

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP  
Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino/Aprendizagem de Inglês na  
Escola Pública

Ana Paula Rodrigues Ferreira

O uso das estratégias de leitura como facilitadoras da aprendizagem  
em atividades de compreensão textual com alunos do 8ºano do  
Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual  
do Estado de São Paulo

São Paulo, 2013.

Ana Paula Rodrigues Ferreira

O uso das estratégias de leitura como facilitadