras, fatores intervenientes, acesso e produção da leitura, papel do leitor e relações leitor-texto (THEODORO e ZILBERMAN, 1988). Atividade complexa e multifatorial, sua investigação melhor se articula através de uma abordagem transdisciplinar, que contemple os aspectos cognitivos, lingüísticos, pedagógicos e sócio-culturais envolvidos.

Enquanto atividade comunicativa e habilidade lingüística, a leitura inclui procedimentos cognitivos e metacognitivos (KLEIMAN, 1998). Falando-se então em leitura compreensiva, para Jou e Sperb (2003), há os elementos da interação do leitor com o texto e da interação do leitor com a sua cognição via processos metacognitivos. O leitor, durante a leitura, utiliza processos inconscientes, mas, quando toma consciência de sua própria leitura, emprega procedimentos metacognitivos.

A leitura envolve as dimensões da decodificação, habilidade de identificação de signos, e a compreensão, construção e a reconstrução de sentidos. A compreensão, pode ser caracterizada como fruto da interação das motivações e saberes anteriores do leitor, seus conhecimentos discursivo-lingüísticos e enciclopédicos e saberes que estão no texto, em seus aspectos contedistas e formais, tudo isso mediado por fatores afetivo-cognitivos. Essa ótica de interação também caracteriza o modelo de compreensão de Kintsch (1998), segundo o qual, para compreender, o leitor se utiliza do texto, construindo um modelo situacional, originário de um processo de representação mental que contém aspectos do texto e do conhecimento prévio do leitor.

Ainda no espectro do conhecimento prévio do leitor, que inclui vários tipos de conhecimento, Kleiman (2002) acrescenta o conhecimento lingüístico, saber o vocabulário, regras lingüísticas e emprego da língua; bem como o conhecimento textual, conhecer aspectos

e noções sobre o texto como estrutura, organização, etc. A questão dos saberes prévios do leitor, lingüísticos e de mundo, também está contemplada como um fator que influencia a leitura, segundo Colomer e Camps (2002). Esses autores trazem ainda um outro fator, o propósito da leitura, o objetivo implícito ou explícito que guia a atividade de leitura, que, segundo os autores, relaciona-se à “forma e o grau de exigência leitora” (COLOMER e CAMPS, 2002, p.48). Entre os propósitos da leitura destacam-se ações como ler para obter uma noção geral do texto (*skimming*), um dado em particular (*scanning*), para conseguir/revisar informações, para compreender/seguir instruções, para comunicar, para exercitar a leitura em voz alta, para passar o tempo, para atualizar-se, etc.

Ressalta-se que, ainda na perspectiva do leitor, a leitura configurará também um processo de modificação do sujeito, de transformação de sua cognição, de conhecimento e auto-conhecimento. Nessa abordagem cognitiva da leitura, analisam-se os processos cognitivos envolvidos na leitura, destacando-se a interdependência entre leitura e cognição, a leitura parte da cognição e a desenvolve, e a cognição em contínua evolução desenvolve a leitura.

Uma outra importante via de estudo da leitura, além da discussão de sua natureza constitutiva, é através de modelos teóricos. Zimmer (2006) afirma existirem basicamente duas abordagens do processamento leitor, uma que considera na constituição da leitura as capacidades e saberes envolvidos e, outra que considera a leitura como o emprego de estratégias. Quanto a essa segunda visão, haveria, no processamento de texto, duas estratégias: a *bottom-up* (ascendente), que se processa da parte para o todo, e a *top-down* (descendente), que, ao contrário do anterior, parte do texto para as suas partes.

O primeiro modelo, *bottom-up*, traduz um tipo de processamento leitor inconsciente, calcado principalmente na decodificação e no entendimento das palavras, em que se parte dos elementos textuais, objetivando uma interpretação pormenorizada do texto. É o processamento da leitura que vai do particular para o geral, do texto ao leitor, seqüencial e hierarquicamente. Já no segundo modelo, *top-down*, o leitor utiliza procedimentos cognitivos e conhecimentos anteriores para dialogar com o texto, sendo que a direção é do geral para o particular, do saber prévio do leitor para o texto, havendo prevalência do reconhecimento total do texto. Enquanto o modelo ascendente de leitura proporciona acuidade, o modelo

descendente favorece a fluência (KATO, 1985).

Isoladamente, tanto o modelo *bottom-up* quanto o modelo *top-down* são insatisfatórios para explicar o fenômeno da leitura. O modelo interativo, como o próprio nome indica, realiza a integração entre os modelos ascendente e descendente, já que nele o leitor analisa aspectos da microestrutura do texto, índices menores do texto, da macroestrutura, índices de ligação entre parágrafos e a superestrutura, a estrutura abstrata do texto percebida pelo leitor. Trata-se, então, da alternativa teórica que melhor representa o processo de leitura, resolvendo lacunas existentes nos dois processos como, por exemplo, a falta de conhecimento lingüístico no processamento *bottom-up* e de conhecimento prévio no *top-down*. Nesse modelo atuam concomitantemente habilidades iniciais de processamento da leitura com habilidades de compreensão do texto, segundo Grabe (1991).

No tocante à relação entre tipos de processamento em leitura e L1 e L2, o leitor em L1, por ter grande conhecimento de sua língua, geralmente apresenta automatizadas as habilidades *bottom-up* de processamento, podendo dedicar-se mais ao processamento leitor *top-down* e atendo-se mais ao plano da construção de sentidos na leitura (ZIMMER, 2006). Já em segunda língua, devido às lacunas na proficiência lingüística como conhecimento lexical, sintático e especialmente pragmático limitado, as habilidades *bottom-up* exigem mais tempo para automatização, o que implica em uma maior dificuldade no processamento do texto e retardo na construção de sentidos, já que o sistema cognitivo do sujeito fica mais ocupado na decodificação textual (KODA, 1994).

Além da investigação da leitura através da sua conceituação, constituição e modelos, conforme apresentado nessa seção, uma das linhas de pesquisa da leitura a relaciona com o idioma como em compreensão leitora em segunda língua, assunto da próxima seção.

1.5.1 Compreensão leitora em segunda língua

Carrell (1988), no seu artigo *Introduction: interactive approaches to second language reading*, realiza uma retrospectiva sobre os estudos de leitura em L2. O autor afirma que, até a década de 70, o papel da leitura era minimizado, sendo considerada um complemento em

relação às habilidades orais. As primeiras abordagens teóricas da leitura realçavam a influência do domínio lingüístico-gramatical da L2 e privilegiavam a decodificação por influência do behaviorismo e a síntese e leitura unidirecional segundo a teoria chomskiana. A partir da década de 70, a perspectiva investigatória da leitura muda, valorizando-se os atributos textuais, o ensino da leitura e especialmente o papel do leitor enquanto processador ativo da informação, em trabalhos como o de Goodman (1976) e Smith (1989), que ressaltavam os aspectos do conhecimento prévio do leitor e de suas capacidades cognitivas, especialmente através dos trabalhos da Psicolingüística.

A pesquisa sobre leitura é recente, tem atualmente pouco mais de 100 anos. Na visão de Kamil e Samuels (1988), não existiam modelos de leitura até a década de 50. Inicialmente, segundo esses autores, os modelos enfocavam aspectos como o reconhecimento de palavras; já após a primeira metade da década de 60, a influência de processos mentais na leitura começou a ser contemplada.

O fenômeno da leitura, seja em L1 ou em L2, pode ser estudada a partir de diferentes aspectos. Quanto ao fator que mais influencia a leitura em segunda língua, na ótica de Bernhardt e Kamil (1995), há duas hipóteses principais: a hipótese da interdependência e a da transferência. Para a hipótese da interdependência ou “hipótese do princípio lingüístico”, ler em segunda língua depende de um conhecimento prévio dessa língua. Nessa visão, o conhecimento lingüístico é base para a leitura, ou seja, a proficiência lingüística afeta a proficiência leitora.

Já para a hipótese da transferência ou “hipótese da interdependência lingüística”, ler em segunda língua depende da leitura em primeira língua, ou seja, um leitor fluente em L1 provavelmente será um leitor fluente em L2. Nesse sentido, Alderson e Urquhart (1984) afirmam a existência da transferência de capacidades de leitura em L1 na leitura em L2, já que o leitor de segunda língua é um leitor experenciado, carregando a bagagem de leituras e também o desenvolvimento de estratégias e habilidades leitoras em L1.

Um outro aspecto sobre a leitura em L2 é que no tocante aos procedimentos lingüísticos, esse apoio da L1 pode ocorrer via transferência de estratégias. Essa transferência de estratégias pode se efetivar por meio de estratégias conscientes. Segundo Scliar-Cabral

(1988, p.47), “a aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalingüísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua”. Isso pode se refletir na compreensão leitora, já que segundo Pacheco (2007, p.28) “ao fazer uso da consciência lingüística de forma a otimizar um resultado, há um controle deliberado e planejado da atividade leitora para a compreensão” .

Além disso, autores como Seidenberg (1992) parecem supor a existência de mecanismos comuns na leitura em L1 e L2 quanto ao processamento cognitivo. Assim, pode-se pensar no processamento textual em que se lê observando um raciocínio de introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo, comum a diferentes línguas. Nesse âmbito, Zimmer (2006) apoiado em Koda (2004) aponta outros fatores comuns à leitura nas duas línguas, ao afirmar que “a leitura, seja em língua materna, seja em língua estrangeira, envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio – enciclopédico e lingüístico – do leitor e o processamento cognitivo da informação lingüística em vários níveis: ortográfico, fonológico, sintático e semântico”.

Mas há também posições contrárias a de Alderson e Urquhart (1984) como a de Revell e Sweeney (1993), para quem a transferência de capacidades leitoras da língua-mãe para a língua estrangeira é de rara ocorrência. Isso porque os aprendizes focam-se em demasiado na decodificação, ficando no nível básico do processamento do texto, o que faz com que não empreguem procedimentos da leitura proficiente em L1, supostamente ativados em níveis superiores de processamento leitor, quando da construção de sentidos.

Nesta pesquisa, acredita-se numa visão integrativa das duas hipóteses reportadas por Bernhardt e Kamil (1995), ou seja, que a leitura em L2 depende do conhecimento lingüístico dessa L2 (hipótese da interdependência) e também da capacidade de leitura desenvolvida em L1 (hipótese da transferência), concentrando-se na verificação da última no estudo empírico aqui realizado.

Em diversas atividades e, portanto, também na leitura em L1 e L2, estratégias cognitivas e metacognitivas são acionadas. Sendo assim, o objetivo das seções seguintes é apresentar e caracterizar estratégias a partir dos enfoques da metacognição e da leitura.

1.5.2 Estratégias cognitivas e metacognitivas

Estratégias designam processos, pensamentos, ações, atitudes, meios envolvendo comportamentos relacionados à linguagem ou não, que, de acordo com Oxford (1990, p.1), são procedimentos nem sempre observáveis, flexíveis e passíveis de serem ensinados, que potencializam a aprendizagem, facilitando ou acelerando-a, desenvolvem “a competência comunicativa, a proficiência e a autoconfiança” e estimulam a auto-aprendizagem e a autonomia. Intra-individuais e altamente variacionais (BROWN, 1987), as estratégias, segundo Carrel, Devine e Eskey (1988), empregam e amplificam também recursos atencionais e mnemônicos. Além disso, as estratégias são conscientes ou subconscientes, sendo empregadas em situações-problema ou em tarefas (WENDEN; RUBIN, 1987) e classificadas em relação à atividade a que se vinculam como estratégias de ensino, de aprendizagem, de leitura, de escrita, ou, de acordo com Ellis (1994), em relação ao comportamento, à mente ou a ambos.

A distinção quanto à classificação de estratégias ocorre porque a terminologia e os critérios teóricos empregados para a conceituação variam entre os autores. Um exemplo dessas distinções é o que é considerado uma estratégia cognitiva e o que é considerado uma estratégia metacognitiva. Num enfoque genérico, enquanto estratégias cognitivas envolvem o uso de procedimentos gerais de aprendizagem, segundo Hedge (2000, p.78)⁹ as “estratégias metacognitivas envolvem planejar para o aprendizado, pensar sobre o aprendizado e como torná-lo eficaz, auto-monitorar durante o aprendizado e avaliar se o aprendizado foi bem sucedido após o trabalho realizado sobre a língua de alguma forma”, relacionando-se, portanto, a um uso mais reflexivo, controlado e consciente das estratégias cognitivas.

Estratégias cognitivas e metacognitivas envolvem estratégias de aprendizagem. Designando processos gerais que o aprendiz emprega para aprender, estratégias de aprendizado são utilizadas para fazer tarefas, podendo ser inicialmente inconscientes e após tornarem-se conscientes. Além disso, ressalta-se que estratégias de aprendizagem são

⁹ *Metacognitive strategies involve planning for learning, thinking about learning and how to make it effective, self-monitoring during learning, and evaluating how successful learning has been after working on language in some way.* (HEDGE, 2000, p. 78)

instrumentos de auto-regulação do aprendiz (POZO, 1996; Da SILVA & SÁ, 1997), que podem estar mais relacionadas ao estoque e emprego de dados ou ao planejamento, monitoramento e avaliação dos dados.

Existem diferentes classificações de estratégias de aprendizagem, um exemplo é a de O'Malley e Chamot (1993) que dividem-nas em três grupos, estratégias cognitivas, metacognitivas e de mediação social. No âmbito das estratégias metacognitivas, enfoque deste trabalho, O'Malley e Chamot (1993) parecem realizar uma espécie de hierarquia do uso de estratégias conscientes de aprendizagem, dividindo os momentos de aprendizado em planejamento, monitoramento e avaliação. No primeiro momento, no âmbito do planejamento, estariam abarcadas ações bem como a previsão do conteúdo e estrutura do material a ser aprendido, a concentração em uma tarefa de aprendizado, bem como a verificação e a execução do que é necessário para atingir essa tarefa, a prévia decisão de focar traços determinados e a observância e oportunização de situações favoráveis a um aprendizado. Passada essa fase, em seguida, o aprendiz tentaria obter o contexto adequado para o aprendizado e controlaria o seu desempenho nas quatro habilidades lingüísticas, através do automonitoramento. Logo após, superada essa fase de ajustes, o sujeito julga a sua aprendizagem, comparando o estado atual de seu aprendizado com o estado anterior. No quadro abaixo segue a classificação proposta por O'Malley e Chamot (1993):

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE L2 DE O'Malley e Chamot (1993)				
<i>Estratégias</i>	<i>Tipo</i> ¹⁰			<i>Descrição</i>
	M	C	MS	
Planejamento	X			<u>Organizadores avançados</u> - prever as idéias principais e os conceitos do material a ser aprendido, frequentemente utilizando a técnica de <i>skimming</i> para um princípio organizativo.
	X			<u>Atenção dirigida</u> – decidir ater-se em geral a uma tarefa de aprendizado e ignorar distratores irrelevantes.
	X			<u>Planejamento funcional</u> – planejar e exercitar componentes lingüísticos necessários para realizar uma tarefa de aprendizado.
	X			<u>Atenção seletiva</u> – decidir previamente a ater-se a aspectos específicos de input, freqüentemente escaneando palavras-chave, conceitos e/ou marcadores lingüísticos.
	X			<u>Auto-gerenciamento</u> – entender as condições que auxiliam alguém a aprender e viabilizar a ocorrência dessas condições.
Monitoramento	X			<u>Auto-monitoramento</u> – checar sua compreensão durante a

¹⁰ O'Malley e Chamot (1993) dividem as estratégias de aprendizagem de L2 nos tipos metacognitiva, cognitiva e de mediação social. Esses tipos de estratégias são apresentados sob as iniciais M, C e MS respectivamente.

				compreensão auditiva ou leitura ou checar a acurácia e adequação da sua produção oral ou escrita enquanto ela ocorre.
Avaliação	X			<u>Auto-avaliação</u> – Comparar os resultados de seu próprio aprendizado com um padrão.
Utilização de recursos		X		Empregar materiais de referência na língua-alvo como dicionários, enciclopédias, ou livros-texto.
Repetição		X		Imitar um modelo lingüístico, incluindo a prática e um ensaio silencioso.
Agrupamento		X		Classificar palavras, terminologia ou conceitos de acordo com seus atributos ou significado.
Dedução		X		Aplicar regras para entender ou produzir a segunda língua ou criar regras baseadas em uma análise lingüística.
Imageamento		X		Empregar imagens visuais (tanto mentais quanto reais) para entender ou se lembrar da nova informação.
Representação auditiva		X		Planejar anteriormente na mente o som de uma palavra, frase ou qualquer outra seqüência mais longa.
Método da palavra-chave		X		Lembrar-se de uma palavra nova na segunda língua, seja por meio da identificação de uma palavra familiar na primeira língua ou de outra forma que pareça similar à nova palavra, seja pela geração de imagens facilmente recordáveis de alguma relação com uma homônima na primeira língua e com a nova palavra na segunda língua.
Elaboração		X		Associar as novas informações a um conhecimento anterior, relacionando partes diferentes da nova informação ou fazendo associações pessoais significativas.
Transferência		X		Empregar um conhecimento lingüístico prévio ou habilidade anteriores para assistir à compreensão ou à produção.
Inferência		X		Empregar uma informação disponível para adivinhar o significado de novos itens, predizerem resultados ou completar uma informação que esteja faltando.
Anotações		X		Escrever palavras-chave ou conceitos em forma abreviada verbal, gráfica, ou numérica enquanto escuta ou lê.
Síntese				Elaborar uma síntese mental, oral ou escrita da nova informação obtida através da compreensão auditiva ou leitura.
Recombinação		X		Construir uma oração ou seqüência lingüística mais longa e significativa por meio da combinação de elementos conhecidos de um modo novo.
Tradução		X		Usar a primeira língua como uma base para entender e/ou produzir a segunda língua.
Perguntas de esclarecimento			X	Elicitar do professor ou do colega explicações adicionais, re-elaboração do enunciado, exemplos ou verificação.
Cooperação			X	Trabalhar junto com um ou mais colegas para resolver um problema, reunir informações, checar uma tarefa de aprendizado, modelar uma atividade de linguagem ou obter <i>feedback</i> da produção oral ou escrita.

QUADRO 01 Estratégias de aprendizagem de L2 de O'Malley e Chamot (1993)
 Fonte: tradução O'Malley e Chamot (1993, p.119 e 120)

Devido ao enfoque específico desta dissertação, além de contemplar estratégias de aprendizagem, este trabalho também fará uma reflexão sobre estratégias de compreensão leitora, como segue na próxima seção.

1.5.3 Estratégias de compreensão leitora

Visando a compreender o texto ou superar falhas compreensivas, o leitor emprega diversos procedimentos de forma intencional, seletiva, individual e flexível, de modo que o ato de ler implica no uso de estratégias (SILVA, 2002). Assim, estratégias como deduzir informações pelo contexto, formular, confirmar e refutar hipóteses, fazer associações, reconhecer a tipologia do texto, identificar informações relevantes, resumir, entre outras, constituem a leitura.

Quanto ao uso de estratégias na leitura e sua relação com os tipos de conhecimento, para Cross e Paris (1987)¹¹, a metacognição no tocante às estratégias envolve o conhecimento declarativo, como saber identificar uma estratégia de leitura específica, o conhecimento procedural, dada uma estratégia de leitura específica, saber como empregá-la, e o conhecimento condicional, conhecer quando e porque utilizar essa estratégia. Ressalta-se que essa tripartite é um aspecto importante no uso de estratégias de leitura.

Atuando na compreensão semântica de forma interativa (VAN DIJK, 1995 e KINTSCH, 1998), as estratégias leitoras variam em função do tipo e gênero textuais, das condições da tarefa e dos propósitos da leitura. Apresentam tipos distintos quanto ao desenvolvimento da tarefa, (antes, durante e depois da leitura) e tipo de processamento envolvido (cognitivo ou metacognitivo). Quanto ao desenvolvimento da tarefa, Kopcke (1997) descreve alguns aspectos desses três momentos. Antes da leitura, seria o momento do levantamento de hipóteses e da análise geral do texto. Durante a leitura, haveria a seleção de idéias relevantes do texto e relação do conteúdo do texto ao conhecimento prévio do leitor,

¹¹ *In summary, metacognition is a complex array of knowledge and skills that includes declarative knowledge (e.g., knowing that skimming is a reading strategy), procedural knowledge (e.g., knowing how to skim), and conditional knowledge (e.g., knowing when to skim and why).* (CROSS, PARIS, 1987, p. 131, 132).

por meio da auto-regulação. Já após a leitura, o leitor elabora reflexões sobre o texto e o avalia.

Quanto ao tipo de processamento envolvido, no entendimento de Kleiman (1998, p.50), “as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”, tratando-se de procedimentos altamente eficazes e econômicos. Já as estratégias metacognitivas de leitura envolveriam consciência e controle sobre o ato leitor e intencionalidade no propósito da leitura (KLEIMAN, 1998). Assim, num processamento leitor automático, o sujeito emprega estratégias cognitivas de leitura; entretanto, quando encontra algum problema na leitura como, por exemplo, o não entendimento de vocábulos, frases, e a desatenção na leitura, o sujeito pode passar a ativar sua metacognição para compreender o texto, por meio de estratégias conscientes. Entre as estratégias metacognitivas de leitura pode-se exemplificar a avaliação e o monitoramento da leitura, segundo a classificação de Kleiman (1998).

Ressalta-se, entretanto, que a classificação de uma estratégia entre cognitiva e metacognitiva não é estanque e nem há consenso sobre sua divisão. Para Livingston (1997), o auto-questionamento, por exemplo, é uma estratégia cognitiva para obter um conhecimento, quando se questiona o que foi aprendido em uma determinada tarefa, ou metacognitiva para controlar a leitura, quando se questiona se um assunto está sendo entendido no momento da leitura.

À gradiente classificação entre estratégias cognitivas e metacognitivas, acrescenta-se a distinção entre estratégias e habilidades leitoras. Segundo Urquhart e Weir (1998), enquanto as estratégias seriam procedimentos que o leitor emprega de forma consciente como *feedback* a algum intercurso ou empecilho de leitura, relacionadas diretamente ao leitor, as habilidades, por seu turno, são empregadas de forma inconsciente, não necessariamente para responder a algum problema de leitura. Solé (1998) também faz a mesma distinção, afirmando que, enquanto habilidades designariam procedimentos automatizados, estratégias envolvem controle e planejamento. Nessa distinção entre estratégias e habilidades é empregado o critério da automaticidade-consciência também adotado na diferenciação de estratégias cognitivas e metacognitivas neste trabalho. Sob esse critério, há uma fronteira tênue entre

habilidades e estratégias leitoras, pois o que se cataloga como estratégia pode ser uma habilidade a qual o leitor tornou consciente (GRABE e STOLLER, 2002). Nessa dimensão, uma estratégia cognitiva, que é inconsciente, pode ser considerada uma habilidade, de modo que neste trabalho, não será feita diferenciação entre esses termos.

Exemplificando habilidades de leitura, segundo Kato (1985), estabelecer relações semânticas, referenciais e de coerência no texto, julgar se um texto é consistente e verossimilhante, hipotetizar o sentido e o efeito objetivado pelo autor são habilidades de compreensão em leitura. Já Kleiman (1998, p.60), a essas habilidades acrescenta as tarefas de “apropriação da voz do autor” como resumo, reconto, questionário, etc.

Quanto especificamente às estratégias metacognitivas de leitura, procedimentos que permitem uma leitura mais eficaz pelos elementos de planejamento, motivação e regulação da cognição durante a leitura (CANTALICE, 2004), seu uso está associado à proficiência leitora. O conhecimento metacognitivo é indicado como um dos atributos de leitores eficientes (LEFFA, 1996) e várias características dos bons leitores, segundo o que a literatura apresenta, vinculam-se à metacognição. Bons leitores empregam um número mais diversificado de estratégias (DEMBO, 2000), em diferentes contextos e de acordo com os textos lidos (JOLY e PAULA, 2005; KOPKE, 1997), utilizando-as especialmente em caso de incompreensão (MARINI, 2006). Além de apresentar uma maior capacidade de compreensão dos textos, leitores proficientes decodificam mais rápido, têm maior capacidade de prever o texto e construir hipóteses (COSTE, 2002), relacionam novas informações aos seus saberes prévios (CANTALICE, 2007), esforçam-se por criar, manter e precisar macroestruturas do texto (BOUVET, 2002), identificam, avaliam e empregam adequadamente os dados importantes de um texto e engajam-se para sintetizar textos e participar ativamente da leitura (DEMBO, 2000).

Ademais, uma das características relevantes dos bons leitores é a maior sensibilidade para detecção de problemas na leitura (PARIS e MYERS, 1981), sendo essa relacionada à auto-regulação na leitura. Em determinadas circunstâncias, o leitor prestará mais atenção no seu próprio processamento cognitivo do que no texto em si, monitorando a sua leitura. Pela ação de monitoramento, o leitor pode vir a estabelecer um objetivo para a leitura e empregar diferentes tipos de estratégias para obter um melhor desempenho, pois leitores competentes

ajustam seus procedimentos de leitura de acordo com os objetivos desejados e igualmente demonstram maior controle do seu comportamento lectural (LEFFA, 1996). Essa consciência da leitura pode evidenciar uma potencialização da performance leitora, de forma que em caso de empecilhos na leitura, o sujeito corrija seus caminhos. Além disso, os processos atencionais, resultantes do monitoramento, podem contribuir na retenção de memórias advindas da leitura, já que o conteúdo consciente é mais lembrado.

Uma das formas com que pode ocorrer potencialização da performance leitora é através do emprego de estratégias metacognitivas de leitura, uma das ênfases desta dissertação, e objeto de artigos como os descritos em seqüência. Frente a não existência de uma listagem de estratégias metacognitivas de leitura em estudos brasileiros, Joly, Cantalice e Vendramini (2004) realizaram uma pesquisa sobre leitura com universitários. No artigo *Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários*, as autoras reportam a fidedignidade e validade uma escala de estratégias de leitura para universitários desenvolvida por Joly e Cantalice (2004), a partir da categorização de estratégias de leitura do modelo americano desenvolvido por Mokhtari e Reichard (2002), apud Joly, Cantalice e Vendramini (2004). Tal pesquisa foi realizada a partir de um instrumento com 45 estratégias que contém asserções de leitura divididas nas etapas antes, durante e após a leitura e nos tipos estratégias metacognitivas globais, metacognitivas de apoio e metacognitivas de resolução de problemas. Para cada uma dessas asserções, o sujeito deveria assinalar com que frequência utilizava as estratégias leitoras, sendo que cada opção de frequência possuía uma pontuação. Alguns dos resultados obtidos foram a menor e maior carga fatorial, respectivamente, das estratégias *Relembrar os principais pontos do texto para ver se os compreendi totalmente* e *Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*. Outro dado obtido foi a maior pontuação das estratégias empregadas durante a leitura. Como resultado final, verificou-se que a escala em sua qualidade psicométrica pode ser considerada válida e fidedigna.

Outro artigo interessante é o de Joly, Santos e Marini (2006), *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*, que descreve a realização de um estudo com alunos do Ensino Médio a partir da aplicação coletiva de uma escala de 39 estratégias metacognitivas de leitura com três opções de frequência de uso. Dentre os resultados obtidos, verificou-se o maior uso de estratégias de solução de problemas, especialmente durante a leitura. Outros

resultados foram o maior emprego de estratégias de leitura pelo público feminino, bem como diferenças de significância estatística no tocante ao emprego de estratégias metacognitivas de leitura entre 15 e 17 anos, e entre a primeira em relação à terceira série do Ensino Médio bem como em relação ao quarto ano de habilitação ao magistério. Outros resultados foram a maior pontuação geral das estratégias *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento*, *Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo o texto*, *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil*, *Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura*. Na etapa de durante a leitura, as estratégias mais utilizadas foram *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento*, *Ler novamente os trechos do texto quando não entendo a relação entre as informações*, *Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo o texto* e *Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil*. Na etapa de após a leitura, as estratégias mais utilizadas foram *Relembrar os principais pontos do texto para verificar se o compreendi totalmente* e *Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura*.

Outro artigo que também contempla escalas de estratégias metacognitivas de leitura é o *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente* de Joly (2007), que objetivava observar relações entre a solução de problemas e o emprego de estratégias metacognitivas de leitura. Foram aplicados a escala metacognitiva de estratégias de leitura (EMeL – U), que contém 35 estratégias, e o GfRI (Avaliação Dinâmica da Inteligência Fluida), instrumento composto de 2 problemas de raciocínio analógico indutivo com figuras geométricas dispostas em matrizes em três fases consecutivas, com universitários de diferentes cursos. Os resultados indicaram que as estratégias apresentaram correlações significativas com a performance no pós-teste aplicado do GfRI. Além disso, verificou-se correlações significativas e baixas entre itens da escala e o GfRI. Os grupos de maior e menor frequência de uso de estratégias tiveram sua performance no pós-teste 1 do GfRI significativamente diferenciado, sendo que as diferenças entre grupos com relação ao GfRI evidenciaram discriminação quanto a aspectos como gênero, curso, período e turno frequentado. Houve, portanto, evidências de validade divergente para a escala de estratégias metacognitivas de leitura.

O artigo de Filho (2002), *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa*, descreve um estudo

empírico conduzido com professores de língua portuguesa de ensino escolar. Nessa pesquisa, foram utilizados dois tipos de questionários informativos, um que contém 20 asserções de estratégias metacognitivas de leitura: 4 estratégias de previsão, 10 estratégias de monitoração e 6 de avaliação divididas quanto à frequência, frequentemente, às vezes e raramente. O segundo questionário perguntava “De que maneira, cada uma das estratégias que você usa frequentemente contribui para a compreensão do texto?”. Os resultados evidenciaram diferença significativa nas respostas dos dois grupos de professores divididos por sorteio do tipo amostra equiprobabilística simples no tocante aos tipos de estratégias usadas habitualmente nos processos de leitura, bem como se verificou que os sujeitos em grande parte não sabiam como as estratégias podem ser usadas para a compreensão do texto. Outro aspecto é que verificando-se as posições das estratégias, verificadas a partir do seu uso, a leitura acontece evidenciando poucas ações de planejamento.

Dado que as estratégias leitoras relacionam-se a maiores graus de compreensão, o ensino pode favorecer o desenvolvimento/evolução da leitura do discente (CANTALICE, 2004), de forma que a compreensão leitora pode ser desenvolvida por meio da instrução explícita de estratégias leitoras (MARINI, 2006). Assim sendo, Cantalice (2004) faz uma série de sugestões de estratégias/procedimentos que o professor pode ensinar como prestar atenção em trechos importantes de um texto, questionar o leitor para levá-lo a controlar a leitura, estimular o aluno a relacionar o texto ao seu conhecimento anterior, proporcionar retorno da leitura do aluno a fim de estimulá-lo a empregar estratégias leitoras, fornecer estímulo positivo aos alunos com dificuldades de leitura, entre outras.

Marini (2006) faz algumas outras sugestões como utilizar ordens objetivas e diretas sobre o caminho que o aluno deve seguir trazendo textos nem tão fáceis a ponto de o sujeito não empregar estratégias metacognitivas e nem tão difíceis, fazendo com que o aluno não acompanhe a atividade, ensinar poucas estratégias de cada vez, evidenciar a relevância do uso de estratégias promovendo a evolução do aluno e sua motivação, estimular que sistematize roteiros, mapas/esquemas/representações do texto, reflita sobre a organização do texto, expresse e problematize as idéias do texto.

A tendência de um trabalho em que se contemplem diferentes procedimentos leitores, inclusive os de natureza metacognitiva, é que haja aprimoramento de habilidades leitoras e

transferência do treino metacognitivo no aspecto de solução de obstáculos na leitura, conforme observou Bolívar (2002) em um estudo sobre estratégias de leitura. Ressalta-se, entretanto, que não se trata apenas de trabalhar indiscriminadamente as estratégias citada acima, mas sim que haja um ensino de estratégias leitoras de acordo com as circunstâncias de aprendizagem da leitura sem a perspectiva de que as mesmas sejam prontuários infalíveis (SOLÉ, 1998), estimulando-se o envolvimento cognitivo e afetivo do sujeito com a tarefa (FERREIRA e DIAS, 2002), um dos fatores para o aprendizado leitor e o emprego adequado de estratégias leitoras. Citando as estratégias metacognitivas de leitura, Kopke (1997, 2001) propõe observar aspectos como nível do leitor, abordagem e grau de dificuldade do texto e objetivo da leitura.

A discussão sobre estratégias leitoras será contemplada novamente na próxima seção, em que está vinculada aos temas da metacognição e da transferência lingüística em metacognição e transferência lingüística no âmbito da compreensão em leitura.

1.5.4 Metacognição e transferência lingüística na compreensão leitora

A vinculação teórico-empírica entre os três temas centrais desta dissertação, metacognição, transferência lingüística e leitura está presente em estudos práticos como o de Davis e Bistodeau (1993), que reporta a questão da transferência de estratégias da L1 para a L2 também no âmbito da metacognição.

Davis e Bistodeau (1993), trabalharam com a classificação de habilidades/estratégias leitoras *bottom-up* - paráfrase, atenção a palavras, comentário sobre aspectos intra-sentenciais -, *top-down* - inferência, comentário sobre a estrutura textual, uso do conhecimento prévio, referência à informação anterior no texto, predição e confirmação da predição - e metacognitivas – autoquestionamento, avaliação da tarefa e seu desempenho, na leitura em L1 e em L2. Dezesesseis sujeitos, oito falantes nativos de inglês e de francês como L2 e oito falantes nativos de francês e de inglês como L2, sendo que os últimos eram mais proficientes em L2 do que os primeiros, leram dois textos na língua materna e outros dois na segunda língua explicitando o processo por meio de protocolos verbais e, depois, realizaram um protocolo escrito de lembrança, no qual deveriam registrar tudo o que recordavam.

No grupo dos falantes nativos de inglês, na leitura em L1, observou-se a tripla proporção de uso de estratégias *top-down* em relação à proporção verificada nas estratégias *bottom-up*. Já em L2, houve equilíbrio de resultados quanto ao uso dessas estratégias. Quanto às estratégias metacognitivas, foi verificado equiparação de uso na leitura em L1 e L2, com um número superior de comentários de valor em L1. Ao observarem um uso mais freqüente de estratégias *top-down* do que *bottom-up* na L1, os autores sustentaram a hipótese do curto-circuito de Clarke (1980), segundo a qual a transferência de estratégias leitoras somente acontece depois de um determinado nível de proficiência lingüística em L2, pois o nível elementar de proficiência entra em curto-circuito com a falta de conhecimento lingüístico. Contudo, o resultado obtido do equilíbrio proporcional no emprego de estratégias leitoras *top-down* e *bottom-up* também em L2, para Davis e Bistodeau (1993) também pode ser explicado por meio da hipótese da bi-orientação de Lee (1991), que confirma a combinação estratégica em leitura mesmo entre leitores iniciantes na L2.

No grupo dos falantes nativos de francês, que apresentaram um nível maior de proficiência lingüística em L2, houve um equilíbrio relativo no emprego de estratégias *top-down* e *bottom-up* tanto em L1 quanto em L2. Apesar desses resultados, na análise dos sujeitos mais proficientes em francês neste grupo, novamente verificou-se maior número de estratégias *top-down* em relação ao número de estratégias *bottom-up* tanto em L1 quanto em L2. Nesse sentido, a hipótese do curto-circuito pode explicar parcialmente o último resultado novamente. Quanto às estratégias metacognitivas, foi verificado novamente equiparação de uso na leitura em L1 e L2.

No tocante aos resultados intergrupos, verificou-se que somente na leitura em L2 houve ligação entre quantidade de informações recordadas, obtida nos protocolos de lembrança e paráfrases de conteúdo, o que sustentou a hipótese de Kern (1988), para quem a paráfrase pode ser mais utilizada na compreensão em L2 já que os traços mnemônicos são mais fracos em L2. Além disso, os sujeitos tiveram um comportamento leitor diferenciado de acordo com a língua em que o texto estava, já que observações estilísticas sobre o texto, por exemplo, ocorreram somente em L1. Os autores hipotetizaram, considerando-se esse dado, que os sujeitos percebem a dificuldade na compreensão como relacionada ao papel do autor em L1 e ao seu papel na L2.

Nos resultados gerais, outros aspectos observados foram a influência da proficiência lingüística na L2 no uso de estratégias leitoras em L2 e a evidência de inexistência de relação entre determinadas estratégias e um comportamento leitor mais eficaz. Quanto ao primeiro aspecto, verificou-se que no grupo dos falantes nativos de inglês, com menor proficiência em relação ao outro grupo, houve maior uso de estratégias leitoras *bottom-up* do que *top-down*, o que fez concluir que haja influência da proficiência lingüística em L2 no uso de estratégias leitoras em L2. Já quanto ao segundo aspecto, houve grande diversidade de uso de estratégias tanto em relação à tipologia quanto à combinação, o que faz com que os autores concluam que um determinado conjunto delas não seja mais eficaz para a compreensão do que outro.

Para estabelecer uma aliança empírica entre temas afins como metacognição, transferência lingüística e leitura, como evidenciado nos estudos supracitados, foi necessário investigar metodologias de pesquisa sobre a compreensão em leitura. A próxima seção apresenta uma síntese das metodologias de pesquisa relacionadas ao tema desta dissertação.

1.5.6 Metodologias de pesquisa sobre a compreensão em leitura

A pesquisa sobre a compreensão em leitura pode investigar dimensões como conceito, tempo e processos de leitura do leitor, proficiência leitora, etc., e envolver tanto crianças, quanto adolescentes, adultos e idosos. Analogamente, existem vários métodos de pesquisa para investigação de aspectos lingüísticos que podem ser facilmente utilizados na investigação de situações de leitura como estudos de caso, diário de estudos, análise da interação em sala de aula, observação de atividades, etc.

Para Tomitch (2008) as metodologias de investigação da leitura podem ser divididas entre as que inferem o que se passa na mente do leitor ou as que analisam diretamente o seu cérebro, a partir de recursos como a tomografia e a ressonância magnética funcional. Quanto à primeira, para Tomitch (2008, p. 34), “em termos de dados comportamentais, podemos ter abordagens com foco na situação de leitura, na compreensão como produto ou ainda na compreensão como processo”. Ainda segundo a classificação de Tomitch (2008), questionários e entrevistas estariam elencados no enfoque da situação de leitura, testes de

avaliação da compreensão leitora *off-line* seriam exemplo do enfoque da compreensão como produto e o protocolo verbal um tipo de técnica relacionado à compreensão como processo.

Quanto a uma das metodologias citadas por Tomitch (2008), os questionários, para Seliger e Shohamy (1989) existem questionários não estruturados e estruturados. Enquanto os primeiros apresentam baixo grau de explicitude e incluem perguntas abertas, apresentando dados de caráter mais descritivo, os segundos apresentam um maior grau de explicitude e incluem perguntas fechadas, sendo mais consagrados em termos de confiança na análise dos resultados.

Quanto às perguntas abertas ou dissertativas, ao mesmo tempo em que possibilitam que o examinando desenvolva um raciocínio, implicam em um grande cuidado quanto à análise da validade da resposta para o objetivo proposto, especialmente devido à subjetividade (SILVA, 2007). Além disso, aspectos formais não relacionados à compreensão podem influenciar a resposta como, por exemplo, a indicação da resposta na própria pergunta.

Um tipo de questionário estruturado bastante utilizado para avaliar a compreensão leitora são as questões de múltipla-escolha. Método prático, simples e objetivo, têm como principais vantagens a rapidez e a facilidade na computação e análise dos dados devido à padronização das respostas. Apesar dessas vantagens, como toda técnica, as questões de múltipla escolha também possuem aspectos negativos como a dificuldade da elaboração das questões e alternativas, o fator acaso, em que o sujeito pode acertar a resposta através do “chute” ou da indução na questão, que pode ocorrer pela eliminação de respostas ou por má redação das alternativas. Isso porque geralmente as alternativas não são dependentes de trechos do texto (FARR e CAREY, 1986). Uma outra restrição é que as questões de múltipla-escolha relacionam-se a habilidades específicas como seleção, comparação e análise de informações, entre outras, de maneira que o sujeito pode apresentar um melhor desempenho em função de competência na tarefa solicitada do que pela questão do conhecimento. O acaso, a indução ou a prevalência da competência da tarefa em relação ao conhecimento, podem distorcer os resultados do teste, dificultando um real diagnóstico do desempenho leitor.

Na visão de Hill e Parry (1992), Peirce (1992) e Farr e Carey (1986), um outro aspecto dos testes de múltipla-escolha é que não consideram o conhecimento prévio do sujeito, por

basear-se supostamente apenas no conteúdo do texto. Isso é positivo na medida em que o teste tem um *status* de avaliação mais igualitário ao não privilegiar candidatos de áreas específicas de conhecimento; por outro lado, a compreensão leitora – habilidade diretamente aferida em um teste de múltipla-escolha - não é separável do conhecimento prévio do sujeito. Essa característica de desconsideração do conhecimento prévio do sujeito pode ser aproximada também à desconsideração das distinções individuais e culturais que se manifestam no desempenho dos candidatos, típica dos testes de proficiência lingüística (STERN, 1983), por exemplo, em sua maioria de múltipla-escolha.

Farr e Carey (1986) ainda mencionam outras falhas nos testes de múltipla-escolha, como problemas técnicos relacionados à probabilidade e à estatística, e o fato de aceitarem apenas uma resposta correta, o que é questionável numa concepção de leitura enquanto construção de sentidos individual pelo leitor, que depende do seu conhecimento prévio e do texto (KINTSCH, 1998).

Apesar dos aspectos negativos mencionados quanto à técnica de múltipla-escolha, há vários aspectos positivos relacionados ao rigor de sua constituição, já que especialmente no caso de testes de múltipla-escolha utilizados em testes padronizados há um grande cuidado relativo a aspectos como validade, adequação, aplicação, entre outros. Um exemplo de teste padronizado, um teste de proficiência lingüística que utiliza questões de múltipla escolha é o TOEIC (*Test of English for International Communication*).

Além das questões de múltipla-escolha, outra metodologia de investigação/avaliação da leitura é o protocolo verbal. Originado da entrevista cognitiva, o protocolo verbal é um método introspectivo que busca verificar processos mentais, não verificáveis via observação visual, introduzido por Wilhelm Wundt na Psicologia no início do século XX (NEVES, 2006). Caracterizado pela verbalização espontânea de processamentos mentais realizados antes, durante ou depois de uma determinada tarefa, segundo Afflerbach (2000), os protocolos verbais permitem investigar a leitura nos seus aspectos de realização, recepção, variáveis intervenientes e processos paralelos relacionados, bem como possibilitam a observação do perfil do leitor em diferentes aspectos. Com enfoque no processo, é um instrumento empregado nas Ciências Cognitivas e na Educação, entre outras áreas.

Criticada pelos behavioristas, a técnica do protocolo verbal voltou a ter prestígio na década de 60 através de estudos de Psicologia Cognitiva. Nos anos 80, Ericsson e Simon publicaram a obra considerada um marco nos estudos sobre protocolos, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (Análise de protocolo: relatos verbais como dados), que contempla a teoria do processamento da informação e propõe um modelo de processamento cognitivo contendo verbalizações de três níveis. Esses três procedimentos de elicitação, nas palavras de Seliger e Shohamy (1989), são: (1) pensar alto: a expressão do pensamento por voz no momento da realização de uma tarefa cognitiva sem qualquer raciocínio sobre esse pensamento; (2) introspecção: observação e relato do pensamento enquanto ele ocorre; e (3). retrospecção: relato do pensamento após a realização da tarefa.

Cohen (1989) também afirma que no protocolo verbal pode haver variância no tocante ao número de participantes, ao contexto de pesquisa, à recência do evento, à modalidade e formalidade de elicitação e resposta e ao grau de intervenção externa. Outro importante foco de atenção são os aspectos de aplicação da técnica de protocolo. Segundo Brown e Rodgers (2002), é necessário gravar as falas, estimular o pensar em voz alta do aprendiz e fornecer instruções adequadas sem levar os alunos a determinadas respostas. Com relação a esse aspecto, além da necessidade de fornecer explicações claras e objetivas aos sujeitos, é importante que, se possível, os sujeitos sejam familiarizados com o instrumento, o que pode ser realizado através de um treinamento. Contudo, a assistência do pesquisador através de instruções e de treinamento não indica a posterior necessidade de intervenção durante o protocolo verbal, em que o pesquisador deve interferir apenas quando notar um comportamento inadequado, redirecionando a aplicação do protocolo, sem evidenciar isto ao sujeito.

Ainda quanto aos aspectos metodológicos do protocolo, mas no tocante ao respaldo científico, consoante Neves (2006), é necessário que as categorias de observação estejam bem definidas, o perfil dos sujeitos seja conhecido, os textos estejam adequados aos parâmetros do estudo, os comportamentos observados durante a coleta de dados sejam registrados, e se analisem cuidadosamente os dados.

Além disso, um outro aspecto metodológico a que o pesquisador deve prestar atenção é a escolha do tipo de protocolo a ser usado, de acordo com o que se pretende investigar.

Existem variações do protocolo de relato verbal espontâneo, como o protocolo a partir de marcadores. Para Brown e Rodgers (2002, p.60-61)¹²,

Um dos formatos freqüentemente usados para estudar os processos de leitura envolve o uso de sinais colocados nos textos a serem lidos. O texto a ser lido é preparado de forma que tenha marcadores periódicos no texto sinalizando ao leitor para momentaneamente e reportar o que está pensando sobre o texto naquele ponto. O pesquisador grava ou escreve esses comentários e depois analisa-os, procurando padrões e estratégias que o participante usa ao ler o texto.

Ainda segundo os autores, tais sinais podem ser postos ao final de parágrafos ou em fragmentos que evoquem representações de imagens.

Quanto ao protocolo escrito, Wiegand (apud WELKER, 2006) considera que o protocolo escrito pode ser estruturado, não estruturado e semi-estruturado. No caso de protocolos estruturados ou semi-estruturados, compara-os a um formulário, em que há partes específicas para serem preenchidas. Já o protocolo escrito não estruturado pode ser comparado a um diário, em que há um relato escrito espontâneo.

Um dos *softwares* utilizados para pesquisa de processos de produção escrita, que permite a realização do protocolo escrito é o TRANSLOG, segundo Rothe-Neves e Alves (2001), um programa de computador desenvolvido pela equipe de Arnt L. Jakobsen, da Escola de Administração de Copenhague (Dinamarca), utilizado para tradução. Possibilitando vários tipos de registros, incluindo pausas, correções, tempo de realização da atividade, etc, permite visualizar dados como situações de dificuldades, o processo de revisão textual, etc.

Independente do tipo de protocolo a ser usado, há limitações gerais na técnica como a dificuldade na descrição do processamento leitor, já que os sujeitos estão acostumados a ler, não a descrever o que pensam ao lerem. A partir disso, há também o que Leffa (1996) nomeia como “restrição de confiabilidade”, pois não se sabe se os sujeitos relatam como ocorre o seu processo de leitura ou o que deduzem que o pesquisador queira investigar.

¹²*One of the frequently used formats for studying reading processes involves the use of sign-posted reading texts. The reading text is prepared in such a way that there are periodic markers in the text signaling the reader to momentarily stop and report what she is thinking about the text at this point. The researcher records or writes down these comments and then analyzes them, looking for patterns and strategies the participant uses in reading the text. (BROWN e RODGERS, 2002, p. 60-61).*

Uma das principais críticas ao protocolo verbal é que essa técnica pode direcionar o próprio processamento cognitivo. O fato de ter de expressar o comportamento mental poderia prejudicar o desempenho do sujeito na realização da leitura, já que o protocolo implica numa atenção extra aos processos cognitivos, bem como a disposição do sujeito em falar, verbalizando seus pensamentos (YOUNG, 2005). Esse aspecto da disposição em falar integra um dos desafios dos protocolos verbais, por ser uma metodologia dependente do papel cooperativo por parte do sujeito, do ambiente e circunstância de realização do método e da interação do sujeito com o pesquisador, condições que implicam em uma série de variáveis (SELIGER e SHOHAMY, 1989).

Um outro problema é a questão da inferência, pois, na ótica de Seliger e Shohamy (1989), o sujeito pode verbalizar o processamento cognitivo através de inferências baseadas no seu saber anterior e não a partir de pensamentos decorrentes da leitura do texto. Estendendo essa questão também a outros contextos, a inferência, entretanto, é um elemento típico do protocolo verbal, pois a análise de dados também é uma inferência do pesquisador sobre o processamento leitor do sujeito.

É importante salientar que o protocolo é um método que dá indícios do processamento cognitivo, já que não há acesso direto à cognição. Isso faz com que seja difícil identificar, a partir do protocolo verbal, a fonte de uma dificuldade, se é um problema cognitivo ou uma limitação lingüística (GARNER, 1987). Uma saída para superar esse entrave é a solicitação de tarefas paralelas para verificar o perfil dos sujeitos, como o questionário escrito.

Além de todas essas desvantagens, existe a limitação humana de descrição de todo processamento leitor e o fato de que nem todo o conteúdo mental está consciente e, portanto, acessável. Contudo, apesar da incompletude dos protocolos verbais, seus dados fornecem pistas significativas sobre a leitura. Além disso, pelo fato de os estudos de natureza introspectiva serem recentes, diferentes tipos e sistemas de realização, codificação e catalogação de protocolo verbal estão surgindo. Segundo Brown e Rodgers (2002), alguns deles podem vir a minimizar algumas desvantagens da técnica.

A apresentação de metodologias de pesquisa em compreensão leitora com enfoque nos protocolos verbais encerrou a aliança teórica entre metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora, proposta nesta dissertação. Essa última seção do referencial teórico, ao discorrer sobre a técnica de protocolo verbal, empregada nos instrumentos do estudo empírico, encaminha a próxima seção, em que se descreve a proposta de aliança empírica entre os três temas supracitados.

2 METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO EM LEITURA: OS ELOS DE UMA ALIANÇA EMPÍRICA

Haja vista a articulação entre as operações metacognitivas, a compreensão leitora e a transferência lingüística, o propósito deste trabalho é discutir como a transferência da metacognição lingüística pode se manifestar numa situação prática de leitura em duas línguas. Para tal, observou-se o uso e a transferência de estratégias metacognitivas na leitura em português brasileiro e em inglês. Além disso, compararam-se dois grupos de acadêmicos de cursos de graduação distintos, Letras e Administração, a fim de observar se há variância quanto ao uso e à transferência de estratégias leitoras em português brasileiro na leitura em inglês e transferência de estratégias leitoras em inglês na leitura em português brasileiro, em função do enfoque do curso.

A investigação sobre a transferência de estratégias metacognitivas de leitura em português brasileiro na leitura em inglês e vice-versa, surgiu a partir da questão norteadora desta pesquisa: será que há transferência de estratégias leitoras metacognitivas da leitura em L1 na leitura em L2 e vice-versa? Esse problema de pesquisa está articulado a outras questões que embasaram o aporte teórico desta dissertação e a elaboração do estudo empírico a ser descrito nesta seção. Nem todas essas questões são contempladas enquanto objetivos de pesquisa, mas conduziram a elaboração dos mesmos.

Todos os questionamentos desta dissertação vinculam-se total ou parcialmente à relação entre metacognição, transferência lingüística e leitura. Quanto à leitura, indaga-se sobre a ligação entre proficiência leitora em L1 e proficiência leitora em L2 e também sobre a correlação entre o uso de estratégias leitoras e o desempenho na compreensão leitora em L1 e L2.

Quanto à relação entre metacognição e leitura, uma questão inicial seria discorrer se há manifestação da metacognição na leitura em L1 e em L2 e se tal manifestação está vinculada ao emprego de estratégias leitoras em L1 e L2. Ainda quanto ao uso de estratégias leitoras,

pondera-se sobre a existência de um emprego distinto de estratégias leitoras metacognitivas na leitura em L1 e em L2. Vinculando estratégias leitoras e proficiência leitora, pergunta-se se leitores mais proficientes empregariam uma seleção mais adequada/eficiente de estratégias metacognitivas de leitura em relação a leitores menos proficientes.

Além disso, indaga-se sobre a possibilidade de um desempenho diferente, tanto quanto à proficiência leitora quanto ao emprego de estratégias leitoras em L1 e L2, entre leitores de cursos de graduação com áreas de formação distintas. Nesse sentido, questiona-se se há distinção de desempenho entre um curso em que há uma maior ênfase da metacognição relacionada à docência e ao estudo de línguas como o curso de Licenciatura em Letras, em relação a leitores provenientes de cursos tais como Administração, Ciências Econômicas, Ciências da Computação, Fisioterapia, Odontologia, Educação Física, entre outros. Então, para comparação de grupos foram selecionados o curso de Letras e de Administração.

O curso de Letras foi escolhido com o propósito de verificar a manifestação de processos metacognitivos aliados à linguagem e ao seu ensino, já que acadêmicos de Letras, como futuros professores de línguas, deveriam estar cientes de aspectos gramaticais, discursivos, pragmáticos, culturais das línguas, sendo mais sensíveis às suas particularidades e nuances e, portanto, mais capazes de refletir conscientemente. Do mesmo modo pode-se supor que, já que se dedicarão ao ensino de línguas e sendo a leitura parte da competência lingüística, alunos de Letras estejam mais conscientes sobre aspectos relacionados à leitura de forma geral. Isso poderia se manifestar através de um maior uso de estratégias metacognitivas de leitura, por exemplo.

A reflexão realizada acima seria uma hipótese de trabalho. Reconhece-se que seria necessário observar o perfil dos participantes do grupo de Letras no diz respeito às motivações para a escolha do curso, já que o interesse pelas línguas, por exemplo, pode ser um fato que desencadeie um maior nível de metacognição em tarefas de leitura como a dos instrumentos. Esse aspecto pode ser controlado apenas parcialmente quanto à motivação para o estudo de inglês no Formulário de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e L2, cujos resultados são descritos na seção 2.5. Esse maior interesse pelas línguas também poderia se manifestar em um curso de formação não lingüística como o curso de Administração. Além disso, pode-se conjecturar em que medida o interesse pelas línguas seja um fator sobressalente

em relação à formação como docente no âmbito da metacognição. Apesar disso, esta dissertação partirá da hipótese de que há um maior nível de metacognição devido à docência e ao estudo de línguas.

Elegeu-se para contraposição o curso de Administração, cujos egressos não possuem uma formação didático-pedagógica, o que atende a uma das premissas de comparação, contrastar um curso de bacharelado e um curso de licenciatura. Por outro lado, Administração é um curso de formação que envolve teorias administrativas, tópicos como gerenciamento de empresas, fornecimento de produtos e serviços, controle da qualidade, pensamento estratégico, empreendedorismo, organização, negociação, relacionamento com clientes, finanças, entre outros, de forma que o seu objeto de atuação se afasta bastante do curso de Letras, o que evidencia condições apropriadas de comparação. O curso de Administração, em tempos de globalização, atendia a outro critério essencial na seleção dos participantes, qual seja, a proficiência em língua inglesa.

Manifestando-se, entre outros âmbitos, na leitura em L1 e em L2, a transferência lingüística é objeto de reflexão teórica nesta dissertação quando se objetiva, por exemplo, observar indícios de transferência de estratégias leitoras metacognitivas da L1 para L2 e da L2 para L1. Nesse sentido, pode-se questionar, por exemplo, se as estratégias leitoras empregadas na leitura proficiente em L1 são transferidas na leitura em L2 e, se o são, em que nível de proficiência lingüística e leitora em L2 isso ocorre.

Essas questões estão diretamente relacionadas aos objetivos deste estudo, sendo que não se pretende oferecer respostas a todas, mas sim mantê-las presentes ao longo desta dissertação.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a transferência de estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro (L1) na compreensão leitora

em inglês como segunda língua (L2) e vice-versa, verificando-se: (1) a ocorrência do fenômeno da transferência de estratégias metacognitivas de compreensão leitora em L1 na compreensão leitora em L2 e vice-versa; (2) a forma com que esse fenômeno se manifesta.

2.1.2 Objetivos específicos

A partir dessa finalidade central da presente dissertação, surgiram outros objetivos específicos que guiaram o delineamento e encadeamento da pesquisa:

- 1) Identificar as estratégias metacognitivas de leitura mais empregadas na compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) por acadêmicos de Administração;
- 2) Identificar as estratégias metacognitivas de leitura mais empregadas na compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) por acadêmicos de Letras Português/Inglês;
- 3) Comparar o emprego de estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) entre os dois grupos;
- 4) Verificar se os sujeitos transferem estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro no instrumento em inglês e vice-versa;

Cada um desses objetivos parte de hipóteses arroladas na seção que segue, sendo posteriormente confrontadas com os resultados do estudo empírico.

2.2 Hipóteses

As duas primeiras hipóteses direcionam para uma análise mais quantitativa, enquanto as duas últimas para uma análise qualitativa dos dados. As três primeiras hipóteses partem do pressuposto de que existam diferentes estratégias metacognitivas utilizadas na compreensão leitora e que acadêmicos dos cursos de Letras e Administração, devido às competências e habilidades desenvolvidas em seus cursos, apresentarão comportamento distinto quanto ao uso de estratégias metacognitivas na compreensão leitora. Assim sendo, tem-se as seguintes hipóteses:

(1) Acadêmicos do curso de Administração utilizarão mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas à produção sobre o texto em ambos os instrumentos;

Essa hipótese parte da premissa de que alunos de um curso de formação acadêmica não lingüística como o curso de Administração, utilizarão mais estratégias de leitura genérica, como as treinadas na formação escolar, por exemplo, dentre elas, destaca-se, por exemplo, a estratégia de resumo.

Quanto ao segundo objetivo específico, hipotetiza-se que:

(2) Acadêmicos do curso de Letras utilizarão mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas ao uso de conhecimento lingüístico em ambos os instrumentos;

Essa hipótese parte da premissa de que acadêmicos de um curso de formação lingüística como o curso de Letras, devido à natureza do seu estudo, evidenciarão maior emprego de estratégias metacognitivas leitoras ligadas ao conhecimento lingüístico-gramatical.

No tocante ao terceiro objetivo, hipotetiza-se que:

(3) Alunos do curso de Letras utilizarão mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, em português brasileiro (L1) e em inglês (L2).

Novamente, pelo fato de pertencerem ao curso de Letras, cujo enfoque é justamente o estudo e docência em línguas, supõe-se que alunos de Letras empreguem mais estratégias metacognitivas de leitura do que alunos do curso de Administração, devido a uma maior consciência sobre a língua e também a uma maior expressão da metacognição ligada ao ensino.

Quanto ao quarto objetivo específico, que trata da questão da transferência lingüística, supõe-se que:

(4) Os sujeitos transferirão estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro na compreensão leitora em inglês e transferirão estratégias metacognitivas de compreensão leitora em inglês na compreensão leitora em português.

Acredita-se que haja uma tendência de que o sujeito transfira os procedimentos de leitura empregados em uma língua na leitura em outra língua, sendo que essa transferência pode ocorrer tanto no sentido da língua materna para a L2 quanto da L2 para a língua materna.

Um estudo parte de uma ou mais motivações que justificam a escolha do objeto, sendo esse o tema da próxima seção.

2.3 Justificativa

Esta pesquisa está alicerçada em três importantes aspectos pesquisados pela Psicolinguística no âmbito da aquisição da linguagem: a metacognição, a transferência lingüística e a compreensão leitora.

A metacognição, auto-regulação de qualquer iniciativa cognitiva (FLAVELL, 1981), é uma relevante área de estudo por tratar-se de um fenômeno cognitivo altamente complexo e intrinsecamente humano, aplicável em diferentes domínios, incluindo a compreensão em leitura e a aquisição lingüística (FLAVELL, 1981). Além da metacognição, um dos aspectos mais notórios em se tratando de aquisição de uma segunda língua é a influência interlingüística das características da língua materna, fenômeno denominado de transferência lingüística. Sendo assim, a investigação do fenômeno lingüístico da transferência da L1 mostra-se necessária para a compreensão do desempenho do aprendiz de L2 e útil para a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras.

Uma das habilidades lingüísticas requeridas por nossa sociedade é a compreensão em leitura, um ato de processamento cognitivo e metacognitivo que envolve a utilização de estratégias. Nesta dissertação será observada, na compreensão leitora, a ocorrência do fenômeno da transferência de estratégias metacognitivas de compreensão em leitura em L1 na

compreensão leitora em L2 e vice-versa. A literatura desse assunto não é abundante, pois, apesar de existirem pesquisas que tematizam a transferência lingüística, a metacognição e a compreensão leitora isoladamente ou envolvendo outros aspectos, as pesquisas que relacionam essas três áreas no Brasil são raras. Semelhantemente, essa dissertação se propõe à observação da transferência e ao mapeamento e comparação das estratégias de compreensão leitoras mais empregadas em uma situação de leitura em português brasileiro (L1) e em inglês (L2), o que pode trazer alguma contribuição aos estudos comparativos de línguas, no caso, do português brasileiro e do inglês.

Quanto aos aspectos pessoais referentes à escolha do tema desta dissertação, relevante também é o direcionamento da pesquisadora em relação ao tema da transferência lingüística, iniciado na monografia de graduação que se denomina *A influência do conhecimento sintático do português brasileiro na aquisição de inglês como segunda língua* (2004), também orientado pela professora Dra. Rosângela Gabriel e que, neste segundo momento, amplia o foco de investigação da sintaxe para a leitura, concentrando-se na evidência da metacognição e da transferência lingüística na compreensão leitora.

Ainda pode-se afirmar que o interesse por essa problemática de pesquisa nasceu da própria experiência da pesquisadora como docente de língua inglesa, já que os alunos muitas vezes demonstram em seu *output* lingüístico, especialmente em redações e na fala, que pensam a língua inglesa com a gramática da língua portuguesa, além de evidenciarem comportamentos lingüísticos sistemáticos como não utilizar certas estruturas em inglês ou superutilizar outras, comportamentos esses que podem ter relação com a transferência lingüística.

Analogamente, sempre houve interesse da pesquisadora pelo fenômeno da compreensão leitora, por envolver diferentes aspectos cognitivos e habilidades mentais humanas e por sua relação com a cultura e os saberes de uma forma geral. Ressalta-se que o papel de estudos que investiguem o fenômeno da compreensão leitora, cujos elementos ainda são estudados com parcimônia, que auxiliem a compreender esse fenômeno em diferentes situações e proponham alternativas de fomento da leitura nos contextos de educação é fundamental, especialmente num país como o Brasil em que a escola, de forma geral, não está formando leitores proficientes.

Na próxima seção, descreve-se a metodologia do estudo empírico.

2.4 Metodologia

Nesta dissertação, utilizaram-se duas metodologias de pesquisa, a bibliográfica e a empírica.

Para formalizar e possibilitar a realização deste trabalho, um projeto de pesquisa preliminar foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) sob o protocolo de número 1742/07, sendo aprovado em 22 de março de 2007 sem restrições. De acordo com o CEP, esta pesquisa observa normas éticas do Comitê Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP) referentes à resolução número 196/96 que estipula diretrizes para a pesquisa com seres humanos. O Comitê supracitado prevê a redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), documento elaborado pela pesquisadora que informa sobre a natureza da pesquisa e solicita a autorização do sujeito para o uso dos dados coletados, o qual foi assinado por todos os participantes da pesquisa.

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo transversal, com delineamento comparativo, ao contrastar dados entre línguas e entre sujeitos. Na avaliação do desempenho, será realizado o tratamento quantitativo e, portanto, numérico/estatístico, e também o tratamento qualitativo dos dados, voltado para a relevância do dado/informação.

Nas seções seguintes, enfoca-se o perfil dos participantes desta pesquisa, os instrumentos de pesquisa, sua aplicação e procedimentos utilizados, bem como a análise e discussão de dados.

2.5 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são acadêmicos dos cursos de graduação em Letras Português/Inglês e em Administração da UNISC, localizada na cidade de Santa Cruz do Sul, RS.

Escolheu-se o curso de Administração noturno, pois, além de ser o mesmo turno de aula do curso de Letras, o nível sócio-econômico-cultural dos alunos é, de forma geral, mais próximo ao dos alunos do curso de Letras. Sabe-se que a leitura relaciona-se a diversos fatores, entre eles, aos fatores sociais, especialmente no tocante às condições de acesso à leitura. Por tal razão, houve uma tentativa de controlar essa variável¹³.

A etapa inicial do estudo empírico consistiu no contato com as coordenações dos cursos de Administração e Letras, em que foram fornecidas explicações sobre a pesquisa e foi solicitado o consentimento para sua realização através de uma carta de apresentação do projeto. Em seguida, a pesquisadora passou nas salas de aula desses cursos, descrevendo o objetivo da pesquisa e convidando os acadêmicos a participarem.

Em seguida, os acadêmicos de Administração e Letras Português/Inglês foram submetidos, individualmente ou em pequenos grupos, segundo as condições usuais de aplicação do teste, à seção de leitura de um teste retirado do compêndio de testes do TOEIC (2000), *Test of English for International Communication* (ANEXO B). A aplicação desse teste objetivava selecionar os acadêmicos dos cursos quanto aos conhecimentos de língua inglesa e à proficiência leitora em inglês, para que houvesse condições de comparação dos dados.

O TOEIC foi escolhido para a seleção de sujeitos do estudo empírico desta dissertação devido à sua qualidade, validação e facilidade de acesso. Teste de inglês para comunicação internacional, é um exame que visa medir o nível de proficiência em inglês, voltado ao mercado de trabalho. Segundo a *homepage* do instituto *Educational Testing Service* (ETS),

¹³ O controle da variável sócio-econômica se deu de forma bastante informal, sem uma investigação detalhada dos perfis dos dois grupos. Por outro lado, evitou-se comparar, por exemplo, alunos do curso noturno (Letras) a um curso diurno. Além disso, se fossem tomados alunos de cursos de Odontologia ou Medicina, provavelmente haveria um desequilíbrio econômico muito acentuado.

umas das maiores organizações mundiais privadas relacionadas à testagem educacional e responsável pelo TOEIC, esse teste avalia a habilidade do candidato de realizar algumas responsabilidades de trabalho, através da simulação de situações reais vivenciadas ao se interagir em um país falante de inglês. Ainda segundo o site da ETS, o TOEIC é realizado anualmente por mais de 4.5 milhões de pessoas, sendo seus resultados usados há mais de 25 anos por institutos educacionais, empresas, governos, etc, para o nivelamento da proficiência em inglês. Composto por duas partes, *listening* e *reading*, compreensão auditiva e compreensão leitora, o TOEIC contém duzentas questões de múltipla escolha, cada uma com quatro alternativas, sendo realizado em duas horas, uma hora e quinze minutos para a parte de leitura e quarenta e cinco minutos para a parte de compreensão auditiva. O teste está disponível em papel, contendo imagens, material para audição e textos escritos e há também a versão *computer-based*.

Além disso, a seção de leitura do teste, utilizada para a seleção dos sujeitos, apesar de incluir somente a parte de proficiência leitora, também apresenta aspectos da proficiência lingüística de forma geral como as seções de vocabulário e gramática. Nesta pesquisa foi utilizada a versão papel do TOEIC, somente a parte de leitura, que tem 100 questões, dividida em três subpartes, V, VI e VII. A parte V apresenta questões sobre seleção vocabular a partir de frases, a parte VI relaciona-se à correção gramatical de frases e a parte final VII exhibe questões de compreensão leitora a partir de pequenos textos de diferentes gêneros textuais relacionados ao mercado de trabalho como memorando, artigo, carta comercial, formulário, notificação, relatório, propaganda, recado e comunicado. O gabarito do exemplar do TOEIC utilizado para seleção dos sujeitos encontra-se também no ANEXO B.

Estabeleceu-se como ponto de corte para a seleção dos participantes a pontuação de cinquenta por cento. Questiona-se em que medida essa pontuação seja suficiente para garantir um nível de proficiência lingüística mínima para a realização do instrumento de compreensão leitora em inglês desta pesquisa, e especialmente para evidenciar a transferência de estratégias leitoras. Entretanto, essa pontuação foi estabelecida devido à dificuldade de encontrar acadêmicos desses cursos com nível de proficiência em língua inglesa mais elevado. A pontuação dos sujeitos no TOEIC não foi computada da mesma forma que no teste original para efeito de simplificação, sendo cada acerto considerado um ponto, de forma que 50 acertos correspondem a uma pontuação de 50. Outro aspecto que merece destaque é que a

maioria dos sujeitos precisaram de mais de uma hora e quinze minutos para a realização da seção de leitura do TOEIC, condição que foi permitida para que não houvesse eliminação de candidatos em função do tempo reduzido do teste.

Ao total, submeteram-se ao teste de proficiência leitora TOEIC, 43 acadêmicos de Letras, sendo 17 acadêmicos aprovados com pontuações de 50 a 91 acertos, e 31 acadêmicos de Administração, sendo 18 acadêmicos aprovados com pontuações de 53 a 94 acertos. A pontuação de cada um desses acadêmicos nos itens de vocabulário, gramática e compreensão leitora, itens presentes na seção de leitura do TOEIC, estão dispostas nas tabelas do ANEXO C. Três acadêmicos foram descartados, dois no curso de Administração devido à realização de viagem ao exterior que impossibilitou a continuação da coleta de dados, e um no curso de Letras devido à falta de tempo. Assim, a amostra da pesquisa foi constituída por 16 acadêmicos do curso de Letras Português/Inglês e por 16 acadêmicos do curso de Administração.

Quanto aos resultados estatísticos das pontuações obtidas pelos sujeitos selecionados para o estudo empírico desta pesquisa, separando-se os resultados por faixas de pontuação e por grupo, origina-se a seguinte tabela abaixo, em que por exemplo, a pontuação de 50 a 59 acertos foi atingida por 6 sujeitos do curso de Administração, representando 37,5% e por 5 sujeitos do curso de Letras, representando 31,2%.

TOEIC - Teste de Proficiência (em faixas)	Curso					
	Administração		Letras		Total	
	n	%	n	%	n	%
50 a 59	6	37,5	5	31,2	11	34,4
60 a 69	1	6,2	3	18,8	4	12,5
70 a 79	6	37,5	5	31,2	11	34,4
80 a 91	3	18,8	3	18,8	6	18,8
Total	16	100,0	16	100,0	32	100,0

Tabela 01 Pontuações do TOEIC por faixas

Como pode ser observado na tabela acima, tanto no curso de Administração quanto no curso de Letras, a primeira e segunda posições nas pontuações do TOEIC estão nas faixas de

50 a 59 acertos e 70 a 79 acertos, representando a maioria dos casos. Enquanto a primeira faixa apresenta 37,5% de incidências no curso de Administração, no curso de Letras representa 31,2%. Já a faixa de 70 a 79 acertos representa 37,5% no curso de Administração e 31,2% no curso de Letras. Os resultados expressos evidenciam que houve uma significativa proximidade de desempenho no TOEIC entre os dois grupos, indicando um nível de proficiência leitora em inglês próxima, o que configura condições ideais de comparação, já que, por exemplo, o papel da proficiência lingüística na explanação de eventuais resultados distintos entre os dois grupos comparados no instrumento em inglês (ver próxima seção, 2.6) é menor.

É importante considerar que o resultado de um teste de proficiência nunca é um espelho do desempenho do candidato em uma língua, mas sim uma projeção da sua performance em uma simulação de circunstâncias lingüísticas pré-elaboradas em um determinado tempo, condição, etc. Os resultados dos sujeitos no TOEIC foram tomados nessa perspectiva, como um indicativo do que os sujeitos são capazes de realizar em termos de leitura em L2 – inglês.

Outro critério utilizado na seleção dos participantes é que os acadêmicos estivessem na segunda metade do curso, o que corresponde ao 5º semestre em ambos os cursos em questão. Esse critério garante que os sujeitos possuam relativa formação no seu curso, e, portanto, em função de formação acadêmica tenham desenvolvido, ao menos parcialmente, o perfil almejado por seus cursos.

Quanto ao perfil dos sujeitos, as informações relevantes para esta pesquisa foram obtidas através do Formulário de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e L2, uma entrevista escrita sobre hábitos de leitura e conhecimento do sujeito em L1 (português brasileiro) e em L2 (inglês) (ANEXO D). Composta por informações pessoais, especialmente sobre a formação acadêmica, estudo de línguas, hábitos de leitura e conhecimento lingüístico em português e inglês, essa entrevista escrita presencial permitiu compilarem-se informações que podem auxiliar na compreensão dos resultados. Através da questão 4a (ver ANEXO D) tentou-se controlar a variável da instrução explícita em estratégias leitoras em L1 e em L2, de modo que o sujeito assinalasse dentro de um rol de conteúdos o conhecimento de estratégias leitoras. Para Alves e Zimmer (2005), “instrução explícita” designa a exposição a um determinado aspecto lingüístico, bem como técnicas de ensino empregadas para o uso desse

determinado aspecto. O controle dessa variável é importante, pois o conhecimento de estratégias leitoras pode influenciar o seu uso. As respostas dos sujeitos em ambos os grupos nesta entrevista estão dispostas em sua completude no ANEXO E, sendo que aqui serão ressaltadas somente algumas das informações consideradas mais relevantes ou que evidenciam maior distinção entre grupos.

O grupo de Administração foi formado por 13 homens e 3 mulheres, de 20 a 35 anos, sendo a idade média de 26,56 anos. No grupo de Letras, por sua vez, há 08 homens e 08 mulheres, de 20 a 49 anos, sendo a idade média de 30,25 anos, ou seja, enquanto o grupo de Administração é predominantemente masculino, no grupo de Letras há equilíbrio de sexos. Todos os participantes trabalham e estudam no grupo de Letras e no grupo de Administração apenas um não trabalha. Quanto à atividade profissional, enquanto na Administração há maior número de sujeitos (14) que executam atividades ligadas à Administração, na Letras a maioria (8) executa atividades de docência.

Referente ao estudo de inglês, todos sujeitos no grupo de Administração estudaram em escola de idiomas, e (14) no grupo de Letras, ou seja, a maioria em ambos os grupos. Quanto a viagem ao exterior, (9) sujeitos no grupo de Administração fizeram-na, enquanto no grupo de Letras (07). Enquanto (6) sujeitos do grupo de Letras estudam intensamente inglês, (7) estudam eventualmente na Administração. Quanto ao uso do inglês em atividades de lazer, (12) sujeitos do grupo de Letras utilizam da leitura para isso, enquanto somente (04) no grupo de Letras. Esses últimos dois dados, estudo de inglês e uso do inglês no lazer através da leitura, evidenciam diferenças significativas entre o grupo de Administração e Letras, indicando que o grupo de Letras estuda mais inglês e também que lê mais em inglês para lazer, essas duas características acredita-se que tenham relação direta com o tipo de graduação que cursam.

Quanto ao nível de proficiência em L2 no âmbito da leitura, o tipo de habilidade comunicativa que interessa para os fins desta dissertação, (10) sujeitos de Letras consideram seu nível muito bom, enquanto (07) no grupo de Administração. Já o nível bom recebeu (04) indicações no grupo de Letras e (06) no grupo de Administração.

Quanto ao motivo do estudo de inglês, encontrou-se no grupo de Letras um maior número de sujeitos (07) que reporta o gosto pessoal como resposta a essa pergunta, diante de (03) do grupo de Administração. Já quanto a opção gosto pessoal e trabalho, (07) sujeitos do grupo de Administração a indicaram e (02) no grupo de Letras.

Referente ao estudo de outras línguas, (06) sujeitos no curso de Administração reportaram já terem estudado outra língua além do inglês e (08) no curso de Letras, sendo que em ambos os cursos a língua mais estudada foi o espanhol.

A frequência de leitura em inglês diariamente recebeu (08) indicações no grupo de Letras e (07) na opção infreqüentemente no grupo de Administração, as opções de maior incidência em cada curso. Aqui novamente há uma informação que merece destaque, pois exhibe que o grupo de Letras apresenta uma frequência de leitura em inglês significativamente maior do que a do grupo de Administração, já que houve uma significativa maioria dos sujeitos do grupo de Letras que marcaram essa opção. A maioria dos sujeitos do grupo de Letras (12) e do grupo de Administração (10) lê diariamente em português. Em português e em inglês o tipo de texto mais lido é o narrativo/descritivo, com (10) indicações no curso de Letras e (13) no grupo de Administração em português e (13) indicações no curso de Letras e (12) no grupo de Administração em inglês.

Quanto a um importante dado, o conhecimento de estratégias de leitura em português e em inglês, verificou-se que enquanto (09) sujeitos do curso de Letras conhecem estratégias de leitura em inglês e (10) em português, apenas (01) sujeito do curso de Administração conhece estratégias de leitura em inglês e em português.

Quanto ao nível de interpretação de texto em português, a maioria dos sujeitos de Letras (12) e Administração (13) considera seu nível bom, enquanto que na interpretação de texto em inglês (12) acadêmicos de Letras consideram seu nível regular e (10) acadêmicos de Administração consideram seu nível bom, as opções de maior incidência.

A próxima seção apresentará os instrumentos da pesquisa, considerando sua elaboração e composição.

2.6 Instrumentos da pesquisa

Foram desenvolvidos dois instrumentos, um em inglês e outro em português, delineados com o propósito de verificar as estratégias leitoras metacognitivas empregadas em L1 (português brasileiro) e em L2 (inglês), tendo como suporte um programa de computador desenvolvido especialmente para esta pesquisa, escrito na linguagem Java, com o auxílio do bolsista de iniciação científica Jorge Luiz Schmidt. Compostos por textos de caráter expositivo-argumentativo (ver ANEXO F), sobre os quais foram elaboradas questões objetivas e dissertativas de compreensão textual e questões de reflexão sobre a tarefa, esses instrumentos buscam captar o processamento leitor através da técnica do protocolo escrito e do desempenho nas tarefas.

Ambos instrumentos procuraram verificar validade de conteúdo e a validade de construto. Na visão de Gabriel e Frömming (2002, p.26) a validade de conteúdo designa a equivalência entre o conteúdo do teste e o que ele solicita, enquanto a validade de construto verifica se a composição do teste dá conta do procedimento a ser medido. Ademais a esses dois tipos de validade, segundo Silva (2007) outros critérios que um instrumento deve seguir são a fidedignidade, que se relaciona à consistência dos resultados, e a adequação, na medida em que a estrutura do teste deve dar uma amostra adequada do desempenho do sujeito.

Para a escolha de textos em ambos os instrumentos de compreensão leitora, buscou-se um tema de domínio geral. Além disso, evitou-se a seleção de textos muito datados. As diferenças entre sexos foi o tema eleito devido à motivação e ao interesse pela leitura que esse tema desperta na maioria dos leitores.

Outro critério observado foi a extensão do texto, de forma que se procurou selecionar textos não muito extensos, porém não tão curtos, no intervalo entre 600 e 800 palavras, já que certa extensão de texto é necessária para que se evidenciem estratégias de leitura, segundo Neves (2006). Escolheram-se textos informativos, já por seu caráter objetivo e descritivo, bastante lidos e facilmente acessáveis, familiares à maioria das pessoas. Ademais, o texto

informativo é um tipo de texto basilar de todas as matérias escolares e acadêmico-científicas, por conseguinte, é um tipo de leitura importante para qualquer forma de instrução via leitura.

Os dois textos selecionados apresentam certo grau de complexidade, o que pode fazer com que o sujeito tenda a tornar consciente os seus processos cognitivos, com vistas a corrigir os rumos de leitura ou a realizar ações de regulação da leitura. Entretanto, para que estratégias de leitura não fossem evidenciadas em razão de incoerência e falta de coesão do texto, cuidou-se para que ambos os textos escolhidos fossem coesos e coerentes. Esse, portanto, também foi um critério de escolha do texto. Além disso, os textos em inglês e em português deveriam ter a mesma temática, mesmo que o foco de abordagem dessa temática fosse distinto, para que não houvesse variações de desempenho em função do maior domínio do conteúdo de um dos temas por um dos grupos.

Os textos selecionados descrevem e discutem as diferenças entre homens e mulheres no aspecto hormonal, o texto do instrumento em inglês e no aspecto da simetria cerebral, o texto do instrumento em português, sob a perspectiva de descobertas científicas, apresentando uma linguagem adequada a universitários.

O texto do instrumento de compreensão leitora em inglês contém o texto informativo *Sex differences in the brain* de Dorren Kimura, publicado na Revista *Scientific American*, em sua versão eletrônica, em 13 de maio de 2002, na *homepage* da revista www.sciam.com. O texto está dividido em 7 parágrafos, contém 31 frases, 4181 caracteres e 747 palavras em uma estrutura organizada em título, frase de chamamento, quadro comparativo de atividades cuja melhor performance é masculina ou feminina da própria Doreen Kimura, texto e hipertextos. Esse quadro comparativo foi retirado para que não houvesse distratores. Além dessa estrutura, retiraram-se os hipertextos “hormônios e intelecto”, “hormônios e comportamento”, “dano ao hemisfério direito”, “a biologia da matemática”, “padrões de função”, “olhando para trás”, devido a sua extensão a fim de manter o paralelismo entre os dois textos utilizados na coleta de dados.

O primeiro parágrafo inicia apresentando o tema do texto, as diferenças entre homens e mulheres, e afirmando que no passado acreditava-se que essas diferenças relacionavam-se a variações na experiência de vida da pessoa. No segundo parágrafo, citam-se algumas

diferenças entre gêneros a partir de observações de humanos e não humanos. Tais observações apontam como principal responsável pela diferenciação de sexos o nível de exposição hormonal precoce. No terceiro parágrafo, a autora esclarece que todo mamífero pode ser feminino ou masculino, contudo, a formação da glândula masculina é um processo mais complexo. No quarto e quinto parágrafos, explicitam-se que as glândulas sexuais masculinas produzem andrógenos responsáveis também pelo comportamento do tipo masculino, de forma que se um rato é privado de andrógenos após o nascimento, um típico comportamento feminino se manifestará. Tal efeito não será tão intenso se essa privação hormonal ocorrer mais tarde. No sexto parágrafo, está colocado um adendo à colocação anterior, esse adendo é que nem todos os comportamentos que distinguem o comportamento masculino são categorizados ao mesmo tempo. O sétimo e último parágrafo principia afirmando que a área cerebral que regula o comportamento reprodutivo masculino e feminino e que é influenciada pelos hormônios, o hipotálamo, é, em uma de suas partes, maior nos ratos do que nas ratas e nos homens em relação às mulheres, ratificando que a identidade de gênero e a orientação sexual podem ter uma explicação biológica.

O instrumento de compreensão leitora em português brasileiro contém o texto informativo *Questão de Simetria*, de Markus Haussmann, publicado na edição de março de 2005 da Revista *Viver Mente e Cérebro*, ano XIII, número 146. A matéria na qual se encontra o artigo denomina-se “Diferenças entre sexos”.

O texto selecionado continha muito mais palavras do que o texto selecionado previamente para o instrumento de compreensão leitora em inglês, de maneira que foi necessário um processo de adaptação. Nesse processo, foram cortadas algumas partes do texto como explicações de termos, informações detalhadas de fatos e relatos de pesquisas, sem, no entanto, comprometer o sentido do texto, sua coesão e coerência. Foi mantida a argumentação do texto em relação à tese e à estrutura de título, frase de chamamento e texto. Retiraram-se ilustrações e o quadro comparativo de atividades cuja melhor performance é masculina ou feminina para evitar distratores no texto. A adaptação do texto original contém 8 parágrafos, 38 frases, 918 palavras e 5073 caracteres.

O texto adaptado inicia reportando resultados de um teste fonético em que o desempenho feminino foi superior e um teste de forma em cujo desempenho masculino foi

superior. Nos três primeiros parágrafos, esses resultados são relacionados ao quadro comparativo de Doreen Kimura que indica maior capacidade verbal feminina e superioridade masculina na orientação espacial. Em seguida, no quarto e quinto parágrafos, o autor afirma que o cérebro feminino é menor do que o masculino, contudo isso não seria indicativo de inteligência inferior, pois a consideração de regiões específicas – como os núcleos neuronais do hipotálamo – seria o fator primordial nesse quesito. No sexto e sétimo parágrafos, Hausmann aponta para a relação diferença entre sexos e simetria cerebral, caracterizando a simetria do cérebro masculino e do feminino e os benefícios do cérebro assimétrico e simétrico. Ao término, no oitavo parágrafo, Markus Hausmann conclui que tais diferenças entre gêneros dificilmente se evidenciam em situações rotineiras, nas quais predominam habilidades individuais.

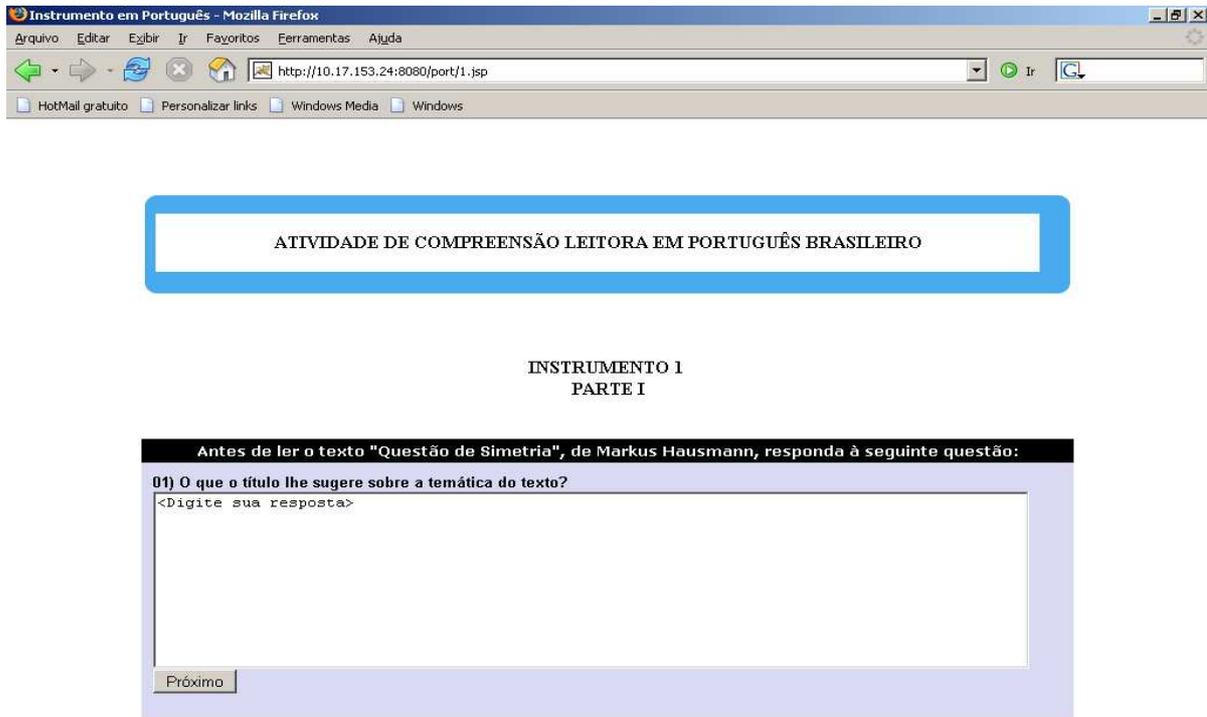
Ambos os instrumentos de compreensão leitora são constituídos de quatro partes, sendo que a estrutura é a mesma em ambas as línguas. Tal estrutura está disponibilizada no Quadro 2:

Instrumentos de coleta de dados	
Parte I	Questão de previsão sobre o texto
Parte II	Texto com protocolo escrito
Parte III	Questões de múltipla escolha com protocolo escrito
Parte IV	Questões de reflexão sobre as atividades de compreensão leitora

QUADRO 02 - Estrutura dos instrumentos de compreensão leitora

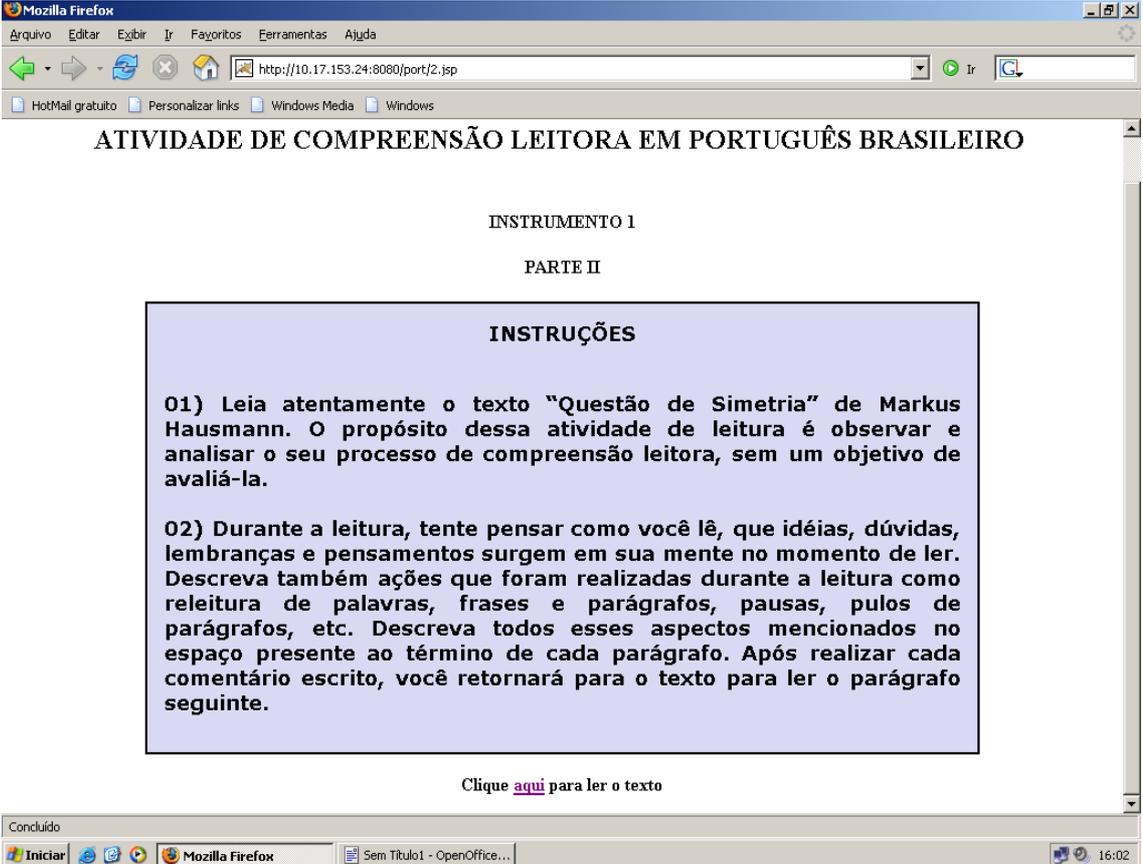
A parte I contém uma questão que verifica a ativação de hipóteses, a antecipação de idéias, a predição do tema, a partir de uma pergunta em que o leitor deve prever a temática do texto a partir do título. Essa parte pode ser visualizada na Figura 02.

Figura 02 Tela parte I do instrumento 1



Em seguida, na parte II, após ler as instruções (Figura 03), o participante descreve o seu processamento leitor ao longo da leitura do texto, sempre após a leitura de cada parágrafo, de forma que o leitor tem acesso a todo texto somente após finda toda leitura e descrição do processamento leitor. Essa forma de protocolo escrito está exemplificada na Figura 04.

Figura 03 Tela de instruções da parte II do instrumento 1



The image shows a screenshot of a Mozilla Firefox browser window. The address bar displays the URL `http://10.17.153.24:8080/port/2.jsp`. The page content is centered and reads:

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

INSTRUMENTO 1

PARTE II

INSTRUÇÕES

01) Leia atentamente o texto "Questão de Simetria" de Markus Hausmann. O propósito dessa atividade de leitura é observar e analisar o seu processo de compreensão leitora, sem um objetivo de avaliá-la.

02) Durante a leitura, tente pensar como você lê, que idéias, dúvidas, lembranças e pensamentos surgem em sua mente no momento de ler. Descreva também ações que foram realizadas durante a leitura como releitura de palavras, frases e parágrafos, pausas, pulos de parágrafos, etc. Descreva todos esses aspectos mencionados no espaço presente ao término de cada parágrafo. Após realizar cada comentário escrito, você retornará para o texto para ler o parágrafo seguinte.

Clique [aqui](#) para ler o texto

The browser's taskbar at the bottom shows the system tray with the time 16:02 and the taskbar with icons for 'Iniciar', 'Mozilla Firefox', and 'Sem Título1 - OpenOffice...'. The status bar at the very bottom indicates 'Concluído'.

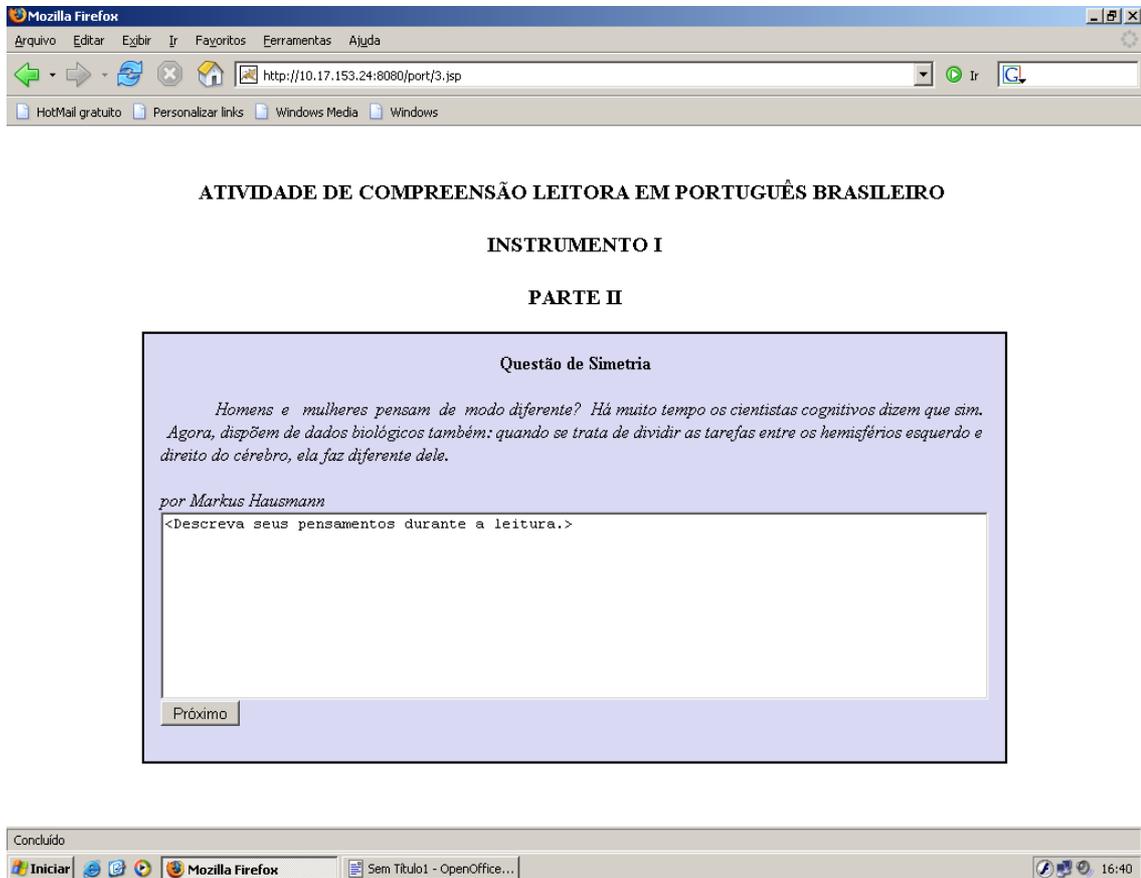


Figura 04 Tela do protocolo escrito da parte II do instrumento 1

Já na parte III, há cinco questões de múltipla escolha, cada qual com cinco alternativas. Foi escolhido esse número para que houvesse um nível de complexidade maior, de forma que o sujeito pensasse mais sobre a questão. Nessas questões foi solicitado que o sujeito marcasse uma resposta e, em seguida, descrevesse o seu processamento leitor, justificando e explicando como pensou a questão e os pensamentos e ações de leitura que surgiram no momento de resolução da questão. As alternativas das questões de múltipla escolha, parte III dos instrumentos, contêm asserções de diferentes partes do texto em uma linguagem simples e didática. Nessas questões de múltipla escolha, a ordem inicial de todas é “marque a alternativa mais adequada”, tipo de questão que exige um nível considerável de atenção, já que algumas alternativas parecem possíveis, mas somente uma é a mais apropriada. A abordagem das questões é psicolinguística, uma vez que investigam o processo cognitivo do leitor ao realizar

as tarefas de compreensão leitora, sendo a leitura enfocada na perspectiva de processamento. As questões foram elaboradas a partir de dois critérios: o envolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e o grau de dificuldade, buscando-se um equilíbrio entre questões fáceis, médias e difíceis, pois a maioria dos testes de compreensão leitora respeita esse critério (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2005).

A questão número um da parte III tematiza a habilidade de dizer-se algo de outra forma, substituindo algumas palavras por sinônimos, ou seja, a paráfrase no nível lexical. Essa questão está disposta na Figura 05.

Questão de Simetria

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele

por Markus Hausmann

Há muito tempo pesquisadores tentam descobrir se as mentes masculina e feminina teriam fraquezas e pontos fortes típicos. Em artigo da revista Nature de 1975, por exemplo, o cientista cognitivo australiano Max Coltheart e seus colaboradores descreveram diferenças entre homens e mulheres na resolução de duas tarefas distintas. Num teste "fonético", os voluntários de ambos os sexos foram solicitados a contar todas as letras do alfabeto cuja pronúncia contem um "e" - ou seja, B, C, D, E, F, G, por exemplo.

Em um teste de "forma", foi pedido aos mesmos voluntários que contassem as letras maiúsculas cuja escrita requer uma curva: B, C, D ou G, entre outras. A questão era que, ao realizarem os testes, os voluntários não podiam pronunciar ou escrever letra alguma. Verificou-se então que mais mulheres do que homens solucionaram corretamente a tarefa "fonética" (isto é, lingüística), ao passo que o teste da "forma" (ou seja, o espacial) foi resolvido de maneira correta por um número maior de homens.

A neurobióloga Dorren Kimura, da Universidade Simon Fraser, no Canadá, vasculhou as publicações científicas acerca desse tema e, em 2002, compilou uma série de tarefas exemplares em cuja resolução os melhores desempenhos eram tipicamente alcançados ou por homens ou por mulheres. A

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

INSTRUMENTO 1

PARTE III

01) Indique a alternativa cujas palavras melhor substituem os termos destacados sem alterar o sentido do fragmento:

"É difícil definir qual princípio de organização é melhor - a **simetria** ou a **assimetria**" (l. 70-71).

"O cérebro **assimétrico** é capaz de processar informações com rapidez em regiões **contíguas**, sem precisar enviá-las para outro lado" (l. 71-73).

"Além disso, o desempenho de cada sexo revela uma significativa **superposição**; as diferenças dentro de um grupo de homens ou de mulheres em geral ultrapassam em muito aquelas entre os dois sexos." (l. 96-99)

a) proporção/próximas/relativização

b) correspondência entre as partes/ afastadas/acréscimo

c) harmonia/adjacentes/sobreposição

d) diferença/juntas/anteposição

e) igualdade/paralelas/aposição

Figura 05 Tela questão 1 da parte III do instrumento 1

A questão número dois trata da identificação do tema do texto, podendo ser observada na Figura 06.

Questão de Simetria

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele

por Markus Hausmann

Há muito tempo pesquisadores tentam descobrir se as mentes masculina e feminina teriam fraquezas e pontos fortes típicos. Em artigo da revista Nature de 1975, por exemplo, o cientista cognitivo australiano Max Coltheart e seus colaboradores descreveram diferenças entre homens e mulheres na resolução de duas tarefas distintas. Num teste "fonético", os voluntários de ambos os sexos foram solicitados a contar todas as letras do alfabeto cuja pronúncia contem um "e" - ou seja, B, C, D, E, F, G, por exemplo.

Em um teste de "forma", foi pedido aos mesmos voluntários que contassem as letras maiúsculas cuja escrita requer uma curva: B, C, D ou G, entre outras. A questão era que, ao realizarem os testes, os voluntários não podiam pronunciar ou escrever letra alguma. Verificou-se então que mais mulheres do que homens solucionaram corretamente a tarefa "fonética" (isto é, lingüística), ao passo que o teste da "forma" (ou seja, o espacial) foi resolvido de maneira correta por um número maior de homens.

A neurobióloga Dorren Kimura, da Universidade Simon Fraser, no Canadá, vasculhou as publicações científicas acerca desse tema e, em 2002, compilou uma série de tarefas exemplares em cuja resolução os melhores desempenhos eram tipicamente alcançados ou por homens ou por mulheres. A

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

INSTRUMENTO 1

PARTE III

02) Indique a alternativa que melhor representa o tema do texto:

a) Fraquezas e pontos fortes típicos de homens e mulheres

b) A relação entre tamanho do cérebro e quociente de inteligência

c) Estudos do cérebro feminino e masculino

d) Vantagens da simetria e assimetria cerebral

e) Diferenças entre homens e mulheres e a simetria

Descreva seus pensamentos ao resolver essa questão.

Figura 06 Tela questão 2 da parte III do instrumento 1

A questão seguinte, número 3, trata da relevância das idéias, solicitando que se escolha dentre um conjunto de asserções qual é a idéia mais importante para a tese do texto. Tal questão pode ser visualizada na Figura 07.

Questão de Simetria

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele

por Markus Hausmann

Há muito tempo pesquisadores tentam descobrir se as mentes masculina e feminina teriam fraquezas e pontos fortes típicos. Em artigo da revista Nature de 1975, por exemplo, o cientista cognitivo australiano Max Coltheart e seus colaboradores descreveram diferenças entre homens e mulheres na resolução de duas tarefas distintas. Num teste "fonético", os voluntários de ambos os sexos foram solicitados a contar todas as letras do alfabeto cuja pronúncia contém um "e" - ou seja, B, C, D, E, F, G, por exemplo.

Em um teste de "forma", foi pedido aos mesmos voluntários que contassem as letras maiúsculas cuja escrita requer uma curva: B, C, D ou G, entre outras. A questão era que, ao realizarem os testes, os voluntários não podiam pronunciar ou escrever letra alguma. Verificou-se então que mais mulheres do que homens solucionaram corretamente a tarefa "fonética" (isto é, lingüística), ao passo que o teste da "forma" (ou seja, o espacial) foi resolvido de maneira correta por um número maior de homens.

A neurobióloga Darroo Kimura, da Universidade

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

INSTRUMENTO 1

PARTE III

03) Qual das seguintes idéias é a mais relevante para a tese de Hausmann?

a) Homens são superiores nas capacidades espaciais, já as mulheres nas capacidades verbais.

b) A diferença cerebral entre homens e mulheres não pode ser atribuída apenas ao diferente tamanho cerebral

c) Para o quociente de inteligência a conexão entre neurônios é mais importante do que a quantidade

d) O hipotálamo, que influencia o comportamento sexual e a reprodução, apresenta diferença de tamanho em homens e mulheres

e) Distingões entre homens e mulheres têm causas biológicas também

Descreva seus pensamentos ao resolver essa questão.

Figura 07 Tela questão 3 da parte III do instrumento 1

A compreensão da idéia central de um texto, de sua tese é avaliada pela questão número 4. A mesma pode ser visualizada na Figura 08.

Questão de Simetria

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele

por Markus Hausmann

Há muito tempo pesquisadores tentam descobrir se as mentes masculina e feminina teriam fraquezas e pontos fortes típicos. Em artigo da revista Nature de 1975, por exemplo, o cientista cognitivo australiano Max Coltheart e seus colaboradores descreveram diferenças entre homens e mulheres na resolução de duas tarefas distintas. Num teste "fonético", os voluntários de ambos os sexos foram solicitados a contar todas as letras do alfabeto cuja pronúncia contem um "e" - ou seja, B, C, D, E, F, G, por exemplo.

Em um teste de "forma", foi pedido aos mesmos voluntários que contassem as letras maiúsculas cuja escrita requer uma curva: B, C, D ou G, entre outras. A questão era que, ao realizarem os testes, os voluntários não podiam pronunciar ou escrever letra alguma. Verificou-se então que mais mulheres do que homens solucionaram corretamente a tarefa "fonética" (isto é, lingüística), ao passo que o teste da "forma" (ou seja, o espacial) foi resolvido de maneira correta por um número maior de homens.

A neurobióloga Dorcas Kiyara, da Universidade

**ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO**

INSTRUMENTO 1

PARTE III

04) Indique a alternativa que melhor representa a idéia central do texto:

- a) As diferenças entre homens e mulheres são explicadas cultural e biologicamente.
- b) Mulheres têm o cérebro mais simétrico do que homens.
- c) Tamanho do cérebro e quociente de inteligência não são equivalentes.
- d) Homens e mulheres têm melhor performance em habilidades diferentes.
- e) A diferença de simetria elucida as diferenças entre homens e mulheres.

Figura 08 Tela questão 4 da parte III do instrumento 1

Ao término, a última questão da parte III, trata da identificação do propósito/objetivo do texto, conforme visualizado na Figura 09.

Questão de Simetria

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele

por Markus Hausmann

Há muito tempo pesquisadores tentam descobrir se as mentes masculina e feminina teriam fraquezas e pontos fortes típicos. Em artigo da revista Nature de 1975, por exemplo, o cientista cognitivo australiano Max Coltheart e seus colaboradores descreveram diferenças entre homens e mulheres na resolução de duastarefas distintas. Num teste "fonético", os voluntários de ambos os sexos foram solicitados a contar todas as letras do alfabeto cuja pronúncia contem um "e"- ou seja, B, C, D, E, F, G, por exemplo.

Em um teste de "forma", foi pedido aos mesmos voluntários que contassem as letras maiúsculas cuja escrita requer uma curva: B, C, D ou G, entre outras. A questão era que, ao realizarem os testes, os voluntários não podiam pronunciar ou escrever letra alguma. Verificou-se então que mais mulheres do que homens solucionaram corretamente a tarefa "fonética" (isto é, lingüística), ao passo que o teste da "forma" (ou seja, o espacial) foi resolvido de maneira correta por um número maior de homens.

A neurobióloga Dorcas Kinura, da Universidade

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

INSTRUMENTO 1

PARTE III

05) Qual é o principal objetivo do texto?

- a) Comparar o desempenho de homens e mulheres em tarefas exemplares.
- b) Relacionar as diferenças entre homens e mulheres a situações cotidianas.
- c) Explicar diferenças entre os sexos a partir da simetria cerebral.
- d) Caracterizar a simetria cerebral em homens e mulheres.
- e) Associar partes do cérebro a distinções de gêneros.

Descreva seus pensamentos ao resolver essa questão.

Figura 09 Tela questão 5 da parte III do instrumento 1

A parte IV contém quatro questões abertas sobre a tarefa realizada. A primeira questão solicita ao participante uma auto-avaliação justificada sobre a compreensão leitora. Tal questão está disposta na Figura 10.

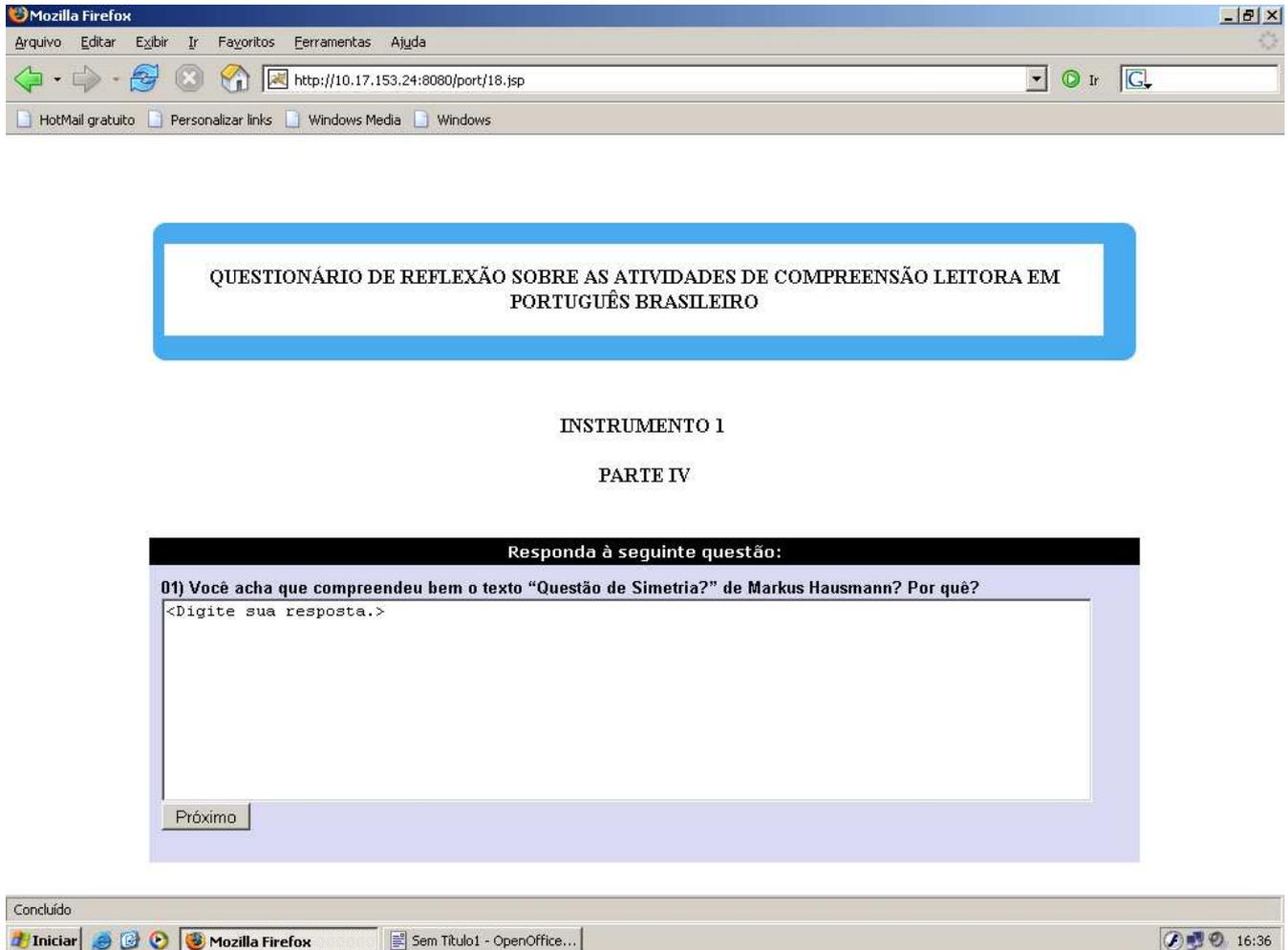


Figura 10 Tela questão 1 da parte IV do instrumento 1

A segunda questão da parte IV relaciona-se à confirmação justificada de hipóteses sobre o texto pelo sujeito. Essa questão pode ser visualizada na Figura 11.

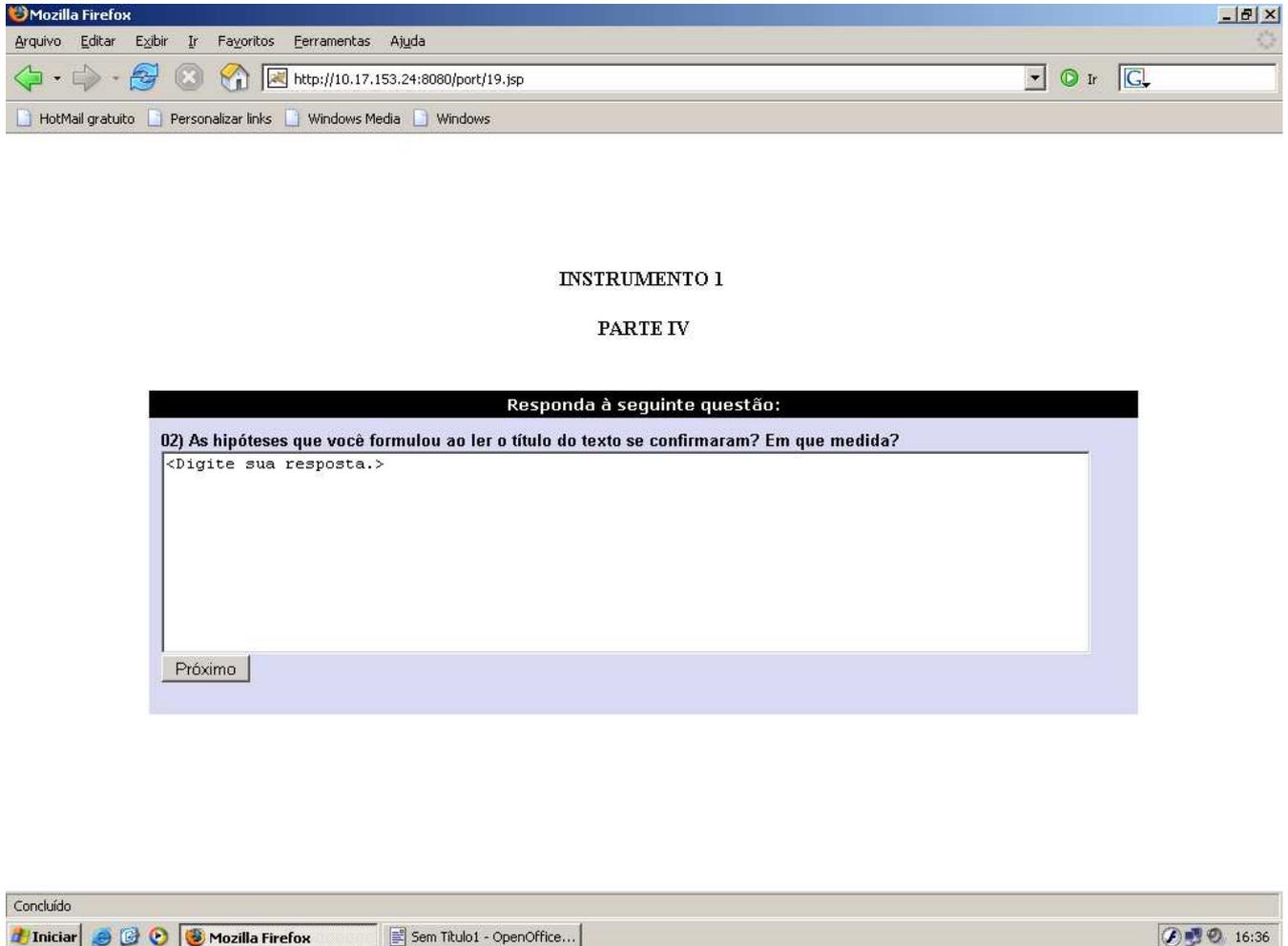


Figura 11 Tela questão 2 da parte IV do instrumento 1

A terceira questão solicita um resumo do texto, o que possibilita uma visão do nível de compreensão leitora do sujeito (Figura 12).



INSTRUMENTO 1

PARTE IV

Responda à seguinte questão:

03) Sem lê-lo novamente, resuma o texto a no máximo 5 linhas.

<Digite sua resposta.>

Próximo



Figura 12 Tela questão 3 da parte IV do instrumento 1

A última questão, por seu turno, avalia a influência do conhecimento do inglês e da habilidade de leitura em língua inglesa na realização da tarefa de compreensão leitora em português e a influência do conhecimento de português e habilidade de leitura em língua portuguesa na realização da tarefa de compreensão leitora em inglês. Essa questão pode ser visualizada na Figura 13.

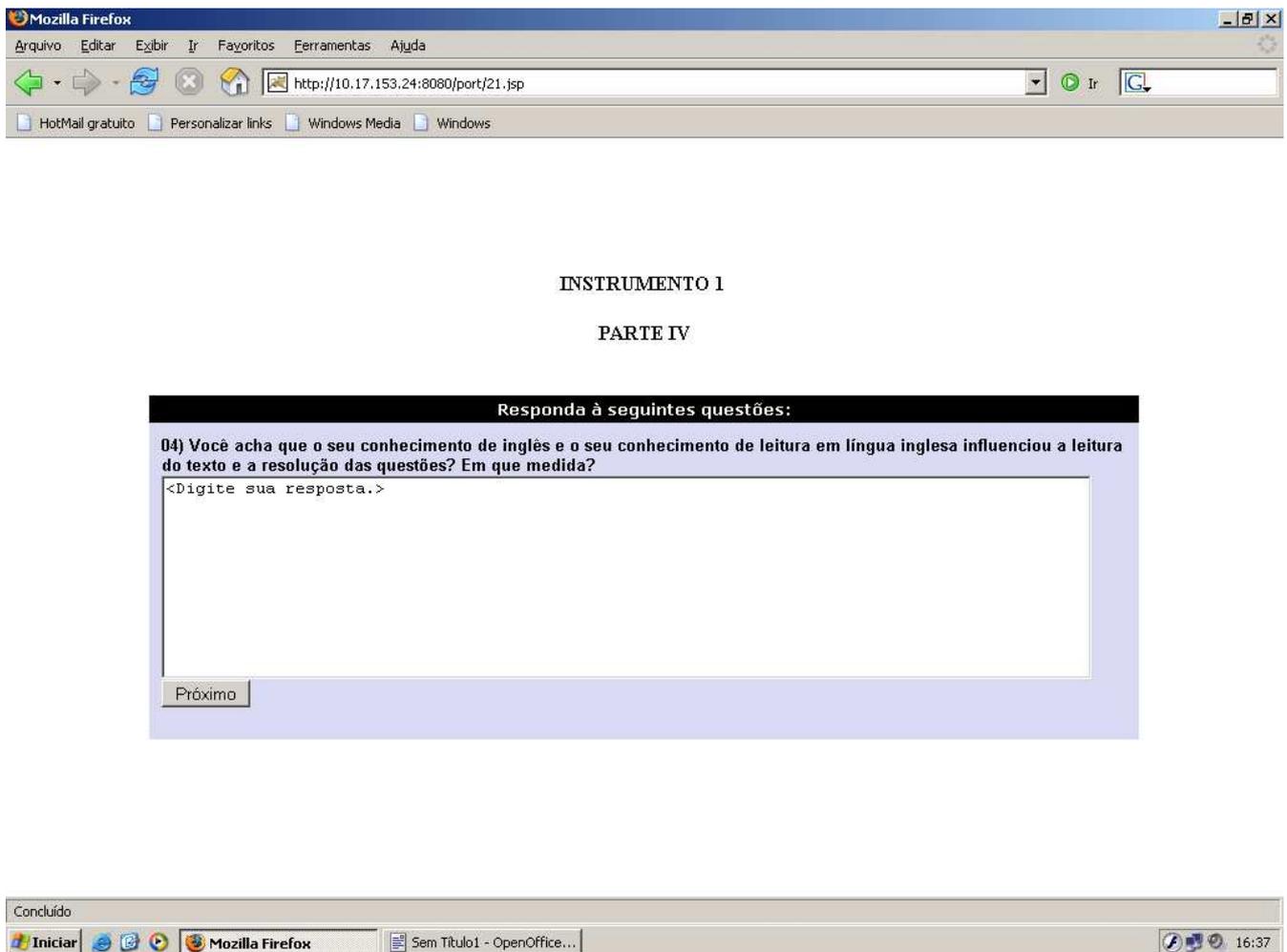


Figura 13 Tela questão 4 da parte IV do instrumento 1

A tipologia de questões do instrumento em português brasileiro e em inglês é a mesma. Buscou-se também um equilíbrio no nível de exigência das questões, ou seja, as questões do instrumento em um idioma não poderiam se sobrepôr em complexidade às do outro idioma, o mesmo se pode dizer em relação aos textos dos dois instrumentos. Pretendeu-se então homogeneidade de estrutura e complexidade nas questões entre os dois instrumentos.

Ressalta-se que no instrumento em inglês foi dada liberdade para que o participante reportasse seus processamento leitor em inglês ou português.

Outro aspecto é que nesta dissertação estão presentes as três abordagens de investigação da leitura a partir de dados comportamentais (TOMITCH, 2008), pois se emprega o questionário escrito de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e em L2 (descrito na seção 2.5), e os testes de compreensão leitora abertos, de questões dissertativas, e fechados, de questões de múltipla-escolha, aliados à técnica do protocolo verbal, neste trabalho, na modalidade escrita.

Na seção seguinte serão descritas as etapas de realização do estudo empírico.

2.7 Aplicação dos instrumentos e procedimentos específicos

Desenvolveu-se um teste piloto para simular a aplicação dos instrumentos de compreensão leitora a serem utilizados. Dessa forma, testou-se a validação dos instrumentos, observando se os mesmos respondiam às inquietações da pesquisa. Ressalta-se também que os instrumentos principais utilizados nesta dissertação foram revisados em seu conteúdo pela orientadora e co-orientadora desta dissertação, sendo que o instrumento em inglês também foi revisado por um professor de inglês falante nativo do idioma.

O teste piloto foi realizado individualmente com três sujeitos de 23 e 24 anos, provenientes de três áreas de estudo diferentes, um da área de Letras, outro da área de Educação Física e outro da área de Publicidade e Propaganda. Previamente, foi verificada a proficiência leitora em inglês como L2, sendo, portanto, os participantes submetidos à seção de leitura do TOEIC. Ambas as testagens, uma com o instrumento de compreensão leitora em português brasileiro e outra com o instrumento de compreensão leitora em inglês, foram realizadas no mesmo dia, sendo que dois sujeitos-piloto realizaram inicialmente o teste de compreensão leitora em inglês e depois o de português e um realizou essa seqüência ao contrário.

A partir do teste piloto, ficou evidente a necessidade de que a aplicação dos instrumentos de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês fosse realizada em duas sessões, já que os sujeitos ficavam muito cansados no segundo instrumento, o que fazia com que não apresentassem um bom resultado no segundo teste, escrevendo pouco sobre o seu processamento leitor ou evidenciando estafa ou desatenção nas respostas.

Além de se verificarem eventuais problemas do instrumento, também se fez uma simulação da análise de dados a ser realizada nas respostas dos sujeitos nos instrumentos de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês, caracterizada pela classificação e comentário das estratégias leitoras empregadas a partir da classificação inicial empregada de O'Malley e Chamot (1993). A pontuação obtida junto ao teste TOEIC pelos sujeitos do teste piloto e essa análise de dados individual está disposta no ANEXO G.

As respostas dos sujeitos-piloto evidenciaram estratégias leitoras cognitivas e metacognitivas, que podem ser mapeadas em termos de seu uso diferenciado nos instrumentos em português brasileiro e em inglês. Assim, decidiu-se dar início à etapa de produção de dados da pesquisa.

Os sujeitos aprovados no TOEIC foram chamados para a segunda parte da pesquisa de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um, sendo as testagens dos acadêmicos do curso de Letras e de Administração realizadas concomitantemente. Em cada grupo de sujeitos, metade iniciou a realização das atividades de compreensão leitora pelo instrumento em português brasileiro e a outra metade pelo instrumento em inglês, para que houvesse controle de uma eventual alteração dos resultados em função da língua e do cansaço decorrente das tarefas, do conhecimento da temática dos textos e da estrutura dos testes, o que é chamado de efeito de treino (*bias effect*).

Ambos os instrumentos são auto-instrutivos quanto ao seu modo de realização; entretanto, foram fornecidas oral e pessoalmente para todos algumas orientações complementares quanto à tarefa de compreensão leitora, tais como:

- Não se preocupe com a ortografia. Preste atenção na forma como você pensa o texto e as questões;

- Neste teste não há respostas corretas. O que interessa é a sua forma individual de ler;
- Preste atenção ao que você está fazendo. Não se apresse, trabalhe com calma.

O objetivo dessas orientações, respectivamente, era que o sujeito não deslocasse sua atenção do processamento leitor para a reflexão sobre a escrita correta, que o sujeito reportasse os pensamentos que lhe ocorrerem da maneira mais fiel possível, sem uma preocupação avaliativa, e que o sujeito realizasse o instrumento com atenção e boa vontade; já que os instrumentos demandam que se esteja atento ao próprio processamento cognitivo.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em duas seções, uma referente ao instrumento em português brasileiro, outra referente ao instrumento em inglês. Ao término da primeira sessão, o sujeito assinava o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e preenchia o “Formulário de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e L2”. As sessões foram realizadas individualmente ou em grupos de até quatro sujeitos no laboratório de informática do Mestrado em Letras da UNISC. O tempo de realização das tarefas variou bastante entre os sujeitos, sendo que o tempo médio de cada sessão foi de uma hora e meia.

Em alguns momentos, os sujeitos questionavam sobre como escrever algo em inglês ou faziam perguntas sobre a técnica do protocolo escrito, para certificarem-se de haver entendido a proposta do instrumento. Nesse tipo de questionamento, a pesquisadora intervinha respondendo às dúvidas dos sujeitos. Já quando os sujeitos perguntavam sobre aspectos do texto como dúvidas de vocabulário, por exemplo, solicitava-se que os mesmos reportassem isso no protocolo escrito.

As seções seguintes descrevem o processo de análise de dados e a apresentação e discussão dos resultados, contemplando aspectos como a classificação utilizada, distinções adotadas, e resultados evidenciados.

2.8 Procedimentos de análise de dados

No tocante ao tema do estudo empírico, ressalta-se que a investigação da metacognição, da transferência lingüística e da compreensão leitora impõe dificuldades metodológicas, já que o acesso aos processos mentais envolvidos se dá apenas de forma indireta. Tendo em vista que o foco é investigar estratégias metacognitivas de compreensão leitora em L1 e L2, o protocolo verbal é um dos métodos de pesquisa mais adequados, já que investiga o processamento leitor, que se realiza também mediante estratégias leitoras. Pensando-se em aplicar uma variação do método do protocolo verbal, escolheu-se realizar o protocolo escrito, conforme já apresentado, por meio de um programa que conteria os instrumentos de compreensão leitora desta dissertação, em que as respostas dos sujeitos ficam armazenadas no próprio banco de dados do programa. Além disso, optou-se por um protocolo escrito em que a elicitación verbal acontece após a leitura de cada parágrafo presente nos textos dos instrumentos de compreensão leitora, sendo uma tentativa de simular o protocolo verbal a partir de marcadores, descrito por Brown e Rodgers (2002) na seção 1.5.6.

Ressalta-se que na compreensão em leitura, segundo Gabriel e Moraes (2008), tem-se consciência do produto das atividades cognitivas realizadas durante a leitura, porém não do processo. A metodologia do protocolo escrito é uma tentativa de observar o processo, como toda metodologia, sujeita a limitações. Além disso, ressalta-se que cada pesquisador estabelece o alcance dos seus critérios de julgamento, e a análise de dados de modo geral, especialmente a classificação de estratégias, é caracterizada por certo grau de subjetividade. Assim sendo, a análise de dados aqui apresentada é uma das possibilidades de explicitação do processo de cognição leitora.

Pode-se julgar que o protocolo escrito ao longo da leitura de questões induza as estratégias leitoras a serem utilizadas. Quando se solicita um resumo, o sujeito pode apresentar a estratégia de síntese, mas também, ao invés disso, pode apresentar, por exemplo, uma opinião sobre o texto vinculando o mesmo a informações prévias. Semelhantemente, pode-se dizer que o protocolo escrito após a leitura dos parágrafos obriga o sujeito a sempre reportar o seu processamento leitor, o que de certa forma direciona o relatório oral que o sujeito realiza de seu pensamento, já que ele poderia simplesmente nada comentar sobre um

determinado parágrafo. Mesmo com essa característica, essa é uma forma de se obter dados sobre a compreensão leitora, em que se espera observar estratégias leitoras.

Os dados obtidos através dos instrumentos de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês foram analisados e comparados quantitativa e qualitativamente, verificando-se o tipo e a frequência de uso e a transferência de estratégias de compreensão leitora em português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa, assim como a utilização de estratégias metacognitivas de compreensão leitora por alunos do curso de Letras Português/Inglês e do curso de Administração. Esses resultados serão apresentados por etapas, seguindo a ordem dos instrumentos.

Na classificação dos dados, em algumas circunstâncias, fez-se necessário adotar distinções sutis para diferenciar procedimentos semelhantes, como no caso das estratégias leitoras e dos níveis de resumo. Outras vezes determinados comportamentos exigiram uma análise qualitativa específica, a fim de se observar padrões de respostas e, portanto, estipularem-se algumas categorias como no caso da questão sobre a transferência lingüística. Nas seções seguintes, portanto, inicialmente será feita uma breve descrição de como as estratégias foram analisadas de modo geral, seguida pela apresentação dos resultados obtidos nas diversas partes do instrumento e respectivas formas de classificação.

3 METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO EM LEITURA: UMA ALIANÇA EMPÍRICA

Nesta seção, após a descrição de como foi elaborada a proposta de aliança empírica deste trabalho, ou seja, como foram construídos e inter-relacionados os seus elos, neste momento, apresenta-se a aliança empírica realizada propriamente dita, com enfoque nos resultados obtidos.

3.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nesta parte inicial da apresentação e discussão dos resultados se discriminará como os comportamentos leitores encontrados foram classificados enquanto estratégias metacognitivas de leitura, sendo que as respostas dos sujeitos nos instrumentos de pesquisa encontram-se no ANEXO H. Num primeiro momento, usou-se a classificação de estratégias de aprendizado cognitivas, metacognitivas e de mediação social de O'Malley e Chamot (1993), especialmente por ser uma ampla seleção de procedimentos e devido à tradição teórica, sendo essa listagem apresentada na seção 1.5.2 desta dissertação.

Entretanto, essa classificação de estratégias mostrou-se inadequada pelo fato de que várias estratégias eram diretamente relacionadas ao aprendizado, sendo empregadas também em outras circunstâncias que não a leitura, tais como a compreensão auditiva, a fala e a escrita, por exemplo. No caso de sua utilização, todos os comportamentos evidenciados deveriam ser tomados como comportamentos de aprendizado, mas a leitura para esse fim é apenas um dos tipos possíveis de leitura. Assim, optou-se pela adaptação da classificação de estratégias leitoras metacognitivas a partir de Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007), que se mostrou mais adequada para situações de leitura como as presentes nos instrumentos principais de compreensão leitora do estudo empírico desta pesquisa (ver seção 2.6). Assim sendo, estruturou-se uma classificação de 67 estratégias, arroladas abaixo, agrupadas em categorias como estratégias de previsão do

texto, verificação de sua estrutura, questionamento, visualização, opinião, anotações, referência, atenção, análise/interpretação, paráfrase, etc:

Número da estratégia	Descrição da estratégia
01	Estabelecer um objetivo geral para a leitura.
02	Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo.
03	Examinar ligeiramente o texto inteiro.
04	Dar uma olhada geral no texto para ver do que se trata.
05	Dar uma olhada na quantidade de páginas do texto.
06	Ver como é a organização e seqüência do texto.
07	Organizar um roteiro para ler.
08	Identificar as dicas do texto que me permitiriam fazer hipóteses corretas sobre o conteúdo antes da leitura.
09	Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto.
10	Supor qual será seu conteúdo por conhecer quem é o autor.
11	Supor qual será seu conteúdo pelo título.
12	Ler um texto a partir das hipóteses e questões levantadas.
13	Deduzir informações do texto que leio para compreendê-lo.
14	Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entendo.
15	Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.
16	Pensar sobre por que fiz algumas suposições certas e outras erradas sobre o texto.
17	Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto.
18	Relacionar o assunto do texto com que já conheço sobre o assunto.
19	Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas.
20	Consultar fonte externa quando não compreende palavra, frase, parágrafo.
21	Dar continuidade à leitura quando não compreende palavra, frase, parágrafo.
22	Fixar a atenção em determinados trechos do texto.

23	Ler as informações importantes com atenção e as outras superficialmente
24	Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais que aparecem no texto para compreendê-lo.
25	Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo o texto.
26	Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.
27	Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto.
28	Questionar o texto para entendê-lo melhor.
29	Tentar responder as questões que fiz sobre o texto para ver se estou entendendo-o.
30	Responder as questões que fiz sobre o texto.
31	Fazer anotações ao lado do texto.
32	Fazer anotações sobre os pontos mais importantes do texto.
33	Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor.
34	Grifar o texto para destacar as informações que acho importante.
35	Usar marca-texto para destacar as informações que acho importantes para lembrá-las depois.
36	Relembrar os principais pontos do texto.
37	Relembrar os principais pontos do texto para verificar se o compreendi totalmente.
38	Criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
39	Visualizar a informação do texto para lembrá-la melhor.
40	Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes.
41	Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto.
42	Listar as informações que entendi com facilidade.
43	Fazer um resumo do texto.
44	Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.
45	Copiar os trechos mais importantes do trecho.
46	Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.
47	Pensar em maneiras para ler o texto para entendê-lo.
48	Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto.
49	Parar e refletir se compreendo bem ou não o que leio.

50	Avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.
51	Rerler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender.
52	Rerler trechos para relacionar as informações do texto.
53	Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio.
54	Fazer uma releitura do texto.
55	Voltar ao texto e rerler os pontos mais significativos.
56	Rerler o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo.
57	Rerler em voz alta os trechos que não compreendi.
58	Ler em voz alta quando o texto é difícil.
59	Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido
60	Analisar as figuras, os gráficos e as tabelas referentes às informações do texto.
61	Interpretar o que o autor quis dizer.
62	Pensar acerca de implicações ou conseqüências do que diz o texto.
63	Diferenciar as informações da opinião do autor.
64	Opinar sobre as informações do texto.
65	Fazer comentários críticos sobre o texto.
66	Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura.
67	Conversar com meus colegas sobre os textos que leio para ver se entendi o que li.

Quadro 03 Estratégias metacognitivas de leitura - adaptado a partir de Filho (2002, p. 74), Joly, Cantalice e Vendramini (2004, p.261, 263-265), Joly, Santos e Marini (2006, p. 208 -210) e Joly (2007, p.514, 515)

Mesmo sendo uma listagem de estratégias especificamente direcionada à leitura, não foram contemplados todos os comportamentos leitores evidenciados nos dados. Poderiam ser inclusas estratégias nessa listagem, classificando-se outros procedimentos encontrados como expressão de um comentário alheio à tarefa, omissão, evasão (OXFORD, 1990), emprego do “chute”, eliminação de alternativas, etc.

Certas orientações e distinções foram adotadas para a homogeneidade de classificação. Uma delas diz respeito ao fato de que, no processamento cognitivo, as estratégias não estão separadas em categorias estanques, assim, em um determinado trecho do protocolo escrito do

sujeito observaram-se estratégias concomitantes e/ou várias incidências de uma mesma estratégia. Assim, cada estratégia foi classificada uma vez em cada parte do protocolo escrito dos instrumentos de leitura.

Outra orientação refere-se à opção pela categoria mais abrangente tendo-se duas estratégias do mesmo tipo e não havendo explicitude por parte do sujeito a ponto de que o comportamento leitor fosse classificado em uma das distinções feitas. Os comportamentos leitores também foram classificados tanto quando evidenciados quanto se somente reportados. Alguns comportamentos leitores descritos nas estratégias acontecem durante a leitura, entretanto, não havendo outra estratégia para após a leitura utilizou-se a classificação de durante a leitura, devido à metodologia dos instrumentos, o protocolo escrito retrospectivo, ou seja, o relato escrito que ocorre após a leitura. Outro aspecto é que não se observou plurais na análise, de forma que, por exemplo, se há a estratégia 45, *Copiar os trechos mais importantes do texto* e o sujeito citou apenas um trecho, também se classificou dessa forma. Palavras-chave das descrições de análise como informações e texto também foram consideradas em sua abrangência de sentidos.

Uma análise de qualidade exige uma atenção criteriosa que observe os vários indícios existentes nas respostas. Em algumas circunstâncias, quando a resposta do protocolo escrito era muito sintética ou insuficiente para a classificação, procurava-se observar o texto e analisar a informação naquele trecho. O mesmo aconteceu quando o sujeito descrevia parcamente o seu processo de raciocínio na resolução da questão de múltipla-escolha, em que se observou também a alternativa marcada na tentativa de compreender a resposta.

Quanto às distinções classificativas em uma mesma estratégia ou entre estratégias semelhantes, as mesmas serão apresentadas na ordem em que estão presentes no Quadro 3. Um exemplo do primeiro caso é a estratégia 13, *Deduzir informações do texto que leio para compreendê-lo*, empregada em processos de inferência na compreensão leitora dos textos e também enquanto estratégia de resolução da questão. Um exemplo desse comportamento é *Uma das dicas está na segunda opção “testes or male gonads”, dedução*, do protocolo da primeira questão de múltipla-escolha do SLn^o33 PI¹⁴.

¹⁴ As respostas dos sujeitos foram reproduzidas do original. Portanto, erros de redação não foram corrigidos. A identificação dos trechos da coleta de dados segue uma determinada codificação: S= sujeito, A = Administração, L= Letras, n^o = número do sujeito, ordem dos instrumentos (inglês/português IP ou português/inglês PI) e sublinhado I ou P de acordo com a testagem atual.

Quanto ao segundo caso de distinções na classificação, entre estratégias semelhantes, são as estratégias 17, *Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto*, e 18, *Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto*. Quando o participante cita/expõe uma lembrança/conhecimento sobre algo relacionado ao assunto do texto, classificou-se como estratégia 17. Já quando o sujeito não apenas acessa esse conhecimento prévio, mas também relaciona com informações do texto, classificou-se como estratégia 18. Essa distinção pode ser percebida nos seguintes trechos SAn°33 PI “(...) *veio à minha memória diferenças comportamentais entre os homens e as mulheres (...)*” e 18, *Em outra reportagem li que homens tem mais facilidade com relação a formas, do ponto de vista “espacial”. Pesquisas comprovam que devido a esta diferença, o sexo masculino por exemplo tem maior facilidade em aprender a guiar veículos*”. Em algumas incidências essa distinção é tênue, então observou-se vários aspectos como, por exemplo, a presença de vocábulos que permitam a distinção como lembrar, recordar, relacionar e palavras conjuntivas que evidenciem uma relação entre o conhecimento prévio e os conhecimentos do texto, etc.

Ademais, na descrição das estratégias 17 e 18, os autores referem-se ao conhecimento sobre o assunto. Entretanto, não há outra categoria que contemple o conhecimento lingüístico, por isso, quando os participantes fizeram referência ao conhecimento de vocabulário associado ao conhecimento do assunto, classificaram-se esses comportamentos como estratégias 17 e 18.

Há também distinção entre as estratégias 27 e 28, *Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto* e *Questionar o texto para entendê-lo melhor*, respectivamente. Ambas foram utilizadas para perguntas diretas e indiretas, mas a primeira estratégia foi empregada quando o sujeito elaborava uma reflexão interrogativa sobre informações do texto, portanto, mais relacionada ao conteúdo. Já a segunda, para dúvidas expressas sobre itens do texto como vocabulário, dúvidas que prejudicavam a compreensão do texto, mais relacionadas à forma.

Existe também um grupo de estratégias que descreve comportamentos semelhantes em que a diferenciação é ainda mais sutil em relação às já apresentadas. Um exemplo disso são as estratégias 29 e 30, *Tentar responder as questões que fiz sobre o texto para ver se estou entendendo-o* e *Responder as questões que fiz sobre o texto*, respectivamente. Se o

participante tivesse, junto à resposta, manifestado certo grau de dúvida e expresso que respondeu suas questões para observar sua compreensão, classificava-se como estratégia 29. Se essas nuances do comportamento de responder questões não fossem observadas, classificaria-se com a estratégia mais abrangente, ou seja, a estratégia 30. Nesse mesmo tipo de estratégias, colocam-se os pares 36 e 37, 48 e 49, 54 e 55, 57 e 58.

No tocante às estratégias relacionadas à representação por imagens, há as estratégias 38, *Criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto*, e 39, *Visualizar a informação do texto para lembrá-la melhor*. Quanto à segunda, deduz-se que o propósito é a melhor recordação, já que o sujeito utiliza dessa estratégia para reter informações na memória de trabalho, especialmente devido ao contexto da tarefa, uma circunstância artificial de leitura e não uma leitura livre, em que o sujeito possa ter devaneios, por exemplo. Para distinguir essas estratégias, classificaram-se como estratégia 38 incidências de qualquer tipo de representação mental, como uma representação visual de um som, por exemplo, comportamento expresso pelo sujeito SLn°38 PI: *fonético= som cuja me fez lembrar coruja quando vi as letras me dei conta de que nunca tinha pensado na presença dessa vogal em seus nomes*. Já a estratégia 39 foi utilizada quando a representação era estritamente visual, e também quando a pessoa utilizava o verbo “visualizar”, como no trecho do SAn° 11 PI *Como nos casos anteriores não vieram grandes pensamentos a minha mente apenas visualizei o que o texto está contando*.

Uma distinção muito importante ao longo da análise de dados foi a realizada entre paráfrase e resumo. Paráfrases de trechos do texto ou de alternativas das questões de múltipla-escolha foram classificadas com a estratégia 40, *Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*. Já quando o sujeito realizou uma síntese, utilizaram-se as estratégias 43 e 44, *Fazer um resumo do texto* e *Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes*. Essa distinção, ao longo da análise de dados, foi uma das que se mostrou mais problemática, devido à proximidade da paráfrase e resumo e das duas estratégias de resumo. Estabeleceram-se, portanto, algumas diferenciações. Na paráfrase poderia haver comentários pessoais junto às informações parafraseadas. Um dos aspectos que deveria definir a estratégia 40 é a expressão de uma idéia principal como no trecho do SAn°15 IP, em que o sujeito expressou uma idéia central de uma alternativa. A síntese, por sua vez, deveria ter como característica a compilação das informações do texto

todo ou de um trecho, como em *This paragraph is about how hard is to describe the influence of the sex hormones on brain development, and says also that some recent researches have changed the way the scientists face the differences between male and female brain development* do SAn°31 IP. No tocante à diferenciação em relação à estratégia 44, nessa estratégia foram enquadrados os comportamentos em que o sujeito além de realizar um resumo, também afirma que esse resumo traz as informações mais importantes do texto, como no caso de SAn°31 IP *O texto tem como tema central as diferenças entre homens e mulheres, e relata os diferentes comportamentos são explicados pelo fato de haver diferenças nos cérebros masculino e feminino.*

Devido à proximidade das respostas classificadas como paráfrases e resumos, foi necessária também uma diferenciação em relação à estratégia 61, *Interpretar o que o autor quis dizer*. Quando se evidenciou uma reflexão sobre o que o autor propôs, classificou-se como tal, assim como pode ser visto no trecho *With this text Kimura wants to present her way to think about the differences between men and women, the biology* do SAn° 2 PI.

Próxima à estratégia 61 também é a estratégia 63, *Diferenciar as informações da opinião do autor*. Aqui a distinção é feita a partir da explicitação da diferença que o sujeito percebe entre as informações e a opinião do autor, já que a sua explicitação desses aspectos não deixa de ser um produto da sua interpretação. Um exemplo da classificação da estratégia 63 é o trecho SAn°2 PI *As distinções entre homens e mulheres tem várias causas, incluindo biológica. O texto apresenta varios estudos de causas biologicas, porem o autor conclui de uma forma diferente. Na opiniao pessoal dele, nao devemos distinguir homens e mulheres somente, pois dentro destes grandes grupos as diferenças podem ser ainda maiores. E preciso, além de toda questao biologica, analisar o individuo.*

Quanto às estratégias relacionadas à avaliação da compreensão, destacam-se as estratégias 49, *Parar e refletir se compreendo bem ou não o que leio* e 50, *Avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro*. Ambas foram empregadas também no julgamento direto e indireto da compreensão das questões e da capacidade de realizar a tarefa, bem como para a habilidade de observar um erro, em que há um julgamento indireto. Para efeito de distinção entre as estratégias 49 e 50, a

segunda foi utilizada em caso de avaliação e releitura. Um exemplo de uso da estratégia 49 é o excerto *Li de uma só vez, sem problemas*, do SAnº13 PI.

Comportamentos de releitura estão contemplados nas estratégias 50 a 56. Ressaltam-se algumas considerações: a estratégia 51, *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entender*, foi usada para releitura de trechos mesmo quando o sujeito afirma que apenas releu, já que sempre se relê por algum motivo, especialmente em razão do não entendimento de algum aspecto. Quando houve releitura do texto utilizou-se a estratégia 54 e a 56, quando o sujeito fez várias releituras, sejam do texto ou de vários trechos. Se é realizada uma releitura após escrever uma resposta no protocolo escrito ou para recordar informações, em que se deduz que o objetivo tenha sido conectar idéias para a compreensão, classificou-se tal comportamento como 52, ou seja, *Reler trechos para relacionar informações do texto*. Um exemplo desse comportamento está descrito em SLnº 14 IP “(...) *precisei reler o paragrafo pra lembrar de algumas informações (...)*”.

A estratégia 59, *Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido*, foi utilizada em situações que evidenciavam que o sujeito realizou análises/raciocínios empregando critérios pessoais como adequação, abrangência, representatividade, correção, síntese, etc, e reflexão sobre o sentido de vocábulos, sendo também utilizada quando o sujeito de fato empregou o verbo analisar. Um exemplo desse comportamento encontra-se no seguinte trecho, “(...) *Estava em duvida entre duas respostas mas optei pela letra C que mais se encaixou com meu raciocínio (...)*” do SLnº 14 IP. Um exemplo de análise lingüística está no trecho de SLnº12 IP *Não sabia o que era "nurturing", então fui para a segunda palavra que, pelo contexto, imaginei que fosse "testículos" ou "gônadas masculinas", como o próprio texto já diz. Fiquei em dúvida entre a letra A e a letra C. Então, analisando "deprived of", imaginei que fosse a letra C, pois, apesar de não saber de cara o significado de DEPRIVED OF, eu removi o prefixo e de PRIVED, me lembrei do CINE PRIVÊ (que eu não assistia, só para deixar claro) e deduzi que PRIVED é PRIVADO. Logo, DESPRIVED é DESPRIVADO, ou DESPROVIDO.*

Outras estratégias semelhantes são as estratégias 64, *Opinar sobre informações do texto* e 65, *Fazer comentários críticos sobre o texto*. A primeira refere-se a comentários apreciativos sobre o conteúdo do texto; mesmo quando há comentários indiretos como em

S_Ln°33 P_I: “(...) *Para min todos tem a sua maneira de pensar, respeitar cada ser faz parte da nossa vida (...)*”. Já a segunda, a juízos sobre o texto em si; como por exemplo, o texto está mal escrito, mistura as coisas, tem frases longas, etc, como pode ser observado no trecho do sujeito S_Ln°30 P_I *I was not sure about a, b or c. The text does not seem to be complete. It lacks a conclusion paragraph, which makes it hard to determine the theme.*

Próxima à estratégia 64 é também a estratégia 62, *Pensar acerca de implicações ou conseqüências do que diz o texto*, só que na segunda, ademais a ser a um mero comentário opinativo, o comportamento leitor é voltado à reflexão sobre a decorrência das informações colocadas, critério distintivo adotado.

Devido à natureza da tarefa, não foi permitida aos participantes a interação uns com os outros. No entanto, como a pesquisadora estava presente durante a resolução das tarefas, em algumas ocasiões, os mesmos dirigiam-se a ela para assegurarem-se da compreensão de algum aspecto do texto ou das questões. Nesse caso, a expressão “colegas” foi estendida para a pesquisadora. Classificou-se tal procedimento como estratégia 67, ou seja, *Conversar com meus colegas sobre os textos que leio para ver se entendi o que li*. Já quando houve uma pergunta relacionada à certificação do entendimento de uma determinada palavra, por exemplo, empregou-se a estratégia 20, *Consultar fonte externa quando não compreende palavra, frase, parágrafo*.

Além de distinções elencadas, existem determinados aspectos que foram observados ao longo da análise de dados. Um exemplo é que certas estratégias leitoras não se evidenciaram devido à natureza do instrumento, realizado através de protocolo escrito retrospectivo do texto e das questões. Entre essas estratégias destacam-se a estratégia 05, *Dar uma olhada na quantidade de páginas do texto*, já que só havia uma página de texto; a estratégia 19, *Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas*, já que não havia a possibilidade de consulta a referências e as estratégias 31 a 33 que tratam da possibilidade de realizar anotações ao lado do texto, e as estratégias 34 e 35 relacionadas a sublinhar partes do texto, que não foram possíveis porque os instrumentos foram realizados no computador.

Há estratégias no Quadro 3 cujo uso é parcialmente limitado pela metodologia adotada nos instrumentos, o protocolo escrito retrospectivo. Por exemplo, as estratégias 01 e 02 que

evidenciam comportamentos de pré-leitura e as estratégias 03, 04 e 06 que se referem a uma observação geral do texto, são comportamentos possíveis somente noutro tipo de instrumento. A estratégia 10 que trata sobre hipóteses prévias relacionadas ao autor também se mostrou de difícil ocorrência já que os autores dos textos dos instrumentos não são conhecidos do público em geral. Na estratégia 20, *Consultar fonte externa quando não compreende palavra, frase, parágrafo*, a expressão “fonte externa” é limitada ao pesquisador. Ainda nesse grupo, há estratégias que os sujeitos dificilmente se lembram de reportar, focando-se na descrição de determinados procedimentos. Um exemplo é a estratégia 21, *Dar continuidade à leitura quando não compreende palavra, frase, parágrafo*. A partir da observação desses aspectos mencionados, pode-se justificar a ausência das estratégias 10, 21, 29, 30, 37, 42, 46, 48 e 60.

Percebe-se, observando-se alguns casos, que o uso de estratégias também está relacionado a variáveis como perfil dos sujeitos, se são professores de línguas, por exemplo, tendem a evidenciar procedimentos como a análise lingüística e/ou uso do conhecimento prévio lingüístico. O excerto seguinte, de um sujeito que é professor de idiomas, SLn°38 PI, ilustra esse comportamento, *than' is a makes comparisons, 'much' - I though about much many, little and few indeed means emphasis and can be translated as de fato*.

No tocante aos comportamentos por grupos, o grupo de Letras foi o único que evidenciou comentários reflexivos sobre a tarefa do protocolo escrito como presente no trecho do sujeito SLn°37 IP *O texto nao e dificil, mas a leitura repetitiva torna-se necessaria ate para descrever os processos que aqui estou descrevendo, ou seja minha atencao está dividida no entendimento do texto e o processamento desse entendimento*. Um aspecto interessante que foi obtido na literatura no estudo de Davis e Bistodeau (1993) reportado na seção 1.5.4, é a consideração de comentários sobre o protocolo verbal como uma estratégia metacognitiva, o que não está contemplado na listagem de estratégias metacognitivas leitoras adaptada de Filho (2002), Joly, Cantalice, Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007) utilizada neste trabalho.

Convém reportar que foi mais necessária no grupo de Administração uma segunda explicação sobre a tarefa do protocolo escrito. No grupo de Letras também podem ter ocorrido dúvidas não manifestas, entretanto, no grupo de Administração a explicitação do não entendimento foi mais freqüente. Isso pode estar associado a uma maior consciência sobre

aspectos lingüísticos no grupo de Letras, aliado talvez à falta de experiência com a leitura de forma geral e especialmente com a falta de experiência com o processo de descrever a leitura no grupo de Administração. Deduz-se que o entendimento da tarefa é um dos fatores relacionados ao uso de estratégias, de modo que se o sujeito não compreende a tarefa pode vir a desempenhá-la da maneira como usualmente percebe a leitura e não como uma ação de reportar pensamentos e ações de leitura, proposta do protocolo escrito.

O uso de determinadas estratégias leitoras metacognitivas chama atenção. O emprego de estratégias de planejamento é indicativo de um comportamento metacognitivo desenvolvido. Um exemplo de estratégias desse tipo é a estratégia 07, *Organizar um roteiro para ler*, evidenciada no seguinte excerto de SLn°37 IP *A primeira coisa que faço é analisar o título com o paragrafo apresentado, noto que o texto apresenta uma questão da diferença entre homens e mulheres, onde o autor ao que parece fará análise de aspectos biológicos, pois é o que se apresenta no final do paragrafo, chego a essa conclusão pois a medida que realizo a leitura, ao mesmo tempo faço inferencias com o título e com o parágrafo apresentado*. Nesse excerto também se manifesta outra estratégia desse mesmo tipo, estratégia 08, *Identificar as dicas do texto que me permitiriam fazer hipóteses corretas sobre o conteúdo antes da leitura*, já que se verifica que a pessoa faz certas inferências sobre o conteúdo do texto antes de lê-lo totalmente, baseadas nas informações disponíveis até então.

Outra estratégia que indica um comportamento metacognitivo desenvolvido é a estratégia 47, *Pensar em maneiras para ler o texto para entendê-lo*, sendo uma estratégia que denota uma capacidade de reflexão sobre a própria leitura, estando presente, por exemplo, no trecho do SLn°39 PI, *O texto não é difícil, mas para entendê-lo bem eu precisaria de um dicionário para consultar as dúvidas e lê-lo em sequencia, pois o li em parágrafos (não li o texto corrido). Mesmo assim acredito que entendi a maior parte*.

Além disso, um comportamento que não está incluído na classificação de estratégias leitoras metacognitivas adotada, mas que evidencia um nível de metacognição, é a tentativa de alguns sujeitos de redigirem suas respostas em inglês e havendo falta de conhecimento lingüístico em L2, utilizarem sua L1, o português brasileiro. Um exemplo disso é o excerto de SAn°14 IP, *I think that I understood a little, but I think if I read more English texts during the*

time I will comprehend better the English texts, my brain is not "acostumado" to interpret text in this language only in Portuguese.

Após descrito o processo de classificação das estratégias leitoras metacognitivas, na próxima seção será apresentada a análise e discussão dos dados realizada nas diferentes partes do instrumento.

3.2 Questões de múltipla-escolha

Quanto às pontuações das questões de múltipla-escolha nos instrumentos em inglês e em português em ambos os cursos, as mesmas foram obtidas pelo somatório dos acertos das respostas dos sujeitos, considerando-se uma pontuação de 0 a 5, já que havia cinco questões de múltipla-escolha. As respostas foram computadas a partir do seguinte gabarito:

Inglês 1 C 2 C 3 B 4 B 5 C

Português 1 C 2 E 3 E 4 E 5 C

As pontuações dos sujeitos nas questões de múltipla escolha em ambos os instrumentos de compreensão leitora estão disponibilizadas no ANEXO I. Congregando-se os resultados estatisticamente obtém-se as tabelas abaixo, em que a segunda coluna, n^o de acertos, coloca a pontuação de 0 a 5 acertos no instrumento em inglês. A próxima coluna, coluna *n*, indica o número de incidências de cada pontuação, portanto, de sujeitos que fizeram os acertos. A coluna %, por sua vez, mostra a representação em porcentagem dessa incidência dentro do total de casos. Após essas indicações por curso, há duas colunas, uma com o total de incidências outra com o que isso representa em termos de porcentagens dos dois cursos. Na primeira tabela estão as pontuações das questões de múltipla-escolha do instrumento em inglês e depois no instrumento em português. Exemplificando a leitura da tabela abaixo, na linha 2, a partir da terceira coluna, expressa-se que a pontuação 0 do questionário de múltipla-escolha, em inglês, apresentou uma incidência no grupo de Administração, representando 6,2% de casos e nenhuma incidência no grupo de Letras, de modo que houve, portanto, um total de uma incidência dessa pontuação, representando 3,1%.

Tabela 2 Acertos do questionário de múltipla-escolha no instrumento em inglês

	Nº de acertos	Curso					
		Administração		Letras		Total	
		n	%	n	%	n	%
Múltipla escolha – Inglês	0	1	6,2	0	,0	1	3,1
	1	1	6,2	2	12,5	3	9,4
	2	2	12,5	9	56,2	11	34,4
	3	9	56,2	3	18,8	12	37,5
	4	3	18,8	1	6,2	4	12,5
	5	0	,0	1	6,2	1	3,1
	Total	16	100,0	16	100,0	32	100,0

No instrumento em inglês, houve maior número de casos de 3 acertos no grupo de Administração e de 2 acertos no grupo de Letras, o que contabiliza 9 incidências, 56, 2% em cada grupo. O grupo de Administração apresentou, portanto, um sutil melhor desempenho no questionário de múltipla-escolha do instrumento em inglês.

A tabela abaixo evidencia os acertos do questionário de múltipla-escolha no instrumento em português, em que, como na tabela anterior, na linha 2, a partir da coluna 3, está expresso que a pontuação de 0 acertos obteve uma incidência no grupo de Administração e de Letras, representando 6,2%, havendo, portanto, 2 incidências dessa pontuação no total, o que representa 6,2% no total de casos.

Tabela 3 Acertos do questionário de múltipla-escolha no instrumento em português

	Nº de acertos	Curso					
		Administração		Letras		Total	
		n	%	n	%	n	%
Múltipla escolha - Português	0	1	6,2	1	6,2	2	6,2
	1	2	12,5	4	25,0	6	18,8
	2	8	50,0	4	25,0	12	37,5
	3	4	25,0	5	31,2	9	28,1
	4	0	,0	2	12,5	2	6,2
	5	1	6,2	0	,0	1	3,1
	Total	16	100,0	16	100,0	32	100,0

No instrumento em português, por sua vez, houve maior número de casos de 2 acertos no grupo de Administração (8 incidências, 50%) e comportamento equilibrado entre si das porcentagens de 1, 2 e 3 acertos no grupo de Letras, ou seja, as incidências de uso foram mais divididas no grupo de Letras. Numericamente, nesse último grupo, houve cinco incidências de 3 acertos, representando 31,2%, e 4 incidências de 1 e 2 acertos, representando 25% cada. As pontuações no instrumento em português foram mais difíceis de julgar em função da maior separação de frequências entre as pontuações. O grupo de Letras apresenta um sutil melhor desempenho no instrumento em português.

Considerando-se que as diferenças significativas de pontuações ocorrem com uma diferença de um, dois acertos, de um modo geral, houve, portanto, uma pontuação aproximadamente mediana em ambos os grupos e instrumentos, com leve menor pontuação no instrumento em português em relação ao de inglês em ambos os grupos. Esses dados podem sugerir que as questões de múltipla-escolha em inglês tenham sido elaboradas com um nível de dificuldade um pouco inferior ao de português, já que, observando-se o fator contato com a língua, pressupunha-se um desempenho melhor no instrumento em português, que é a língua nativa de todos os participantes, o que não ocorreu nos resultados.

Por outro lado, o número de questões de múltipla-escolha apresentadas em ambos os instrumentos, 5 em cada, pode favorecer a pontuação mediana em ambos os grupos, de modo que se houvesse mais questões as diferenças entre grupos ficariam mais evidentes. Em alguma medida, também pode ter havido sobreposição ou no mínimo aproximação de tipo das questões de múltipla-escolha, contudo, retirando-se essas questões ficaria difícil estabelecer uma pontuação que evidenciasse o desempenho do sujeito.

Como pode ser visto, recuperando a comparação entre grupos, numa perspectiva genérica, o desempenho entre grupos no questionário de múltipla-escolha em ambos os instrumentos foi semelhante. Assim, mesmo não configurando hipótese de pesquisa, poderia-se pensar inicialmente que o maior contato com a leitura e com a realização e elaboração de testes dessa natureza, pressuposta no grupo de Letras devido à área de formação, poderia favorecer um melhor desempenho em relação a outro grupo proveniente de uma área de formação que trabalha mais com a leitura técnica como o curso de Administração. Isso, entretanto, não se evidenciou, talvez em função de que testes de múltipla-escolha

pressupõem habilidades de compreensão leitora específicas em relação a sua natureza, que não sejam influenciadas pelo curso de formação.

Na próxima seção, apresentam-se os resultados obtidos nos resumos em ambos os instrumentos e grupos, parte que necessitou de uma classificação específica para análise.

3.3 3ª questão final - resumos

Os resumos dos sujeitos, que correspondem à terceira questão final dos instrumentos, foram analisados segundo a tipologia de unidades de idéias para protocolos de reconto de Carrell (1992, p.7)¹⁵, por sua vez, baseada na classificação de Meyer e Freedle (1984). Essa classificação divide os resumos em quatro níveis:

- 1) Nível topo: representa as principais idéias sendo comparadas/contrastadas (passagem de comparação/contraste) ou as principais idéias sendo descritas em coletivo (coleção de passagens de descrições);
- 2) Nível alto: representa as idéias ou os tópicos principais na passagem;
- 3) Nível médio: representa idéias menores ou subtópicos na passagem;
- 4) Nível baixo: representa um detalhe menor na passagem.

Ressalta-se que essa classificação é direcionada para avaliar o que o sujeito recorda do texto, reunindo a maior quantidade possível de informações lembradas do texto. No caso específico do resumo, o objetivo não é esse e sim reportar as informações essenciais do texto de uma forma concisa. Mesmo assim, tal classificação em níveis é adequada para julgar o nível de importância e pertinência das idéias que a pessoa inclui no resumo.

¹⁵ 1) *Top-level: represents the main ideas being compared/contrasted (comparison/contrast passage) or the main ideas being collectively described (collection of descriptions passage).*

2) *High level: represents major ideas or main topics in the passage.*

3) *Mid-level: represents minor ideas or subtopics in the passage.*

4) *Low-level: represents minor detail in the passage.*

Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos, solicitou-se a quatro juízes diferentes a leitura dos textos dos dois instrumentos e posterior identificação de suas idéias, indicando a idéia principal e as idéias secundárias. Os juízes são peritos na área de Letras, sendo dois deles na área de Língua Portuguesa, e outros dois na área de Língua Inglesa. O material obtido foi compilado observando-se as idéias recorrentes entre os juízes de um mesmo texto, sendo que quando havia idéias divergentes, a pesquisadora procurou avaliar as idéias mais significativas no texto. Observou-se em 2 dos 4 peritos, que a lógica utilizada para identificação das idéias secundárias é a verificação de pelo menos uma idéia principal em cada parágrafo. Esse critério de julgamento também foi utilizado pela pesquisadora para análise das idéias secundárias divergentes entre os peritos.

A compilação e avaliação das idéias dos peritos deu origem aos quadros abaixo, em que foi estabelecida uma proporção matemática para a separação dos níveis alto, médio e baixo entre as idéias do texto consideradas secundárias. No quadro abaixo, estão evidenciados os níveis de resumo e respectivas idéias para a avaliação dos resumos do instrumento em português:

CLASSIFICAÇÃO DE RESUMOS		
<i>Texto Questão de Simetria de Markus Haussmann</i>		
Níveis de compreensão leitora	Conteúdo das idéias	Idéias apresentadas
Nível topo	Presença da idéia central	Homens e mulheres apresentam diferenças de cérebro porque há entre eles diferenças biológicas, o que não prova, necessariamente, superioridade de um sobre o outro.
Nível alto	Presença de três ou quatro idéias	a) Apesar das diferenças, homens e mulheres apresentam no cérebro traços específicos, que resolvem questões, ora com mais facilidade uns, ora outros. b) Mulheres resolvem melhor questões relacionadas à linguagem, enquanto homens têm boas resoluções espaciais.
Nível médio	Presença de duas idéias	c) Cientistas comprovam que o cérebro das mulheres tem tamanho menor que o dos homens, chegando a uma diferença de 16%. d) Ter neurônios a menos não significa ter menos inteligência. A questão básica é a forma como eles se conectam. e) Que os dois hemisférios, na mulher, teriam mais ou menos o mesmo tamanho, enquanto nos homens o esquerdo, responsável pela linguagem, seria maior. f) Não há certezas sobre se cérebros simétricos ou assimétricos sejam superiores um ao outro. g) Não dá para concluir por uma generalização: manifestações

		superiores podem se dar tanto por homens quanto por mulheres, dependendo das circunstâncias.
Nível baixo	Uma ou nenhuma das idéias acima	Uma ou nenhuma das idéias acima

Quadro 04 Níveis de resumo do texto do instrumento em português

Já no próximo quadro são apresentados os níveis de resumo e respectivas idéias para a avaliação dos resumos do instrumento em inglês, sendo que a tradução desse quadro encontra-se no ANEXO J:

CLASSIFICAÇÃO DE RESUMOS		
<i>Texto Sex differences in the brain de Doreen Kimura</i>		
Níveis de compreensão leitora	Conteúdo das idéias	Idéias apresentadas
Nível topo	Presença da idéia central	<i>Men and women are different in brain and behaviour, besides physical characteristics, due to the influence of sex hormones early in life.</i>
Nível alto	Presença de três ou quatro idéias	<i>a) It was believed in the past that the differences in behaviour were because of variations on experience but nowadays it's been considered biological bases of sex differences;</i>
Nível médio	Presença de duas idéias	<i>b) Some sex differences are that males are more aggressive than females, males engage in more rough-and-tumble play than females; females are more nurturing, males are better at spatial tasks; c) The developing organism has the potential to be male or female; it will depend on the level of exposure to hormones early in life; d) Female anatomy and probably most behavior associated with females are thus the default modes in the absence of androgens; e) The lifelong effects of early exposure to sex hormones are characterized as organizational because they appear to alter brain function permanently during a critical period; f) Not all the behaviors that distinguish males are categorized at the same time; g) Even sexual orientation and gender identity have been related to anatomical variation in the hypothalamus.</i>
Nível baixo	Uma ou nenhuma das idéias acima	Uma ou nenhuma das idéias acima

Quadro 05 Níveis de resumos do texto do instrumento em inglês

Assim, os resumos dos sujeitos foram classificados segundo a presença, semelhança e quantidade de idéias explicitadas nos quadros acima. Para a classificação de um resumo no nível topo, adotou-se o critério de que o mesmo evidenciasse de alguma forma a tese do texto. Deveria haver, portanto, uma evidência de que o sujeito percebeu a relação diferenças entre sexos e hormônios no texto em inglês e diferenças entre sexos e simetria cerebral no texto em português. Tal critério foi adotado reconhecendo-se que os sujeitos expressam uma síntese a partir de diferentes palavras-chave e nem sempre com a mesma dimensão mostrada no texto.

O nível baixo, com detalhes menores do texto, foi considerado como ausência da tese do texto e/ou presença de apenas uma das idéias secundárias. Quando o sujeito fez um comentário alheio ao texto, não realizou a tarefa ou citou somente o assunto do texto, por exemplo, sem evidenciar a relação proposta na tese, classificou-se como tal.

Na tarefa de resumo um dos comportamentos observados é a associação de elementos do texto com o conhecimento prévio como em PLn°11 PI, *Em 1975 já sabia-se que homens e mulheres tinham alguns padrões de raciocínio diferentes. Já sabia-se que homens eram mais habéis para solucionar questões "espaciais" e mulheres mais habéis a solucionar questões "verbais". No entanto, em 2002, com o avanço das pesquisas científicas, soube-se que estas diferenças não estão relacionadas apenas a questões químicas, mas também a questões biológicas e individuais de cada ser humano.*

Os resultados das classificações dos níveis dos resumos dos sujeitos de ambos os grupos está disponibilizada no ANEXO I. Quanto aos resumos dos sujeitos do grupo de Letras e do grupo da Administração, observa-se prevalência de resumos de nível topo, ou seja, o nível que indica o maior nível de compreensão, em ambos os instrumentos, em português brasileiro e em inglês. Isso pode ser observado nas tabelas abaixo, a primeira referente ao resumo em inglês, a segunda referente ao resumo em português, em que estão dispostos em linhas os 4 níveis de resumo e o total e as colunas representam em *n* o número de incidências e % a porcentagem dessas incidências no número total de casos, seguida pelo número total de incidências e de porcentagens. Essas indicações estão dispostas por curso. Exemplificando, na linha 2, está indicado que o nível topo de resumo no instrumento em inglês apresentou 11 incidências, representando 68,8% no curso de Administração, e 12 incidências, representando 75,0% dos sujeitos no curso de Letras.

Tabela 4 Quadro estatístico das pontuações dos níveis de resumos em inglês entre grupos

Níveis de resumo no texto em Inglês		Curso					
		Administração		Letras		Total	
		n	%	n	%	n	%
	Topo	11	68,8	12	75,0	23	71,9
	Alto	0	,0	1	6,2	1	3,1
	Médio	1	6,2	0	,0	1	3,1
	Baixo	4	25,0	3	18,8	7	21,9
	Total	16	100,0	16	100,0	32	100,0

A primeira posição de freqüências no nível topo em ambos os grupos denota que, de modo geral, o nível de compreensão dos sujeitos foi muito bom em ambos os instrumentos, considerando-se os níveis de resumo indicadores do nível de compreensão.

Quanto ao instrumento em inglês, como pode ser visto, não houve grande distinção de desempenho no nível de resumos em ambos os grupos, já que quando um nível de resumo apresentava maior incidência em um grupo, no nível imediatamente inferior a vantagem de porcentagem ocorria no outro grupo. O que pode-se afirmar é que, considerando-se o maior nível de resumos, o nível topo, no instrumento em inglês o grupo de Letras obteve um desempenho ligeiramente superior ao do grupo de Administração.

Quanto ao instrumento em português, as porcentagens de níveis de resumos dos participantes são apresentadas na tabela seguinte, em que na leitura da quarta linha, por exemplo, o nível topo evidenciou 12 incidências, representando 75% de incidências no grupo de Administração e 10 incidências, representando 62,5% no grupo de Letras:

Tabela 5 Quadro estatístico das pontuações dos níveis de resumo em português entre grupos

Nível de resumo no texto em Português		Curso					
		Administração		Letras		Total	
		n	%	n	%	n	%
Topo		12	75,0	10	62,5	22	68,8
Alto		2	12,5	1	6,2	3	9,4
Médio		1	6,2	3	18,8	4	12,5
Baixo		1	6,2	2	12,5	3	9,4
Total		16	100,0	16	100,0	32	100,0

Novamente, quando um nível de resumo apresentava maior incidência em um grupo, no nível imediatamente inferior a vantagem de porcentagem ocorria no outro grupo. Entretanto, considerando-se especialmente o maior nível de resumos, o nível topo, pode-se afirmar que o grupo de Administração obteve um melhor desempenho no nível de resumo no instrumento em português do que o grupo de Letras.

Entre grupos, houve uma sutil maior presença de resumos de nível topo no instrumento em inglês no curso de Letras e de resumos de nível topo no instrumento em português no curso de Administração. No nível topo entre os dois grupos houve maior diferença de porcentagem no instrumento em português do que no instrumento em inglês. Quanto aos demais níveis de resumos, de uma forma genérica, o desempenho entre grupos foram semelhantes em ambos os instrumentos.

Observando os resultados das frequências de usos dos níveis de resumos entre instrumentos, verifica-se que nas frequências do resumo em inglês também verificou-se uma menor ocorrência de resumos de nível alto e médio em relação ao instrumento em português, que apresentou porcentagens de ocorrências mais espaçadas. Além disso, verifica-se também que no resumo em inglês houve uma maior ocorrência de resumos de nível baixo em relação ao instrumento em português em ambos os grupos. Isso poderia indicar que houve uma leve facilidade para redigir o resumo em português, o que é justificável considerando-se que dados dois textos de mesmo nível ou nível equivalente, um em L1 e outro em L2, provavelmente o texto em L1 é mais facilmente compreendido por uma questão de maior fluência na L1. Além disso, em geral, as pessoas estão mais acostumadas a redigir resumos de textos em sua língua nativa, até devido a todo enfoque escolar nesse aspecto, de forma que redigir resumos

referentes a um texto em L2, mesmo que a redação seja feita em L1, configura um fator de complexificação.

Mesmo que tenha havido um sutil melhor desempenho do grupo de Letras na questão de resumo de texto no instrumento em inglês, e também sutil melhor desempenho do grupo de Administração na questão de resumo de texto no instrumento em português, verifica-se que a diferença de porcentagens de frequência de uso é pequena, de modo que, numa perspectiva genérica, pode-se afirmar que o desempenho em ambos os grupos é semelhante. Isso pode sugerir, por exemplo, que a área de formação acadêmica de um indivíduo não seja um fator sobressalente na habilidade de fazer resumos de textos como os usados nos instrumentos.

A semelhança entre porcentagens de frequências de níveis de resumos entre os instrumentos, um em português brasileiro, outro em inglês, também parece evidenciar o fato de que, considerando-se a existência de uma proficiência lingüística mínima em L2 e dado um certo nível de leitura em L1, haja uma tendência de que se evidencie um nível de leitura semelhante em L2 ao apresentado em L1. Isso corroboraria a “hipótese da interdependência lingüística” reportada por Bernhardt e Kamil (1995), segundo a qual um leitor fluente em L1 provavelmente será um leitor fluente em L2. No raciocínio desenvolvido aqui, o resumo que um sujeito faz pode expressar o seu nível de leitura.

Na seção seguinte, é apresentada a análise e discussão dos resultados da última parte dos instrumentos que enfoca a questão da transferência lingüística.

3. 4 4ª questão final – a transferência lingüística

A última questão dos instrumentos principais desta pesquisa, que investiga a influência do conhecimento de uma língua (português ou inglês) e do conhecimento de leitura nessa mesma língua durante a leitura do texto e a resolução das questões do instrumento na outra língua (português ou inglês), não será classificada quanto às estratégias de leitura.

Dez participantes do grupo de Administração confirmaram, quatro negaram e dois não responderam sobre a influência do conhecimento de língua portuguesa e leitura em português

na leitura e resolução das questões no instrumento em inglês. No instrumento em português, seis sujeitos confirmaram e dez negaram a influência do conhecimento de língua inglesa e leitura em inglês na leitura e resolução das questões. Já no grupo de Letras, onze participantes confirmaram, quatro negaram e um não respondeu sobre a influência do conhecimento de língua portuguesa e leitura em português na leitura e resolução das questões do instrumento em inglês. No instrumento em português, por sua vez, dez participantes negaram e seis participantes confirmaram a influência da língua inglesa e leitura em inglês na leitura e resolução das questões¹⁶.

Pelas respostas dos sujeitos de ambos os grupos no instrumento em português, houve maior incidência de respostas negativas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em inglês. Já no instrumento em inglês houve maior incidência de respostas positivas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em português. Ressalta-se que todos os sujeitos que responderam afirmativamente à existência de influência do conhecimento de língua e leitura em uma língua na leitura em outra, concebem essa influência como facilitadora, portanto, como transferência positiva.

Em ambos os instrumentos e em ambos os grupos, evidencia-se que quando os sujeitos percebem influência de uma língua no instrumento codificado na outra, percebem-na enquanto transferência gramatical, especialmente em aspectos como vocabulário e pronúncia como pode ser visto nos seguintes trechos de SAn° 22 P_I *Acredito que sim pois sendo o português minha principal língua, em diversos momentos foi necessário realizar a comparação entre a tradução em português de alguma palavras para verificar se o sentido captado estava correto*, e de SLn°42 em *Ajudou somente porque facilitou a leitura de nomes estrangeiros*.

Alguns sujeitos também fizeram um comentário geral vinculando o conhecimento de um idioma à potencialização da leitura, como pode ser visto no trecho de SAn°13 P_I, um acadêmico de Administração, que afirma *Acho que sim, na medida em que todo o estudo de língua desenvolve os processos de cognição e leitura de maneira geral, o que facilita a leitura de qualquer texto que venha a ser lido. Quanto mais se lê e interpreta textos, não*

¹⁶ Quanto à transferência lingüística L2 - L1, pode-se questionar em que medida os sujeitos desta pesquisa possuem suficiente conhecimento lingüístico em L2 para a ocorrência do fenômeno. Entretanto, a questão da transferência lingüística de mão dupla L1-L2 é discutível e, por isso mesmo, alvo desta pesquisa.

importa em que língua, você vai inevitavelmente melhorar sua capacidade de fazê-lo nas próximas vezes. Em um âmbito próximo, outro aspecto percebido pelos sujeitos é a transferência de conhecimento prévio sobre o assunto do texto como se evidencia no trecho do sujeito S_Ln°43 PI, *Neste texto sim pois ja havia lido um artigo que trata deste assunto em um livro de ingles antes.* Assim quando o sujeito reflete que o conhecimento de leitura em um idioma pode ser utilizado na leitura em um segundo idioma e que o conhecimento do assunto da leitura pode ser empregado numa nova leitura sobre tema semelhante, há evidência da transferência como uma estratégia cognitiva de aprendizagem, segundo O'Malley e Chamot (1993), na medida em que o sujeito emprega um conhecimento prévio na aprendizagem de um novo conhecimento.

Além disso, alguns sujeitos respondem à questão descrevendo como é a leitura em um idioma determinado ou como foi a leitura em determinado instrumento como no trecho do sujeito S_An° 15 IP: *De certa maneira ajudou, pois devido a facilidade de leitura e compreensão de texto, consegui pegar mais sínteses do texto, elaborando respostas curtas e fáceis de ler.* Esse tipo de resposta pode também evidenciar que as pessoas normalmente não pensam em transferência de procedimentos leitores, mas quando questionados sobre transferência normalmente compreendem como transferência de conhecimento do assunto do texto, por exemplo. Isso pode explicar a baixa incidência explícita de transferência de estratégias leitoras.

Como pôde ser visto, encontraram-se registros de emprego de estratégias como a tradução, o foco nas palavras e o uso do conhecimento prévio, seja lingüístico, seja enciclopédico. Quanto à transferência explícita de estratégias leitoras, duas incidências foram observadas, uma no grupo de Administração e outra no grupo de Letras. Nessas ocorrências, a direção da transferência lingüística em estratégias leitoras é dupla, da L1 para L2 e da L2 para a L1. O primeiro tipo pode ser visto no fragmento de S_Ln°38 IP, em que o sujeito afirma utilizar a estratégia de ler para obter a idéia principal, como pode ser observado no trecho *Yes, I do because I think in any language that you read somethig you try t catch the main idea and I have learnt this in my first language,portuguese.* Já o segundo tipo pode ser visto no trecho de S_An° 11 PI que reporta a transferência da estratégia de entendimento pelo contexto em *Creio que de certa forma sim. Pois assim como quando me comunico em inglês ocorre situações em que desconheço o significado de alguma palavra ou expressão, e já existe uma*

certa prática de entender o contexto do que está sendo lido ou conversado sem ter necessariamente que entender todas as palavras, não prejudicando de forma relevante o entendimento do assunto, creio que acabo entendendo bem a idéia a ser passada influenciado por esse modo de me comunicar.

Acrescenta-se que nos resultados expressos no parágrafo acima, as estratégias leitoras encontradas serão consideradas metacognitivas. Ambas não estão contempladas na classificação adotada para análise de dados, entretanto, a título de exemplificação, a estratégia de ler para obter a idéia principal pode ser aproximada à estratégia identificação de aspectos da mensagem que são importantes, reportada por Kato (1995) como metacognitiva, que por sua vez, emprega a tipologia de estratégias de Brown (1980). Também se observou como evidência da transferência de estratégias leitoras metacognitivas o relato consciente do sujeito a respeito de tal comportamento, entretanto, muitas vezes o sujeito pode ter transferido estratégias leitoras sem verbalizar esse comportamento, que se encontra em um nível inconsciente. Outro ponto a ser acrescentado é que talvez, como grande parte dos sujeitos respondeu a essa quarta questão final enquanto transferência gramatical e de conhecimento prévio ou fez um relato de como foi a leitura, uma questão mais focada para a transferência de estratégias leitoras deveria ter sido feita.

Após a apresentação de parte dos dados obtidos no estudo empírico, a próxima etapa é a verificação dos objetivos de pesquisa e avaliação das hipóteses previamente elaboradas.

3.5 Resultados principais

Inicialmente, na primeira verificação estatística realizada, observou-se a frequência das estratégias metacognitivas leitoras utilizadas por curso e em todos os casos, a partir de uma adaptação das classificações de Filho (2002), Joly, Cantalice, Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007), presente no quadro 3 da seção 2.9. Entretanto, as indicações estatísticas, apesar de minuciosas, não permitiam uma ampla visão dos comportamentos leitores mais recorrentes, de forma que, para fins de categorização na análise estatística, as 67 estratégias foram reunidas em 23 categorias similares, sendo a nova numeração constituída pelo primeiro número de cada grupo. Esse modo de organização dos resultados teve como

principal benefício congrega comportamentos leitores semelhantes, reduzindo o efeito da sobreposição de estratégias. Desse modo, agruparam-se as estratégias:

- 01, 02 e 66 que tratam de objetivos de leitura;
- 03 a 06 que tratam de estratégias relacionadas a uma visão abrangente sobre o texto;
- 07 que trata da elaboração de um roteiro de leitura;
- 08 a 16 que tratam a respeito de hipóteses sobre o texto;
- 17 e 18 que tratam da mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto;
- 19 e 20 que tratam da consulta a referências durante a leitura;
- 21 que trata sobre o prosseguimento da leitura frente à incompreensão de um aspecto;
- 22 a 26 que tratam sobre a atenção a determinados aspectos leitores;
- 27 a 30 que tratam sobre a elaboração de perguntas e respostas relacionadas ao texto;
- 31 a 33 que tratam sobre a realização de anotações a respeito do texto;
- 34 a 35 que tratam sobre grifar o texto;
- 36 a 37 que tratam sobre recordações a respeito do texto;
- 38 a 39 que tratam sobre o imageamento do texto;
- 40, 43, 44 e 46 que tratam sobre a elaboração de produções sobre o texto;
- 41 e 42 que tratam do ato de listar informações do texto;
- 45 que trata de copiar trechos do texto;
- 47 que trata de maneiras de compreender o texto;
- 48 a 50 que tratam sobre avaliação da compreensão do texto;
- 51 a 56 que tratam sobre a releitura do texto;
- 57 a 58 que tratam sobre leitura em voz alta;
- 59 a 63 que tratam de ações relacionadas à interpretação de texto;
- 64 e 65 que tratam da realização de comentários opinativos sobre o texto;
- 67 que trata da interação com colegas para verificação da compreensão.

Os resultados obtidos na verificação estatística de estratégias leitoras metacognitivas por categorias estão dispostos nas duas tabelas que seguem. Nessas tabelas, a coluna *n* apresenta o número de vezes que cada categoria de estratégia ocorreu, ou seja, não se trata do número de sujeitos que a utilizou, a mesma categoria pode ter sido utilizada pelo mesmo sujeito várias

vezes. A coluna %, representa o percentual que as incidências em *n* ilustram, sendo essas indicações calculadas pelo número de vezes que cada estratégia ocorreu em relação ao número total de ocorrências de estratégias, por curso, Administração e Letras. Essas indicações são seguidas pelo somatório de ocorrências e porcentagens das estratégias em ambos os grupos, o que também permite observar as categorias de estratégias mais utilizadas entre grupos por instrumento. Assim, na primeira linha tem-se a indicação de que a categoria de estratégias de objetivos de leitura foi utilizada 16 vezes representando 3,4% no grupo de Administração e 16 vezes representando 2,8% no grupo de Letras, sendo que no total houve 32 incidências de uso dessa categoria, representando 3,1% das incidências.

Tabela 6 Ocorrências de estratégias agrupadas por curso no instrumento em inglês

Estratégias Inglês - agrupadas	Curso					
	Administração		Letras		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 Objetivos de leitura	16	3,4	16	2,8	32	3,1
3 Visão abrangente sobre o texto	1	0,2	2	0,4	3	0,3
8 Hipóteses sobre o texto	51	10,7	70	12,3	121	11,6
17 Mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto	26	5,5	73	12,9	99	9,5
19 Consulta a referências durante a leitura	1	0,2	0	0,0	1	0,1
22 Atenção a determinados aspectos leitores	50	10,5	54	9,5	104	10,0
27 Elaboração de perguntas e respostas relacionadas ao texto	8	1,7	5	0,9	13	1,2
36 Recordações a respeito do texto	23	4,8	36	6,3	59	5,7
38 Imageamento do texto	2	0,4	0	0,0	2	0,2
40 Elaboração de produções sobre o texto	92	19,4	78	13,8	170	16,3
41 Ato de listar informações do texto	1	0,2	0	0,0	1	0,1
45 Cópia de trechos do texto	6	1,3	5	0,9	11	1,1
47 Maneiras de compreender o texto	2	0,4	3	0,5	5	0,5
48 Avaliação da compreensão do texto	71	14,9	55	9,7	126	12,1
51 Releitura do texto	39	8,2	52	9,2	91	8,7
57 Leitura em voz alta	2	0,4	0	0,0	2	0,2
59 Interpretação de texto	45	9,5	50	8,8	95	9,1
64 Comentários opinativos sobre o texto	38	8,0	68	12,0	106	10,2
67 Interação com colegas para verificação da compreensão	1	0,2	0	0,0	1	0,1
Total	475	100,0	567	100,0	1042	100,0

Observando-se as maiores incidências, portanto, em ordem decrescente, as categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas no instrumento em inglês pelo grupo de Administração foram a 40 (produções sobre o texto) com 19,4%, a 48 (avaliação da compreensão do texto) com 14,9%, a 8 (hipóteses sobre o texto) com 10,7%, a 22 (atenção a

determinados aspectos leitores) com 10,5%, a 59 (interpretação de texto) com 9,5%, a 51 (releitura do texto) com 8,2%, a 64 (comentários opinativos sobre o texto) com 8%, a 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) com 5,5% e a 36 (recordações a respeito do texto) com 4,8%. No grupo de Letras, por seu turno, no instrumento em inglês, as categorias mais incidentes foram a 40 (produções sobre o texto) com 13,8%, a 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) com 12,9%, a 8 (hipóteses sobre o texto) com 12,3%, a 64 (comentários opinativos sobre o texto) com 12%, a 48 (avaliação da compreensão do texto) com 9,7%, a 22 (atenção a determinados aspectos leitores) com 9,5%, a 51 (releitura do texto) com 9,2%, a 59 (interpretação de texto) com 8,8% e a 36 (recordações a respeito do texto) com 6,3%.

Quanto ao instrumento em português, os dados podem ser vistos na tabela abaixo:

Tabela 7 Ocorrências de estratégias agrupadas por curso no instrumento em português

Estratégias Português - agrupadas	Curso					
	Administração		Letras		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 Objetivos de leitura	17	3,4	14	2,4	31	2,8
3 Visão abrangente sobre o texto	1	0,2	7	1,2	8	0,7
7 Elaboração de um roteiro de leitura	0	0,0	1	0,2	1	0,1
8 Hipóteses sobre o texto	51	10,1	60	10,1	111	10,1
17 Mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto	48	9,5	94	15,9	142	12,9
22 Atenção a determinados aspectos leitores	40	7,9	40	6,8	80	7,3
27 Elaboração de perguntas e respostas relacionadas ao texto	16	3,2	16	2,7	32	2,9
36 Recordações a respeito do texto	19	3,7	39	6,6	58	5,3
38 Imageamento do texto	2	0,4	10	1,7	12	1,1
40 Elaboração de produções sobre o texto	80	15,8	60	10,1	140	12,7
45 Cópia de trechos do texto	8	1,6	2	0,3	10	0,9
47 Maneiras de compreender o texto	1	0,2	5	0,8	6	0,5
48 Avaliação da compreensão do texto	50	9,9	38	6,4	88	8,0
51 Releitura do texto	52	10,3	57	9,6	109	9,9
59 Interpretação de texto	51	10,1	53	9,0	104	9,5
64 Comentários opinativos sobre o texto	71	14,0	96	16,2	167	15,2
Total	507	100,0	592	100,0	1099	100,0

No instrumento em português, por sua vez, no grupo de Administração as categorias de maior frequência foram a 40 (produções sobre o texto) com 15,8%, a 64 (comentários opinativos sobre o texto) com 14%, a 51 (releitura do texto) com 10,3%, a 8 (hipóteses sobre o texto) e a 59 (interpretação de texto) com 10,1%, a 48 (avaliação da compreensão do texto)

com 9,9%, a 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) com 9,5% e a 22 (atenção a determinados aspectos leitores) com 7,9% e a 36 (recordações a respeito do texto) com 3,7%. Já no curso de Letras, utilizaram-se mais as categorias 64 (comentários opinativos sobre o texto) com 16,2%, 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) com 15,9%, a 8 (hipóteses sobre o texto) e 40 (produções sobre o texto) com 10,1%, a 51 (releitura do texto) com 9,6%, a 59 (interpretação de texto) com 9%, a 22 (atenção a determinados aspectos leitores) com 6,8%, a 36 (recordações a respeito do texto) com 6,6% e a 48 (avaliação da compreensão do texto) com 6,4%.

Observando-se as três primeiras posições no instrumento em inglês, as categorias 40 (produções sobre o texto) e 8 (hipóteses sobre o texto) figuram como primeira e terceira colocação entre grupos respectivamente, excetuando-se a segunda posição, que no grupo de Letras, conforme supracitado, é a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) e no grupo de Administração, a categoria 48 (avaliação da compreensão do texto). Quanto às demais categorias, houve distinções muito pequenas entre as posições de frequência das categorias.

No instrumento em português, por seu turno, houve mais distinção entre grupos nas três primeiras colocações de categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais usadas e maior semelhança nas demais posições, comportamento contrário ao observado no instrumento em inglês. Enquanto que no grupo de Administração a categoria 40 (produções sobre o texto) aparece em primeiro lugar, no grupo de Letras está em terceiro lugar. A categoria 64 (comentários opinativos sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Administração, aparece em primeiro lugar no grupo de Letras. E a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Letras, aparece em sexto lugar no grupo de Administração, de forma que o seu uso afigura a diferença mais significativa no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos. Já a categoria 51 (releitura do texto), em terceira posição no grupo de Administração, aparece em quarto no grupo de Letras e assim as demais categorias apresentam semelhança nas posições de frequência de uso. No grupo de Letras em ambos os instrumentos, especialmente no instrumento em português, verificou-se um maior espaçamento da frequência de uso de categorias de estratégias, manifestando inclusive sobreposição de posições de maior uso.

De modo geral, houve uma relativa homogeneidade de comportamentos entre grupos quanto à incidência de uso das categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas. Essa mencionada homogeneidade pode ser bem ilustrada a partir dos gráficos abaixo que ilustram o uso dessas 9 categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas no instrumento em inglês e português:

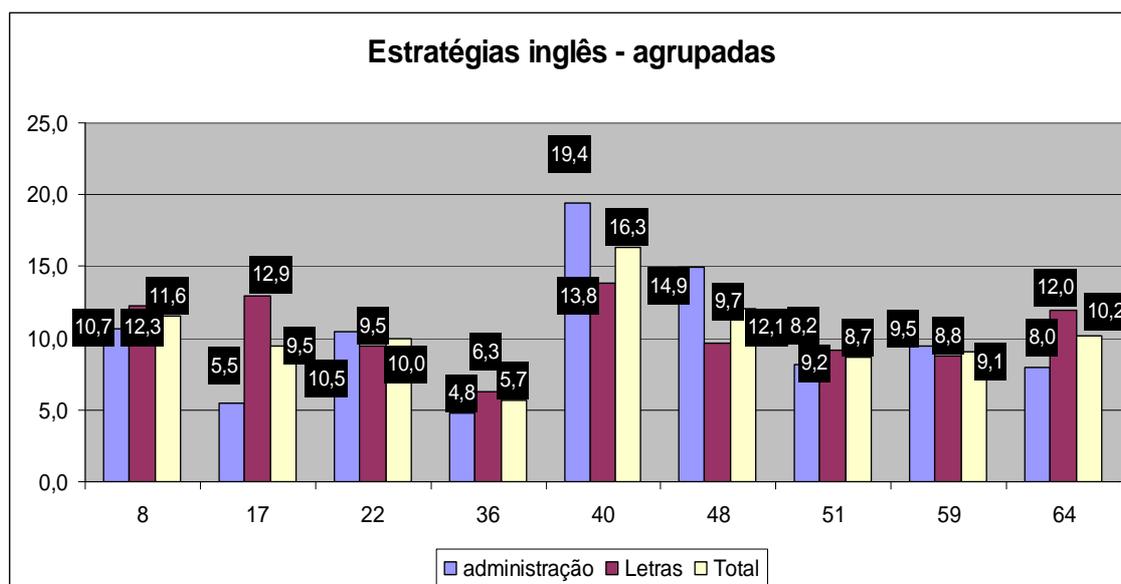


Figura 14 - Gráfico da relação entre incidências de uso das categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas por grupo no instrumento em inglês

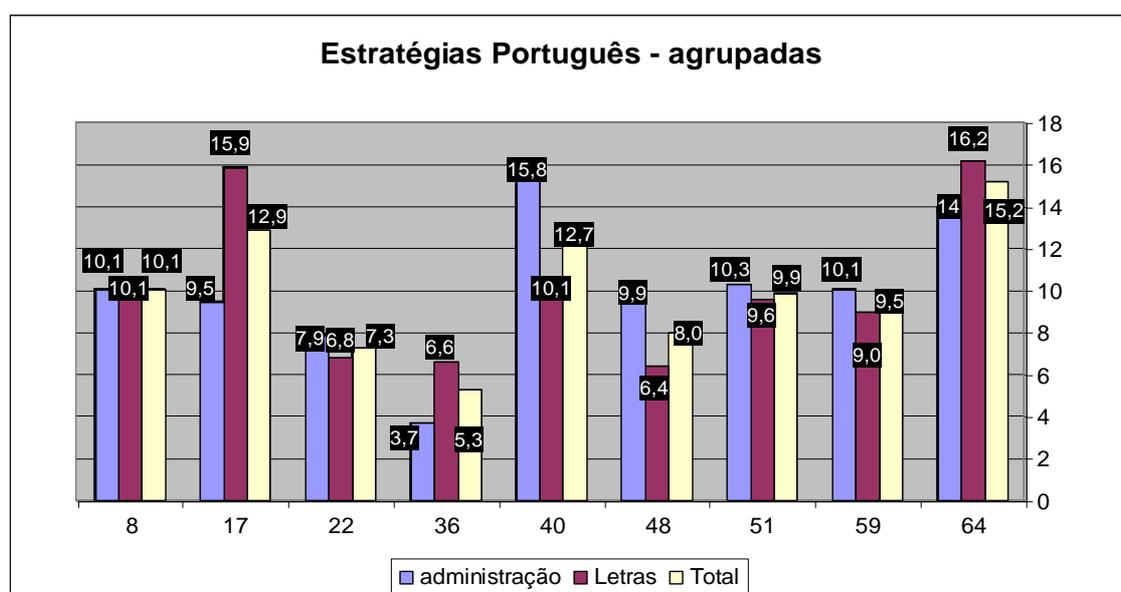


Figura 15 Gráfico da relação entre incidências de uso das categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas por grupo no instrumento em português

Outra análise que pode ser realizada a partir das tabelas e gráficos anteriores é a verificação das diferenças de incidências de uso das 9 categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas entre grupos por instrumento. Nessa verificação tanto no instrumento em inglês quanto no instrumento em português as três maiores diferenças entre grupos são verificadas em ordem decrescente, ou seja, da maior à menor diferença, nas categorias 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 40 (produções sobre o texto) e 48 (avaliação da compreensão do texto). Dessas categorias, a categoria 17 foi a categoria mais empregada em ambos os instrumentos no grupo de Letras e as categorias 40 e 48 em ambos os instrumentos no grupo de Administração.

Como pode ser visto nas incidências de estratégias acima, quanto ao tipo e frequência de categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas entre instrumentos e entre grupos houve praticamente homogeneidade, já que as categorias mais empregadas foram, em ordem numérica, 08 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimento prévio), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto), 40 (produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura do texto), 59 (interpretação de texto), 64 (comentários opinativos sobre o texto). As diferenças significativas encontradas foram no uso da categoria 17, mobilização de conhecimento prévio, que aparece em segundo lugar no grupo de Letras no instrumento em inglês e na oitava posição do rol das categorias mais utilizadas no grupo de Administração no mesmo instrumento. Há também variância de posição novamente da categoria 17 no instrumento em português, que no grupo de Letras está como a segunda categoria mais utilizada e no grupo de Administração como a sexta. Essa diferença significativa na categoria 17, indica que o grupo de Letras utilizou mais estratégias relacionadas ao conhecimento prévio do que o grupo de Administração. Como na categoria de estratégias 17 – ligada ao conhecimento prévio – está incluído também o conhecimento lingüístico, hipotetiza-se que uma das razões pelas quais o grupo de Letras tenha manifestado maior incidência dessa categoria é devido a um pressuposto maior conhecimento lingüístico resultante da formação acadêmica.

Essa relativa homogeneidade no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos nos dois instrumentos pode ocorrer devido a diferentes razões. Pode-se supor que haja influência da experiência e conhecimento prévio da tarefa, já que após realizarem a primeira testagem, na segunda os participantes tendem a empregar os mesmos comportamentos da

primeira testagem, evidenciando transferência de estratégias leitoras metacognitivas. O uso de certas estratégias leitoras em diferentes línguas em atividades com a mesma estrutura pode ocorrer em razão do conhecimento prévio do assunto do texto, o que evidenciará respostas semelhantes em tarefas da mesma natureza. Essa variável não pôde ser controlada já que não se utilizou nenhum questionário para saber se o participante conhecia o assunto proposto nos textos.

Outra explicação para um certo nível de correspondência no uso de estratégias leitoras em ambos os instrumentos e grupos é a existência de procedimentos universais de leitura, ou seja, a existência de padrões nos tipos de estratégias metacognitivas leitoras entre grupos de formação diferentes. No caso deste estudo, a padronização do uso de estratégias metacognitivas leitoras ocorreu tanto em relação ao tipo de estratégia utilizada quanto em relação à frequência de uso, especialmente quanto ao tipo, ou seja, dadas condições de igualdade de contraste – no caso do estudo desta dissertação – a existência de proficiência lingüística em L2 e a aplicação dos mesmos instrumentos leitores - houve bastante semelhança de desempenho nas diversas partes dos instrumentos. Assim, pode-se hipotetizar a existência de uma certa universalidade do processamento leitor, independente da área de formação do indivíduo.

Esses resultados sinalizam um importante caminho, a possível existência de padrões também cognitivos, já que a leitura é também uma atividade cognitiva e, retomando Kleiman (1998), atividade que envolve procedimentos cognitivos e metacognitivos. Ressalta-se que a descoberta de padrões é um dos desafios para as Ciências Cognitivas.

Além da certa padronização entre grupos de áreas diferentes, verificou-se também padronização de uso de estratégias leitoras metacognitivas nos instrumentos em idiomas diferentes, no caso desta dissertação, inglês e português brasileiro. Essa relativa uniformidade existente também entre línguas pode também sugerir que o processamento leitor entre línguas também tenha a mesma natureza, semelhante ao que afirma Seidenberg (2002), para quem o processamento leitor em L1 e L2 provavelmente contenha mecanismos comuns.

Em ambos os casos, conjectura-se que o fator processamento leitor seja um fator preponderante em relação às variáveis formação do indivíduo e também à língua em que o

mesmo realiza a leitura, o que sinaliza uma homogeneidade na forma como a leitura se processa no cérebro de pessoas oriundas de experiências e línguas diferentes. Isso tem importantes conseqüências. Uma delas, por exemplo, é que atividades de leitura com organização/estrutura semelhantes para um mesmo tipo de público podem ser propostas para aprendizes de línguas diferentes.

Além da verificação de uma certa padronização de uso de categorias de estratégias metacognitivas leitoras entre grupos e outros instrumentos, outra comparação que pode ser realizada é a verificação numérica da quantidade de incidências dessas categorias entre cursos, só que dessa vez não na perspectiva proporcional como realizada anteriormente. Quanto a essa verificação, conforme indicam os dados da tabela 6, no instrumento em inglês o grupo de Administração fez 475 incidências de categorias de estratégias enquanto o grupo de Letras fez 567 incidências, uma diferença de 92 incidências. No instrumento em português, por sua vez, conforme indicam os dados da tabela 7, enquanto o grupo de Administração fez 507 incidências, o grupo de Letras fez 592, resultando em 85 incidências de estratégias a mais no grupo de Letras. Em ambos os instrumentos, portanto, houve maior utilização de categorias de estratégias metacognitivas leitoras no grupo de Letras, o que pode indicar que o enfoque no ensino de línguas, próprio da área de formação de Letras, pode evidenciar um maior nível de metacognição em atividades lingüísticas como a leitura. Outra hipótese que pode ser levantada para tal comportamento, no instrumento em inglês, é o fato de que o grupo de Letras apresenta um número significativamente maior de sujeitos em relação ao grupo de Administração que lêem diariamente em L2 e utilizam da leitura como atividade de lazer, conforme mostram os resultados do formulário de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e L2 descrito na seção 2.5. Nesse sentido, hipotetiza-se que a maior prática da leitura poderia acarretar um maior nível de metacognição na leitura.

É importante que se destaque que o texto do instrumento em português tem um parágrafo do que o texto do instrumento em inglês, evidenciando, portanto, mais estratégias leitoras metacognitivas, já que há um item a mais de verbalização. Contudo, como houve diferença quantitativa entre grupos no uso de estratégias no instrumento em inglês também, inclusive superior à diferença encontrada no instrumento em português, não se acredita que o fator tamanho do texto possa explicar a diferença entre grupos no quesito maior uso de estratégias metacognitivas de leitura. Uma hipótese que pode ser levantada é o fato de que um

expressivo maior número acadêmicos de Letras evidenciaram o conhecimento sobre estratégias de leitura, conforme mostram os resultados do formulário de perfil leitor e conhecimento lingüístico em L1 e L2 descrito na seção 2.5, o que pode influenciar no maior uso de estratégias metacognitivas leitoras.

Quanto à transferência explícita de estratégias metacognitivas de compreensão leitora no instrumento em uma língua no instrumento em outra língua, observou-se que houve baixíssima manifestação explícita desse tipo de transferência, dado que se verificou apenas uma ocorrência de L1 para L2 e uma de L2 para L1, uma em cada grupo.

Analisando-se especificamente cada categoria de estratégias metacognitivas leitoras, quanto às estratégias mais evidenciadas em ambos os instrumentos e grupos, acredita-se que o grupo das estratégias relacionadas às hipóteses do texto, categoria 8, tenha tido grande incidência devido ao fato de que faz parte da leitura um contínuo processo de elaboração de hipóteses/suposições sobre um texto, antes, durante e após a leitura, sendo a previsão para Levine (2006) uma função executiva. Para que o texto vá tomando sentido e se construindo na cabeça do leitor, é preciso que o leitor vá realizando deduções/suposições sobre o seu conteúdo/estrutura, etc, prevendo, verificando e modificando hipóteses. Além disso, conforme já anteriormente comentado, a própria composição do instrumento já em sua questão inicial e segunda questão final tenderia a evidenciar o uso de estratégias leitoras desse tipo. Dentro do grupo de estratégias da categoria 08, a estratégia mais utilizada foi a estratégia 11, *Supor qual será seu conteúdo pelo título*, devido ao contexto de uma das questões dos instrumentos.

Também se mostrou bastante freqüente a categoria 17 de estratégias leitoras metacognitivas, referente ao uso do conhecimento prévio na leitura. Isso é plenamente justificável já que no processamento leitor o sujeito está sempre acessando suas experiências/conhecimentos, com vistas ao estabelecimento de relações/elaborações mentais tendo como propósito a compreensão. Essa categoria de estratégia é especialmente evidente durante a leitura, em que, segundo Kopcke (1997), o leitor seleciona as idéias mais relevantes do texto e as relaciona ao seu conhecimento prévio. Acredita-se que o emprego dessa categoria de estratégias aconteça ainda mais frequentemente em relação aos momentos em que foi classificada, entretanto, a análise parte de dados concretos. Dentro da categoria 17 de estratégias leitoras metacognitivas, evidenciou-se mais a estratégia 17 que trata do acesso de

conhecimento prévio do que a estratégia 18, referente ao estabelecimento de relação entre texto e conhecimento prévio.

Acredita-se que a categoria 22 tenha sido usada com frequência em razão de nomear um grupo de operações tipicamente usadas durante a leitura para focar atenção em determinados aspectos do texto, procedimentos relacionados de certa forma ao *scanning*, escanear o texto, normalmente para pinçar informações. Assim, os sujeitos empregaram essa estratégia direta ou indiretamente quando se fixaram no significado de palavras/expressões, reportaram dificuldades em algum trecho ou algum aspecto do texto, etc. Dentro do grupo de estratégias direcionadas a um comportamento de atenção seletiva na leitura, a estratégia 22, *Fixar a atenção em determinados trechos do texto*, foi a mais utilizada de forma mais abrangente. As estratégias relacionadas a um *scanning* do texto são típicas também já que a mente é organizada para enfocar determinados aspectos.

A categoria de estratégia 36, *Relembrar os principais pontos do texto*, também foi bastante utilizada acredita-se devido ao fato natural de que os leitores continuamente estão tentando acessar o *input* textual, na tentativa de estabelecer relações de sentido. Além disso, especialmente para resolverem questões de múltipla-escolha, uma das partes dos instrumentos, os sujeitos tentam recordar-se do conteúdo em aspectos do texto como título, conclusão, tema, propósito do texto, etc., para decidirem a alternativa mais adequada. Dentro do grupo de estratégias dessa categoria, a categoria 36 foi a que mais se manifestou. Essa grande manifestação dessa estratégia é um resultado já pré-anunciado nos resultados de Joly, Santos e Marini (2006).

A categoria 40, que reúne estratégias leitoras metacognitivas relacionadas à produção sobre o texto, também foi um comportamento leitor recorrente. Hipotetiza-se que isso se deva à tendência do leitor de congregar as informações mais significativas com suas palavras, tentando compreender o texto, pois a paráfrase e o resumo são formas de organizar o pensamento. Outra hipótese é o fato de que os sujeitos tenham entendido a tarefa dos instrumentos, o protocolo escrito retrospectivo da leitura, como uma tarefa de paráfrase e/ou síntese. Há também um expressivo enfoque escolar no ensino da leitura a partir do resumo e paráfrase, especialmente do resumo, e a concepção usual de leitura treinada em contextos escolares pode ter influenciado de alguma forma. Por outro lado, o grande uso da categoria de

estratégias 40 pode indicar proficiência leitora, já que segundo Dembo (2000), bons leitores esforçam-se por sintetizar textos. Dentro da categoria de estratégias 40, a estratégia 40, de paráfrase, foi a mais utilizada no grupo de Letras, enquanto que a estratégia 43, de resumo, a mais utilizada no grupo de Administração em ambos os instrumentos. Como já antecipavam os dados de Joly, Cantalice e Vendramini (2004), a estratégia *Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*, a estratégia de paráfrase, que nesta dissertação está presente na categoria 40, produções sobre o texto, obteve alta incidência de uso, como recém foi visto especialmente em um dos grupos analisados.

A categoria de estratégias 48 reúne também um tipo de comportamento próprio da tarefa dos instrumentos, em que para reportar os pensamentos e ações de leitura, os sujeitos automonitoraram sua compreensão. Assim, o grau de atenção e consciência exigido na tarefa pode acarretar em um maior controle lectural e auto-julgamento da compreensão em ações avaliativas. E o uso dessa categoria de estratégias metacognitivas leitoras pode estar diretamente relacionado a outros comportamentos leitores, já que ao perceber que não compreende o texto, o sujeito pode empregar a próxima categoria de estratégias, a releitura. Outro aspecto é que essa é uma das categorias de estratégias utilizadas em consequência do monitoramento leitor, e ao controlar a leitura o sujeito avalia o seu desempenho leitor, de modo que a categoria de avaliação da leitura atua como potencializadora da mesma, assim como o monitoramento leitor. No grupo de estratégias dessa categoria, a estratégia 49, *Parar e refletir se compreendo bem ou não o que leio*, foi a mais empregada.

Comportamento de leitura de uso comum, a releitura, categoria 51, pode ocorrer por diversas situações, não entendimento, distração, etc e apresentar diferentes tipos, como explicitar um comportamento que ocorre várias vezes e relativo a partes do texto ou a todo ele, etc. Além de ser uma ação de leitura mais facilmente observável, para Morles, Manola, Donís e Urquhart (1997), a releitura é uma estratégia mais empregada por leitores menos proficientes, que também se mostram pouco conscientes de suas dificuldades na leitura. Além disso, para Matlin (2004), a releitura pode ser uma ação tomada como consequência da metacompreensão. No rol de estratégias dessa categoria, a estratégia 56, *Reler o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo*; foi a mais utilizada no grupo de Administração no instrumento em inglês e a 51, *Reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender* no instrumento em português. Por sua vez,

no grupo de Letras, a estratégia 54, *Fazer uma releitura do texto*, foi a mais empregada em ambos os instrumentos. Ressalta-se que a alta incidência da categoria de estratégias de releitura é um resultado já encontrado em Joly, Santos e Marini (2006), em que 3 estratégias desse tipo tiveram grande frequência de uso.

A categoria 59, que congrega estratégias de ações relacionadas à interpretação de texto, é um tipo de procedimento bastante utilizado em razão de que o sujeito, ao realizar a leitura, continuamente está interpretando que lê, analisando o *input* em seu conteúdo e forma. Considerando-se que a interpretação é a tarefa primordial de uma atividade leitora, ao discutirmos a diferenciação entre sexos a partir da simetria cerebral e hormônios, proposta dos textos dos instrumentos leitores, há uma grande tendência de que se empreguem comportamentos relacionados à análise de fatos do texto, observando-se critérios de lógica e significado das informações, assim como constituintes do texto, observando-se as implicações do que está escrito, diferenciando o posicionamento crítico do autor das informações do texto, etc. Entre as estratégias dessa categoria, a estratégia 59, *Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido*, foi a mais utilizada.

A categoria 64, relacionada a comentários opinativos sobre o texto, indica um comportamento que é realmente esperado como recursivo, já que ao ler os sujeitos vão pensando sobre as informações veiculadas e as características textuais, elaborando pareceres/julgamentos pessoais sobre as mesmas. Inclusive Kopcke (1997) coloca a elaboração de reflexões sobre o texto como o terceiro momento da leitura, que acontece em consequência da avaliação do texto pelo leitor. Ressalta-se que o próprio nível de consciência exigido pela tarefa dos instrumentos tende a evidenciar também um maior grau de reflexão/questionamento, de forma que o sujeito dê mais sua opinião/comentário. Além disso, esse comportamento seria esperado na leitura de textos descritivo-opinativos como os utilizados nos instrumentos principais. Na categoria 64 a estratégia 64, *Opinar sobre informações do texto*, foi a de maior uso.

Além da verificação dos resultados principais da coleta de dados, pode-se também verificar resultados em categorias metacognitivas de estratégias a partir da verificação de incidências de estratégias por questão, como será realizado na próxima seção.

3.6 Incidências de estratégias metacognitivas leitoras por questão

Mesmo não se tratando dos objetivos da pesquisa, apresentam-se algumas incidências de estratégias leitoras metacognitivas em cada parte do instrumento, já que esses dados elucidam se o uso de estratégias relaciona-se ao tipo de questão apresentada.

O quadro abaixo foi construída a partir da contagem das estratégias mais utilizadas por questão em ambos os instrumentos em ambos os cursos. Na linha 2 coluna 2 é descrito que a estratégia 11 se evidenciou mais na primeira questão do instrumento em inglês no curso de Administração.

PARTES DO INSTRUMENTO		ADMINISTRAÇÃO		LETRAS	
		Inglês	Português	Inglês	Português
1ª questão		11	11	11	11/17
Título e frase de chamada		64/22	17/49/64	17/64	17/64
P A R Á G R A F O	1º	22/40/49	40/49/64	17/22/54	17/64
	2º	22/49	40/64	17/22/64	18 /40/64
	3º	17/43/49	18/64	17/40	18/64
	4º	22/43/49	49/64	17/22/49	17/18/64
	5º	49/53	49/64	22/49	18/64
	6º	22/49	49/64	17/22/49	22/49/64
	7º	40/49/65	17/43/49	40/64	49/64
	8º	-	18/64	-	18/40/64
M Ú L T I P L A E S C O L H A	1º	17/22/59	22/59	22/59	22/59
	2º	36/59	36/43/59	36/59	36/59
	3º	36/59	36/59	36/59	36/59
	4º	36/59	36/59	22/36/59	36/40/59
	5º	43/59	36/59	36/40	36
F I N A L	1º	49/66	49/66	49/66	49/66
	2º	15/16	15/16	15/16	15/16
	3º	43	43	43	43
	4º	-	-	-	-

Quadro 06 Estratégias metacognitivas de leitura de maior ocorrência em cada parte do instrumento

Na primeira questão, primeira parte dos instrumentos, em ambos os grupos, a estratégia mais utilizada foi a estratégia 11, *Supor qual será seu conteúdo pelo título*, sendo que no instrumento em português também foi utilizada a estratégia 17, *Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto*, em grande número. Em quase 100% dos casos, o primeiro trecho das testagens foi classificado como estratégia 11, entretanto tal comportamento não é espontâneo, manifestando-se devido à solicitação da primeira questão final dos instrumentos, “O que o título lhe sugere sobre a temática do texto?”, que elicitava respostas em que o sujeito elaborasse suposições/hipóteses sobre o que o texto trata. O destaque da estratégia 17 no instrumento em português também pode ser considerado um comportamento não espontâneo, já que enquanto o título em inglês, *Sex differences in the brain*, apresenta mais explicitude, fornecendo mais dicas sobre o conteúdo do texto, no título em português, “Questão de simetria”, vários sujeitos reportaram o que sabiam sobre a palavra simetria, tentando estabelecer alguma relação de sentido. Um exemplo é o trecho de SLn°30 PI *O título acima pode relacionar-se com diversas áreas do conhecimento humano, variando seu sentido em cada uma delas. Caso falássemos de arquitetura, teríamos e mente os dois lados de uma construção, por exemplo, que poderiam ser simétricos ou não. Nas artes evocaria questões semelhantes. Mas poderíamos falar em termos do Direito, simetria lembraria igualdade, justiça. Na política, equilíbrio de forças, etc.*

Observando-se as estratégias mais utilizadas nos dois grupos comparados por parte do instrumento, no grupo da Administração na parte do protocolo escrito dos parágrafos, foram mais utilizadas as estratégias 22, 36, 43, 49 e 59 no instrumento em inglês e no instrumento em português as estratégias 36, 49, 59 e 64. No grupo de Letras, no instrumento em inglês as estratégias mais usadas nessa parte foram as estratégias 17, 22, 36, 49 e 59 e no instrumento em português as estratégias 17, 18, 36, 59 e 64. As estratégias apresentadas evidenciam comportamentos de leitura mais frequentes, que, portanto, tenderiam a se evidenciar mais em circunstâncias durante a leitura, tais como uso do conhecimento prévio – estratégia 17; enfoque da atenção em certos trechos do texto – estratégia 22, recordação do texto – estratégia 36, julgamento da compreensão – estratégia 49, análise de sentido – estratégia 59 e manifestação de crítica/opinião sobre o texto – estratégia 64.

Quanto à parte das questões de múltipla-escolha, ressalta-se a recursividade de determinados comportamentos, típicos da natureza das tarefas que demandam procedimentos

como analisar as alternativas, julgando o sentido das palavras e das idéias do texto, relacionada à estratégia 59 e acessar os seus conhecimentos do texto para decidir uma alternativa, ligada à estratégia 36. Destaca-se especificamente a alta incidência da estratégia 22, o que é plenamente compreensível nos protocolos da primeira questão de múltipla-escolha, que tratam da verificação do sentido de palavras, índices específicos do texto.

Na quarta e última parte dos instrumentos, as questões finais, houve igualdade de uso de estratégias em todas as questões nos dois grupos e nos dois instrumentos, o que não se trata de comportamento espontâneo novamente. Na primeira questão final, a estratégia 49 é diretamente relacionada à avaliação e a estratégia 66, *Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura*, o objetivo citado é tomado como a própria compreensão, já que as testagens são circunstâncias artificiais de leitura, em que a leitura acontece para a realização de tarefas. A própria proposta da questão, “Você acha que compreendeu bem o texto X de fulano de tal? Por quê?”, leva o participante a utilizar estratégias de auto-avaliação da compreensão leitora, configurando-se um comportamento induzido pela proposta. Ressalta-se que também os resultados de Joly, Santos e Marini (2006), já indicavam essa estratégia como de alta incidência.

As estratégias 15 e 16 apareceram em todas as respostas dos sujeitos dos dois grupos na segunda questão final, pois são as estratégias voltadas para a verificação do grau de correção das hipóteses realizadas. Quanto à terceira questão final, quase todas as respostas também foram igualmente classificadas como estratégia 43, a categoria de resumo mais abrangente.

Após apresentadas as incidências de estratégias por questão, serão comentadas ainda as partes dos instrumentos que exigem uma análise quanti-qualitativa específica, realizada à medida que tais partes estão dispostas nos instrumentos.

Na próxima seção, realiza-se uma análise das possíveis relações entre os resultados obtidos.

3.7 Relações entre resultados

Há uma grande quantidade de possíveis relações entre os resultados, entretanto, somente algumas delas, julgadas de maior relevância, serão aqui apresentadas. Ressalta-se que a análise dos resultados estatísticos não deixa de ser um ponto de vista do pesquisador e que no caso dos cruzamentos explanados aqui, com exceção do TOEIC versus estudo de inglês, os demais não puderam ser analisados quanto à significância estatística. Os demais cruzamentos, realizados entre a frequência de uso das categorias de estratégias e aspectos como atividade profissional, ordem das tarefas, hábitos de leitura – frequência de leitura e tipo de texto mais lido -, pontuação das questões de múltipla-escolha e níveis dos resumos foram analisados sob o ponto de vista da relevância, a partir de um julgamento pessoal.

Ressalta-se que as considerações apontadas aqui são propostas de conclusões a partir de dados estatísticos, porque não se tem certeza se uma maior incidência de uso de categorias de estratégias leitoras em determinado fator que está sendo observado realmente indique a influência desse fator, já que esse maior uso de estratégias leitoras pode ser também uma coincidência estatística. Assim, todas as conclusões feitas são tomadas como considerações, possibilidades.

Inicialmente não se sabia como trabalhar com os resultados dos cruzamentos estatísticos, de modo que foi necessário escolher um método, aqui neste trabalho a verificação das porcentagens de incidências geradas pelo cruzamento dos fatores observados com a frequência de uso das categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas. Conforme indicaram os resultados da seção 2.9.4, as categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas em ambos os grupos e instrumentos foram 8 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto) 40 (produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura), 59 (interpretação do texto) e 64 (comentários opinativos sobre o texto). Novamente destaca-se que tal procedimento representa uma possibilidade de análise estatística. Aliado a esse procedimento, quando havia uma fator com duas categorias que estão sendo observadas também realizou-se a diferença entre as porcentagens para verificar se isso traria alguma contribuição ou seria um indicativo comprobatório da suposta influência do fator a ser observado.

Outro aspecto é a dúvida que havia se o melhor método de análise era realizar um recorte das incidências, escolhendo as opções de maior utilização ou se contemplando todas as opções e cruzando-as às categorias de estratégias leitoras. Optou-se pela segunda opção para que não houvesse exclusão de comportamentos. O problema desse método é que em alguns cruzamentos, proporcionalmente, a opção de menor incidência poderia ter um valor alto. Entretanto, considerou-se essa forma a mais fidedigna. Em alguns fatores observados, conseguiu-se tornar esse efeito inexistente agrupando-se todas as opções em duas categorias. Isso foi realizado nas pontuações das questões de múltipla-escolha, divididas nas categorias 0 a 2 e 3 a 5 e nos níveis de resumo, divididos em topo/alto e médio/baixo.

O primeiro cruzamento realizado foi o dos itens TOEIC com tempo de estudo de inglês na escola, na universidade, em escola de idiomas, tempo de duração da viagem e residência ao exterior e idade em que iniciou os estudos de inglês. Isso foi feito através da correlação de Pearson que verifica a correlação linear entre variáveis, considerando uma correlação significativa com valor $p < 0,05$ ou $p < 0,0$ e sendo p um valor calculado em relação ao número de casos e ao valor da correlação, variando p de -1 até $+1$, considerado significativo quanto mais próximo de -1 e de $+1$. Além disso, também foi aplicado o teste não paramétrico de Mann Whitney entre os resultados do TOEIC e as variáveis de tempo anteriormente mencionadas. Esse teste verifica a existência de diferença estatisticamente significativa entre os itens a serem cruzados, diferença que não foi encontrada entre aqueles que estudaram inglês na universidade e em escola de idiomas e os que não estudaram, também não foi observada diferença entre os que residiram no exterior em relação aos que não residiram. Houve diferença estatisticamente significativa ($p = 0,011$) entre aqueles que fizeram viagem ao exterior em relação aos que não fizeram, resultado que correlaciona a pontuação do TOEIC à realização da viagem ao exterior, ou seja, os que viajaram ao exterior possuem maior pontuação no TOEIC. Ressalta-se que os resultados dos cruzamentos do TOEIC em relação ao estudo de inglês são elucidativos para a questão da proficiência lingüística, porém não se relacionam aos objetivos de pesquisa porque não dizem respeito às estratégias leitoras metacognitivas.

Quanto às relações entre atividade profissional e uso de estratégias, desejava-se observar, no grupo de Letras, se o exercício da docência, que pressuporia um nível de

metacognição maior em relação às línguas, devido à tarefa de ensino, poderia evidenciar-se na maior frequência de uso de estratégias leitoras metacognitivas. Verificou-se uma distinção relativa nas porcentagens de frequência de uso de categorias de estratégias no instrumento em inglês, com a maioria das categorias com maiores porcentagens (6) entre os sujeitos que disseram exercer atividades ligadas à docência e (3) categorias com maiores porcentagens entre os sujeitos que disseram exercer atividades ligadas à administração. Esses resultados podem ser vistos nas tabelas abaixo, em que na linha 3 a categoria de estratégias 08 (hipóteses sobre o texto), obteve 12,6% de incidência nas atividades ligadas à administração e 11% nas atividades ligadas à docência.

Tabela 08 Cruzamento das categorias de estratégias mais utilizadas no instrumento em inglês no grupo de Letras com as categorias de atividades profissionais

Estratégias Inglês - agrupadas	Atividade profissional									
	1 Atividades ligadas à administração		2 Atividades ligadas à docência		3 Atividades técnicas		4 Outras		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 Hipóteses sobre o texto	28	12,6	33	11,0	9	19,6	0	,0	70	12,3
17 Mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto	28	12,6	42	14,0	3	6,5	0	,0	73	12,9
22 Atenção a determinados aspectos leitores	16	7,2	29	9,7	9	19,6	0	,0	54	9,5
36 Recordações a respeito do texto	11	5,0	24	8,0	1	2,2	0	,0	36	6,3
40 Elaboração de produções sobre o texto	36	16,2	41	13,7	1	2,2	0	,0	78	13,8
48 Avaliação da compreensão do texto	20	9,0	30	10,0	5	10,9	0	,0	55	9,7
51 Releitura do texto	17	7,7	25	8,4	10	21,7	0	,0	52	9,2
59 Ações relacionadas à interpretação de texto	14	6,3	31	10,4	5	10,9	0	,0	50	8,8
64 Realização de comentários opinativos sobre o texto	35	15,8	32	10,7	1	2,2	0	,0	68	12,0

Já no instrumento em português, houve maior equilíbrio nesse quesito entre os que afirmaram exercer atividades ligadas à administração e à docência, ora com categorias de estratégias com maiores porcentagens no primeiro caso (4) ora no segundo (5). Será considerado um resultado próximo ao equilíbrio, o de 4 por 5 ou 5 por 4, já que há um número total ímpar de categorias de estratégias, 9 categorias. No curso de Administração nenhum sujeito exercia alguma atividade de docência, de modo que esse comparativo não pôde ser realizado nesse grupo, de qualquer forma o objetivo nem era estabelecer esse comparativo nesse curso. O relativo equilíbrio dos resultados parece evidenciar que o exercício da docência possa ser um fator de diferenciação no instrumento em inglês, mas de modo geral,

tanto no instrumento em inglês quanto especialmente no de português, não seja um fator altamente significativo na maior frequência de uso de categorias de estratégias metacognitivas.

Quanto à relação entre ordem das tarefas e uso de estratégias metacognitivas leitoras, no instrumento em inglês no grupo de Administração, 6 categorias de estratégias leitoras metacognitivas tiveram maiores porcentagens na opção início da testagem pelo instrumento em português e 3 na opção inglês. Esses dados podem ser vistos na tabela abaixo, em que a primeira categoria de estratégias observada, a estratégia 08 (hipóteses sobre o texto), obteve 9,5% de incidências na opção início da testagem pelo instrumento em inglês e 11,9% na opção início da testagem pelo instrumento em português.

Tabela 09 Cruzamento da frequência de uso de categorias de estratégias metacognitivas leitoras mais utilizadas no instrumento em inglês no grupo de Administração com a ordem das tarefas

Estratégias inglês agrupadas	Ordem das tarefas					
	Inglês		Português		Total	
	n	%	n	%	n	%
8 Hipóteses sobre o texto	22	9,5	29	11,9	51	10,7
17 Mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto	13	5,6	13	5,3	26	5,5
22 Atenção a determinados aspectos leitores	22	9,5	28	11,5	50	10,5
36 Recordações a respeito do texto	8	3,5	15	6,1	23	4,8
40 Elaboração de produções sobre o texto	58	25,1	34	13,9	92	19,4
48 Avaliação da compreensão do texto	32	13,9	39	16,0	71	14,9
51 Releitura do texto	13	5,6	26	10,7	39	8,2
59 Ações relacionadas à interpretação de texto	21	9,1	24	9,8	45	9,5
64 Realização de comentários opinativos sobre o texto	25	10,8	13	5,3	38	8,0

No mesmo instrumento em inglês, porém no curso de Letras houve maior equilíbrio, com 5 maiores porcentagens de uso de categorias de estratégias leitoras metacognitivas entre os que iniciaram as testagens pelo instrumento em inglês e as demais 4 categorias de estratégias pelos que iniciaram o instrumento em português.

Já no instrumento em português tanto no curso de Administração quanto no curso de Letras houve (5) categorias de estratégias com maiores porcentagens entre os que iniciaram as testagens pelo instrumento em inglês e (4) entre os que iniciaram pelo instrumento em

português. O relativo equilíbrio dos resultados parece evidenciar que o fator ordem das tarefas – início pelo instrumento em português - possa ser um fator de diferenciação no curso de Administração no instrumento em inglês, mas nos demais cruzamentos realizados não seja altamente significativo na maior frequência de uso de categorias de estratégias metacognitivas, especialmente no curso de Letras.

Os cruzamentos de resultados nos aspectos de hábitos de leitura e categorias de estratégias foram contrastados entre idiomas, observando-se os percentuais nos diferentes níveis a serem comparados. No aspecto frequência de leitura os níveis a serem comparados são diariamente, uma vez por semana e infreqüentemente. Já no aspecto de tipo de leitura, os níveis a serem comparados são tipo de texto mais lido, narrativo/descritivo, opinativo/argumentativo e técnico/documentos. Comparando as porcentagens geradas pelo cruzamento das 9 categorias de estratégias no instrumento em inglês e a frequência de leitura em português, observou-se (1) categoria com maior porcentagem na opção diariamente, (6) na opção 1x semana e (2) na opção infreqüentemente no curso de Administração. Já no curso de Letras (5) categorias de estratégias tiveram maior porcentagem na opção diariamente e (4) na opção 1x semana.

Comparando as nove categorias de estratégias no instrumento em português e a frequência de leitura em português, (3) categorias de estratégias tiveram maior porcentagem na opção diariamente, (4) na opção 1x semana e (3) na opção infreqüentemente no curso de Administração. No curso de Letras, por sua vez, a proporção é de (5) categorias com maiores porcentagens na opção diariamente e (4) na opção 1x semana.

Contrastando as porcentagens de categorias de estratégias observadas no instrumento em inglês com a frequência de leitura em inglês, no curso de Administração há (2) categorias de estratégias com maiores porcentagens na opção diariamente, (1) na opção 1x semana e (5) na opção infreqüentemente. No curso de Letras, por sua vez, as (4) categorias de estratégias leitoras metacognitivas com maiores porcentagens estão na opção diariamente, (5) na opção 1x semana.

Comparando as categorias mais usadas de estratégias no instrumento em português com a frequência de leitura em inglês, verificou-se que (2) categorias tiveram maiores índices na

opção diariamente, (6) na opção 1x semana e (1) na opção infreqüentemente no curso de Administração. Já no curso de Letras, (4) categorias de estratégias tiveram maior porcentagem na opção diariamente e (5) na opção 1x semana. Finalizando os cruzamentos entre categorias de estratégias mais utilizadas e hábitos de leitura, observou-se que na maioria dos 8 cruzamentos realizados, (5) cruzamentos apresentam categorias de estratégias com maiores incidências na opção 1x semana.

Outro aspecto observado estatisticamente foi o tipo de texto lido. Comparando as 9 categorias de estratégias com maiores porcentagens no instrumento em inglês com o tipo de texto mais lido em português, observou-se que (4) quatro categorias tiveram maior porcentagem na opção narrativo/descritivo e (5) na opção opinativo/argumentativo no curso de Administração. No curso de Letras, por seu turno, (2) categorias tiveram maiores porcentagens na opção narrativo/descritivo, (4) na opção opinativo/argumentativo e (3) em técnico/documentos.

Cruzando as 9 categorias de estratégias no instrumento em português com o tipo de texto de texto mais lido em português, verificou-se que (5) categorias tiveram maiores porcentagens na opção texto narrativo-dscritivo e (4) na opção texto opinativo/argumentativo no curso de Administração. No curso de Letras, a proporção foi de (2) categorias com maiores porcentagens na opção narrativo/descritivo, (3) na opção opinativo/argumentativo e (4) em técnico/documentos.

Contrastando as categorias mais usadas de estratégias no instrumento em inglês e o tipo de texto mais lido em inglês, verificou-se (5) categorias tiveram maiores porcentagens na opção texto narrativo/descritivo e (4) na opção opinativo/argumentativo no curso de Administração. Já no curso de Letras, (5) categorias de estratégias tiveram maiores porcentagens na opção narrativo/descritivo, (1) na opção opinativo/argumentativo e (3) em técnico/documentos.

Comparando as 9 categorias de estratégias no instrumento em português com o tipo de texto mais lido em inglês, observou-se que (5) categorias tiveram maiores porcentagens na opção texto narrativo/descritivo e (4) na opção texto opinativo/argumentativo no curso de Administração. Já no curso de Letras, esses índices são (3), (2) e (4), respectivamente.

Finalizando os cruzamentos entre categorias de estratégias mais utilizadas e tipo de texto mais lido, observou-se que na maioria dos 8 cruzamentos realizados, (4) cruzamentos apresentam categorias de estratégias com maiores incidências na opção narrativo/descritivo.

Um dado que foi observado é a diferença entre as porcentagens obtidas do cruzamento de tipo de texto mais lido com as categorias mais usadas de estratégias nos dois instrumentos entre grupos. Dentre os resultados obtidos chama a atenção a grande diferença entre as porcentagens do cruzamento de texto narrativo/descritivo e opinativo/argumentativo em tipo de texto mais lido em inglês e a categoria de estratégia 64, realização de comentários opinativos sobre o texto, em 6 dos 8 cruzamentos realizados, há grande diferença de porcentagem da categoria de estratégia 64 nas opções texto narrativo/descritivo e texto opinativo/argumentativo, com maior porcentagem na segunda opção. Isso sugere o que já se poderia supor que sujeitos que lêem mais textos do tipo opinativo/argumentativo tendem a expressar mais opiniões/críticas sobre o texto.

Na comparação dos aspectos pontuação nas questões de múltipla-escolha e categorias de estratégias mais utilizadas nos dois instrumentos, observaram-se a incidência de nove categorias de estratégias em 2 níveis de pontuação 0, 1 ou 2 e 3, 4 e 5 dos testes de múltipla-escolha. Comparando as categorias mais usadas de estratégias e os níveis de pontuação do teste de múltipla-escolha ambos no instrumento em inglês, verificou-se que (05) categorias obtiveram maior porcentagem na pontuação 0, 1 ou 2 e (04) na pontuação 3, 4 ou 5 no curso de Administração. No curso de Letras, por seu turno, (04) categorias tiveram maior porcentagem na pontuação 0, 1 ou 2 e (05) no nível 3, 4 ou 5. O relativo equilíbrio dos resultados sugere que uma maior pontuação nas questões de múltipla-escolha não está atrelada a uma maior incidência de uso de categorias de estratégias leitoras no instrumento em inglês em ambos os cursos.

Quanto à relação entre as categorias mais usadas de estratégias e os níveis de pontuação no teste de múltipla-escolha ambos no instrumento em português observou-se também um certo equilíbrio de resultados, sugerindo que não há grande variância de incidência de uso de categorias de estratégias de acordo com a pontuação nas questões de múltipla-escolha no instrumento em português em ambos os cursos. Isso porque (05) categorias de estratégias foram encontradas com maiores porcentagens na pontuação de 0,1 ou 2 acertos e (04) na

pontuação de 3, 4 ou 5 acertos tanto no curso de Administração quanto no curso de Letras. Finalizando os cruzamentos desse tipo, verifica-se que em (03) dos 4 cruzamentos realizados há maior número de categorias de estratégias com maiores porcentagens no nível de pontuação nas questões de múltipla-escolha 0,1 ou 2 sugerindo que, de maneira geral, uma maior pontuação nas questões de múltipla-escolha não está relacionada a maiores porcentagens no uso das categorias de estratégias observadas.

Outros dados que foram comparados foram os níveis de resumos topo/alto e médio/baixo com as categorias mais usadas de estratégias. Contrastando os níveis dos resumos com as categorias de estratégias mais usadas ambos no instrumento em inglês observou-se que (3) categorias com maiores porcentagens foram encontradas no nível topo/alto e (6) no nível médio/baixo no curso de Administração. No curso de Letras, por sua vez, (4) categorias de estratégias tiveram maiores porcentagens no nível topo/médio de resumo e (5) no nível médio/baixo. O equilíbrio dos resultados no curso de Letras e a maior incidência de categorias com maiores porcentagens em resumos de nível mais baixo no curso de Administração sugere o fator maior nível de resumo não seja um fator importante na incidência de categorias mais usadas de estratégias no instrumento em inglês.

Comparando as categorias de estratégias mais usadas com o resumo feito ambos no instrumento em português, observou-se que (04) categorias obtiveram maiores porcentagens no nível topo/alto e (05) no nível médio/baixo no curso de Administração. No curso de Letras, por sua vez, esses números foram (05) e (04), respectivamente. O equilíbrio dos resultados sugere que o fator maior nível de resumo não seja um fator importante na incidência de categorias mais usadas de estratégias no instrumento em português. Finalizando os cruzamentos desse tipo, verifica-se que em (03) dos 4 cruzamentos realizados há maior número de categorias de estratégias com maiores porcentagens no nível médio/baixo de resumo, sugerindo que, de maneira geral, resumos de maior nível não estão relacionado a maiores porcentagens no uso das categorias de estratégias observadas.

Conclui-se que dos cruzamentos realizados a maioria não apresenta dados que evidenciem diferenças significativas com relação aos objetivos de leitura. A exceção disso são os aspectos exercício da docência no instrumento em inglês no curso de Letras e ordem das

tarefas (início pelo instrumento em português) no curso de Administração no instrumento em inglês.

Após o cruzamento de resultados entre diversos aspectos da coleta de dados, e posterior interpretação desses resultados, na seção seguinte, serão apresentadas as considerações finais, fruto de toda uma reflexão sobre o curso teórico e empírico desenvolvido nesta dissertação.

3.8 Verificação dos objetivos e hipóteses de pesquisa

Quanto ao primeiro objetivo, identificar as estratégias metacognitivas de leitura mais empregadas na compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) por acadêmicos de Administração, considerando os resultados estatísticos por categoria, no instrumento em inglês, as categorias mais evidenciadas em ordem decrescente foram a 40 (produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 8 (hipóteses sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 59 (interpretação de texto), 51 (releitura do texto) e 64 (comentários opinativos sobre o texto). Já quanto ao instrumento em português, as categorias que mais se destacaram foram 40 (produções sobre o texto), 64 (comentários opinativos sobre o texto), 51 (releitura do texto), 8 (hipóteses sobre o texto), 59 (interpretação de texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) e 22 (atenção a determinados aspectos leitores).

A hipótese para o primeiro objetivo específico supunha que acadêmicos do curso de Administração utilizariam mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas à produção sobre o texto em ambos os instrumentos, hipótese que foi confirmada, pois conforme pode ser visualizado nos gráficos 1 e 2 da seção 2.9.4, a categoria de estratégia 40, que inclui paráfrase e resumo, obteve maior frequência de uso no tanto no instrumento em inglês quanto no instrumento em português no grupo de Administração. Acredita-se que tal resultado deva-se à formação mais técnica do grupo de Administração, que em tarefas como a dos instrumentos utilizados, evidencia-se no maior uso de procedimentos de leitura genéricos treinados desde a formação escolar como resumo e paráfrase. Essa hipótese parte da premissa de que alunos de um curso de formação acadêmica não lingüística como o curso de Administração, utilizarão

mais estratégias de leitura genéricas, como as treinadas na formação escolar tipo o resumo e a paráfrase.

Quanto ao segundo objetivo, identificar as estratégias metacognitivas de leitura mais empregadas na compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) por acadêmicos de Letras Português/Inglês, no instrumento em inglês as categorias que mais se evidenciaram em ordem decrescente foram a 40 (produções sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 8 (hipóteses sobre o texto), 64 (comentários opinativos sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 51 (releitura do texto) e 59 (interpretação de texto). Já quanto ao instrumento em português, as categorias que mais se destacaram também em ordem decrescente foram a 64 (comentários opinativos sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 8 (hipóteses sobre o texto), 40 (produções sobre o texto), 51 (releitura do texto), 59 (interpretação de texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto) e 48 (avaliação da compreensão do texto).

A hipótese para o segundo objetivo supunha que acadêmicos do curso de Letras utilizariam mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas ao uso de conhecimento lingüístico em ambos os instrumentos, hipótese que considera-se confirmada, na medida em que se verificou que conforme indicam os dados dos gráficos 1 e 2 da seção 2.9.4, a categoria de estratégias 17, relacionada ao emprego do conhecimento prévio sobre o texto, no qual se incluiu o conhecimento prévio lingüístico, obteve maior freqüência de uso no grupo de Letras. Acredita-se que isso se deva à formação lingüística no curso de Letras associada a fatores como, por exemplo, a atividade profissional na docência de línguas que se evidenciará como maior número de comentários gramaticais, análises lingüísticas, etc.

Quanto ao terceiro objetivo, comparar o emprego de estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro (L1) e em inglês (L2) entre os dois grupos, verifica-se que houve uma considerável padronização quanto ao tipo e freqüência de uso das categorias de estratégias utilizadas nos instrumentos, com maior emprego das categorias de estratégias metacognitivas de leitura, aqui em ordem numérica crescente, 08 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto), 40 (produções sobre o

texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura do texto), 59 (interpretação de texto), e 64 (comentários opinativos sobre o texto). A principal diferença encontrada foi no maior uso da categoria 17 em ambos os instrumentos no curso de Letras em relação ao curso de Administração.

Quanto às diferenças numéricas no número de incidências de categorias de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos, observou-se que o grupo de Letras utilizou mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, em português brasileiro (L1) e em inglês (L2), confirmando a hipótese do terceiro objetivo específico que previa tal comportamento devido a uma maior consciência sobre a língua e também a uma maior expressão da metacognição ligada ao ensino.

Quanto ao quarto objetivo, verificar se os sujeitos transferem estratégias metacognitivas de compreensão leitora no instrumento em uma língua no instrumento em outra língua, observou-se que houve baixíssima manifestação explícita desse tipo de transferência, dado que se verificou apenas uma ocorrência de L1 para L2 e uma de L2 para L1, uma em cada grupo. Tal resultado pode ocorrer em razão da transferência inconsciente de procedimentos leitores utilizados em uma língua para outra, que não pode ser controlado, ou devido à existência de procedimentos universais de leitura, que se manifestam em sujeitos falantes de línguas diferentes e pertencentes a distintas áreas de formação. Dado esse fator, a hipótese para esse quarto objetivo levará em conta a transferência explícita de comportamentos leitores de uma língua para outra. Nessa perspectiva, observou-se que a hipótese foi confirmada na medida em que de fato os sujeitos transferiram estratégias metacognitivas de compreensão leitora do português brasileiro na compreensão leitora em inglês e transferiram estratégias metacognitivas de compreensão leitora do inglês na compreensão leitora em português, entretanto, com baixa ocorrência. A evidência desse resultado dá força à tendência de que o sujeito transfira os procedimentos de leitura empregados em uma língua na leitura em outra língua, sendo que essa transferência pode ocorrer tanto no sentido da língua materna para a L2 quanto da L2 para a língua materna.

Assim sendo, verificou-se que os quatro objetivos específicos foram atingidos e suas respectivas hipóteses confirmadas. Na seção seguinte, apresentam-se as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Habilidade lingüístico-comunicativa e ato de processamento cognitivo e metacognitivo (KLEIMAN, 1998), a compreensão leitora pode ser desenvolvida através da metacognição, ou seja, da reflexão sobre o próprio processo de leitura. Além de evidenciar a metacognição, auto-regulação de qualquer empreendimento cognitivo (FLAVELL, 1981), a leitura permite verificar a incidência da transferência lingüística, que pode manifestar-se tanto em nível gramatical quanto em nível de estratégias leitoras.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi estabelecer uma aliança teórica e empírica entre os fenômenos científico-lingüísticos da metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora, investigando-se a ocorrência de transferência de procedimentos monitorados tais como estratégias metacognitivas de compreensão leitora em português brasileiro (L1) em inglês (L2) e vice-versa. Esse objetivo foi atingido, na medida em que as estratégias metacognitivas leitoras em L1 e em L2, estudadas na aliança teórica deste trabalho, foram verificadas na aliança empírica nos aspectos de tipo e freqüência de uso, bem como na transferência de um instrumento de compreensão leitora para outro. Aqui, portanto, bem se evidenciou a interação do leitor com sua cognição via processos metacognitivos (JOU e SPERB, 2003)

Ao finalizar esta dissertação, algumas considerações podem ser tecidas a partir da análise e avaliação de hipóteses a respeito do uso de estratégias metacognitivas de compreensão leitora em diferentes línguas por grupos com áreas de formação distintas. A verificação dos objetivos específicos da pesquisa evidenciou resultados como a significativa semelhança, em ambos os grupos e instrumentos, quanto ao tipo e freqüência de uso das categorias de estratégias leitoras metacognitivas compiladas a partir de uma adaptação de Filho (2002), Joly, Cantalice, Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007), posteriormente agrupadas para análise de dados.

Assim sendo, em ambos os grupos, as categorias de estratégias que mais se evidenciaram, em ordem numérica crescente foram a 8 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto), 40 (elaboração de produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura), 59 (ações relacionadas à interpretação do texto) e 64 (realização de comentários opinativos sobre o texto). Esses resultados, que evidenciam uma significativa padronização das categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas em ambos os grupos e instrumentos, sinalizam a possível existência de procedimentos universais de leitura que se evidenciem em leitores falantes de diferentes línguas e de diferentes áreas de formação.

Ainda quanto ao plano comparativo, verificou-se que o grupo de Administração utilizou mais a categoria de estratégias de produções sobre o texto e o grupo de Letras a categoria de conhecimento prévio, na qual se inclui o conhecimento lingüístico. Supõe-se que isso esteja relacionado à formação acadêmica de cada grupo, sinalizando que a influência de uma formação acadêmica mais técnica se evidencie no maior uso de estratégias leitoras genéricas como o resumo e a paráfrase, já a influência de uma formação acadêmica mais lingüística, tenderia a se evidenciar no maior uso de estratégias leitoras relacionadas ao conhecimento lingüístico. Também se observou que os participantes do curso de Letras utilizaram mais estratégias leitoras metacognitivas do que o grupo de Administração, o que pode indicar que a formação para a docência na área de línguas, que pressupõe um maior consciência sobre o seu objeto, seja pela formação ou pelo ensino, possa influenciar na maior ocorrência da metacognição. Nesse resultado supõe-se também que o conhecimento de estratégias leitoras metacognitivas possa ter influência, já que no grupo de Letras houve maior evidência de conhecimento de estratégias leitoras metacognitivas tanto em português quanto em inglês.

Observou-se a ocorrência de transferência explícita de estratégias metacognitivas de leitura em português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa, já que houve uma incidência desse tipo de transferência de L1 para L2 no grupo de Letras e uma de L2 para L1 no grupo de Administração. Confirma-se a transferência como um fenômeno que se manifesta em nível de estratégias leitoras metacognitivas na compreensão, especialmente pensando-se na transferência inconsciente que pode elucidar também a padronização de

freqüência de uso e tipo de categorias de estratégias em ambos instrumentos e grupos do estudo empírico.

Referente aos procedimentos de coleta de dados e instrumentos utilizados, algumas considerações merecem ser feitas. A estrutura dos instrumentos também pode ter se mostrado inadequada para verificação do quarto objetivo da pesquisa, referente à transferência lingüística. Quanto à metodologia empregada, um problema do protocolo escrito retrospectivo, é a falta de informações exatas sobre a que pessoa fez, de forma que se houvesse interação verbal quando alguma informação não estivesse clara, o pesquisador poderia solicitar esclarecimentos, por exemplo.

Durante a análise de dados um dos entraves com que se deparou foi a questão da sobreposição classificativa de estratégias leitoras metacognitivas, o que gerava muitas dúvidas na distinção de comportamentos leitores semelhantes. Se, por um lado, inicialmente foi utilizada uma listagem de estratégias muito genérica (O'Malley e Chamot, 1993, ver seção 1.5.3), que congregava comportamentos diferenciados em uma mesma categoria, por outro lado, uma listagem muito ampla de estratégias leitoras como a adotada, obrigou a adoção de distinções classificativas e posterior nova categorização para fins de análise estatística. Outra crítica à listagem de estratégias é que alguns de seus procedimentos leitores poderiam ser considerados cognitivos e não metacognitivos como a listagem se propõe, entretanto, isso depende do ponto de vista teórico adotado, já que a cognição engloba a metacognição e esta dissertação trabalha com a perspectiva de um continuum cognição - metacognição (MOTTA, 2007).

No tocante ao cruzamento de dados, seria interessante pesquisar quais as estratégias leitoras em inglês e português os sujeitos que afirmaram ter conhecimento desse aspecto possuem. Em seguida, poderia-se verificar se há distinção nesses participantes em relação aos demais quanto ao uso e freqüência de estratégias leitoras metacognitivas devido a esse conhecimento. Outra variável que talvez poderia ter sido controlada é se o conhecimento prévio dos assuntos do texto é um fator relevante no uso e freqüência de estratégias. Poderia-se-ia questionar os sujeitos sobre esse conhecimento ou separar os resultados dos participantes com maior utilização da categoria 17 de estratégias, referente ao conhecimento prévio, em relação aos demais.

Ainda no plano das sugestões, poderia haver um estudo qualitativo aprofundado das estratégias, estabelecendo-se diferentes níveis de complexidade dentro de uma mesma estratégia. Um exemplo é a categoria de estratégias relacionadas ao conhecimento prévio, em que se poderia distinguir estratégia de uso de conhecimento prévio lingüístico e de conhecimento enciclopédico. Assim também sugere-se a elaboração de uma listagem de estratégias leitoras que contemple diferentes níveis de consciência, usando por exemplo os níveis estabelecidos por Schmidt (1990), perceber, notar e entender.

Outro aspecto é a própria evidência da transferência lingüística. O propósito global deste trabalho foi investigar a transferência de estratégias leitoras metacognitivas entre cursos e idiomas dos instrumentos. Entretanto, para observar melhor o fenomeno, poderia-se diferenciar os tipos de transferência de conhecimento prévio e transferência cognitiva do conhecimento lingüístico na classificação das respostas dos sujeitos.

Um aspecto importante de ser dito é que a quantidade de dados e variáveis é grande, de forma que não é muito fácil analisar todos os resultados parte a parte e após verificar todas as interações possíveis entre os resultados. Inclusive do ponto de vista estatístico, mostrou-se difícil observar a incidência de estratégias leitoras sempre em dois níveis: tipo e frequência. Dada a complexidade em lidar com a quantidade e a qualidade de dados, afirma-se que cada trabalho tem suas limitações e certamente nem todas as relações possíveis entre os resultados foram contempladas, observando-se as mais significativas. Isso também acontece também em função de que a dissertação possui um tempo determinado para a sua realização.

Esta pesquisa em seus resultados quer ser uma pequena contribuição aos estudos sobre leitura e cognição e transferência lingüística no âmbito das estratégias leitoras metacognitivas. Não se estende, portanto, os resultados aqui encontrados a todos os contextos possíveis, sua validação em outras circunstâncias e quantidades certamente exige outras pesquisas. Além disso, outros pesquisadores em outros tempos poderiam encontrar outras formas de análise de dados, portanto, o propósito principal deste trabalho tanto em nível teórico quanto empírico é evidenciar algumas direções e não considerações definitivas.

Têm-se esperança que algumas considerações aqui apontadas, entre elas, a possível transferência de procedimentos leitores de uma língua para outra, possam ter algum benefício, mesmo que indireto, para a questão do ensino, um dos propósitos de todo professor-pesquisador. Observando-se a existência desse tipo de transferência lingüística, os professores de L2, por exemplo, poderiam talvez treinar procedimentos leitores de excelência em uma língua e observar sua manifestação e incidência em outra língua. Próximo a esse sentido, Tostes (2007, p.80) afirma que “o trabalho com estratégias metacognitivas no ensino de LE pode diminuir efeitos negativos da transferência, sem, contudo, suprimi-la do rol de estratégias intuitivas de aprendizagem”. Pesquisar a viabilização de práticas escolares de emprego de estratégias metacognitivas de leitura, elaborando-se atividades que contemplem o uso de estratégias em diferentes contextos e etapas, também é uma necessidade da educação no campo da leitura, e porque não dizer da aprendizagem em geral.

Outro aspecto relevante que merece investigação é a elaboração, análise e validação de escalas de estratégias leitoras, já que não existem muitas pesquisas sobre o assunto no Brasil, no caso desta pesquisa, mostrou-se necessário congregiar as classificações a que se teve acesso para formar uma listagem. Especialmente no âmbito da metacognição essa necessidade é premente. O mesmo raciocínio se faz no nível de ensino.

Ao término, espera-se que esta pesquisa possa de alguma forma contribuir para os estudos na interface leitura e cognição. Recuperando a epígrafe deste trabalho, leitura que é uma forma de conhecimento, uma reação ao texto, um meio de acesso ao progresso através da palavra, usada “*Para anunciar esperanças. Para denunciar injustiças. Para in(en)formar o mundo com a-vida-toda-linguagem*”.

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, Peter. Verbal report and protocol analysis. In: BARR, Rebecca, *et al.* *Handbook of reading research*, v. III. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 163-179, 2000.

ALDERSON, J. Z., URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ZIMMER, Márcia Cristina. Perceber, notar e aprender: uma visão conexional da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. n. 5, 2005. Disponível em <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em 05. maio. 2006.

BAKER, Linda; ANDERSON, Richard. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, v. 17, p. 281-294, 1982.

BELTRÃO, Fernanda; OLIVEIRA, Fabiana; SILVA, Vernon. Metacognição e hemisfericidade em jovens atletas: direcionamento para uma pedagogia de ensino desportivo. *Revista paulista de Educação. Física*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 5-15, 2003.

BERNHARDT, Elizabeth B; KAMIL, Michael L. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 1, p. 15-34, 1995.

BOLIVAR, C. R. (2002) Mediación de estrategias metacognitivas em tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17. Disponível em <<http://www.scielo.org/investigationpostgrado>>. Acesso em 10. jan. 2008.

BOUVET, Eric. Reading in a foreign language: Strategic variation between readers of differing proficiency. In: *Flinders University Languages Group Online Review*. V 1, Issue 1, March, 2002. Disponível em <<http://www.ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/>> Acesso em 24. nov. 2005.

BROWN, Ann. Metacognition, executive control, self-regulation and mysterious mechanisms. In: WEINERT, Frans; KLUWE, Rainer (Orgs.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, p. 65-116, 1987.

BROWN, Ann L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, p. 453-481, 1980.

BROWN, Douglas H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Nova York: Longman, 2001.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore. *Doing second language research*. New York: Oxford University Press, 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. Vocábulo, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi-guarani, L-M-5. São Paulo: Saraiva, 1966.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANTALICE, L. M. *Ensino de estratégias de leitura*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, p. 105-106, 2004.

CARREL, Patricia. Introduction: interactive approaches to second language reading. In: CARREL, Patricia; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

CARRELL, P. L. *Awareness of text structure: effects on recall*. Language Learning, v. 42, n. 1, p.1 -20, 1992.

CARROLL, S; SINGH, R. L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, n. 5, p. 51-63, 1979.

COHEN, A. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n.13, p.1-13, jan./jun.1989.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDER, P. S. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, 1981.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; NUNES, Cesar. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisas*, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DAVIS, James N.; BISTODEAU, Linda. How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think-aloud protocols. *The Modern Language Journal*, n. 77, p. 459-472, 1993.

Da Silva A. L. & Sá, L. *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

Dembo, M. H. *Motivation and learning strategies for college success: a self- management approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

Educational Testing Service. WIKIPEDIA. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_Testing_Service>. Acesso em 24 dez. 2007.

[Educational Testing Service](http://www.ets.org). Disponível em <www.ets.org>. Acesso em 02 ago. 2007.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FARR, R.; CAREY, R. *Reading: what can be measured?* Second Edition. Newark DE:1986.

FERREIRA, Ana Cristina. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. 2003. Tese de doutorado (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. In: *Psicologia em Estudo*, v.7, n.1, p.39-49, jan/jun 2002.

FILHO, Henrique Kopke. *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa*. Psicologia Escolar e Educacional. v.6. n. 1. Campinas jun. 2002. Disponível em < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100008&lng=pt&nrm=iso>
Acesso em 08. Ago. 2008.

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

FLAVELL, John. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (Org.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, p.35-60, 1981.

FLAVELL, John; MILLER, Patrícia; MILLER, Scott. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLAVELL, J. H.; GREEN, F. y FLAVELL, E. *Developmental changes in young children's knowledge about the mind*. *Cognitive Development*, v. 5, p.1-27, 1990.

FREITAS, Lígia Beskow de. *Sobre a fossilização e o papel da Atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso)*. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. 2007

GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. In: *Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

GABRIEL, Rosângela; SCHERER, Lílian. Processamento da linguagem: contribuições da neurolinguística. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 66-81, 2007.

GABRIEL, R. ; FRÖMMING, M. . Compreensão em leitura: como avaliá-la. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 07-44, 2002.

GARNER, Ruth. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

GASS, Susan. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. *Handbook of second language acquisition*. United States of America: Academic Press, 1996.

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

GRABE, William; STOLLER, Fredricka. *Teaching and researching reading*. Grã-Bretanha: Longman, 2002.

HAWKINS, R; TOWELL, R. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.

HEDGE, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HILL, C.; PARRY, K. The Test at the Gate: Models of Literacy and Reading Assessment. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 3, 1992.

JACOBS, J. & PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, v. 22, p. 255-278, 1987.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CANTALICE, Lucicleide Maria de; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. *Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários, Interação em Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 261-270. Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3262/2621>> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: M. C. R. A., Joly, A. A. A., Santos & F. F. Sisto (orgs). *Questões do cotidiano universitário*. (pp 33- 58). São Paulo. Casa do Psicólogo. 2005.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, LÍlian Mendes dos Santos; MARINI, Janete Aparecida da Silva. *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.16 no.34 Ribeirão Preto May/Aug. 2006
Disponível em: < <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente*. Universitas Psychologica, v.6, n. 3, Bogotá, 2007. p.507-522 sep./dic. 2007 Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004&lng=pt&nrm=>> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tânia Mara. *Leitura compreensiva: um estudo de caso*. In: *Revista Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 2, p.13-54, 2003.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KIMURA, Doreen. *Sex Differences in the Brain*. 2002. Disponível em <<http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=00018E9D-879D-1D06-8E49809EC588EEDF&sc=I100322>>. Acesso em 04 abr. 2007.

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

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLUWE, Rainer; WEINERT, Frans. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 1987, p. 1-16.

KODA, Keiko. The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4, p. 502-512, 1994.

KOPCKE F. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2 & 3), 59-67. 1997

KOPCKE, F. H. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado em lingüística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001

LADO, Robert. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The university of Michigan, 1957.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LEVINE, Brian. O drama de Brian Wilson: ascensão, queda e retorno do líder dos Beach Boys mostram a importância das funções executivas do cérebro para a criatividade. *Revista Viver, mente e cérebro*. Ano XIV, n. 163, ago/2006.

LIVINGSTON, Jennifer A. Metacognition: an overview. 1997. Disponível em <<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>>. Acesso em 19. jul/2006.

MACWHINNEY, Brian. The competition model: the input, the context, and the brain. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, p. 69-90, 2001.

MAGNUS, Sonia de Paula Faria. *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira – um estudo “Q”*. Dissertação de mestrado. Unicamp: IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Metacognição e leitura. *Revista Psicologia escolar educacional*. v.10, n. 2, Campinas, 2006.

MATLIN, Margaret W. *Psicologia Cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 2004.

METTRAU, M. B; MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitiva-afetivas do alunado. *Tecnologia Educacional*, v. 26, n. 144, p. 30-34, 1998.

MORLES, A.; MANOLA, A.; DONÍS, Y.; URQUHART, R. Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, v. 18 , n. 3, p. 13-22. 1997.

MOTTA, Alayde. O *continuum* cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2007.

MOTA, Mailce; ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005.

NEVES, Dulce Amélia de Brito. *La verbalización como registro para análisis em la investigación sobre lectura*. Anales de Documentacion, n. 9, p. 43-21, 2006. Disponível em <http://eprints.rclis.org/archive_archive/00007342/>. Acesso em 10. nov. 2006.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1993.

ODLIN, Terence. *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Oxford practice tests for the TOEIC test with key. Oxford, 2000. ISBN 0194535304 (Teste de proficiência leitora).

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PACHECO, Raquel Lazzari. A competência em leitura em L1 e a consciência lingüística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado) Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2007.

PARIS, S. G., & UNDAUER, B. K. The development of cognitive skills during childhood. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 333-349, 1982.

PARIS, S.G. & JACOBS, J.E. The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, v. 55, p. 2083-2093, 1984.

PARIS, S. G., & MYERS, M. Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, v. 13, p. 5-22, 1981.

PEIRCE, B.N. Demystifying the TOEFL reading test. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 665-691, 1992.

PINHEIRO, Ângela. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy II, 1994.

POERSCH, José Marcelino. Implicações da consciência lingüística no processo ensino/aprendizagem da linguagem. In: PÍNTO, Maria da Graça; VELOSO, João; MARIA, Belinda (Orgs). *ISAPL '97 5th INTERNACIONAL CONGRESS OF THE INTERNATIONAL SOCIETY OF APPLIED PSYCHOLINGUISTICS*, junho de 1997. Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

_____. Consciência, metacognição e o processo de ensino/aprendizagem da linguagem. *Revista Letras de Hoje*, v. 33, n. 4, p.7-12, 1998.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, v. 2, Porto Alegre: 1996, Artes Médicas.

REVELL, R. SWEENEY, S. *In print reading business English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RINGBOM, H. *The role of the first language in foreign language learning*. Cleveddon Multilingual Matters, 1987.

ROTHE-NEVES, Rui; ALVES, Fábio. TRANSLOG: A TRADUÇÃO EM TEMPO REAL. ANAIS DO V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. UFMG, 2001. Ouro retowww.ufmg.br/prpg/dow_anais/ling_let_artes/letras_est_ling_3/rui.doc
Acesso em 21. out.2008

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, p. 129-158, 1990.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: FROST, R; KATZ, L. *Orthography, phonology, morphonology and meaning*. Amsterdã: Elsevier, 1992, p. 85-118.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHARWOOD SMITH, M. *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. New York: Lognman, 1994.

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

SILVA, Márcia Valéria da Silveira. Leitura compreensiva e avaliação. In: *Anais do 2º Colóquio Leitura e Cognição*. UNISC, 2007.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Michael Sharwood. *Second language learning: theoretical foundations*. Inglaterra: Longman, 1994.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

THEODORO, Ezequiel Theodoro da Silva; ZILBERMAN, Regina (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

TOMITCH, L.M.B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: L.M.B. TOMITCH (Ed.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TOSTES, Simone Tostes. Estratégias metacognitivas no Ensino de LE. *Signo* v. 32, n. 52. Santa Cruz do Sul: 2007. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/26/18> Acesso em 15. nov. 2008.

URQUHART, Sandy; WEIR, Cyril. *Reading in a Second Language: process, product and practice*. Londres: Longman, 1998.

Van DIJK. A. *Cognição, discurso e interação* (org e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOUNG, Kirsty. Direct from the source: the value of 'think-aloud' data in understanding learning. *Journal of Educational Enquiry*, v. 6, n. 1, p. 19-33, 2005.

ZAGO, Neivo. *Leitura de textos acadêmicos em inglês: uma questão de léxico ou de conhecimento prévio?* Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1998.

ZIMMER, M. C. ; ALVES, U. K. . A Dessonorização Terminal na aprendizagem da L2: evidências do continuum fonética-fonologia. *Letras de Hoje*, v. 42, p. 56-68, 2007.

ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionalista. *Signo*, v. 31, p. 49-64, 2006.

WENDEN, Anita; RUBIN, John (Org.). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall Internacional, 1987.

WELKER, H. *O uso de dicionários*. Thesaurus: Brasília, 2006.

ANEXOS

Não disponíveis em formato digital

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)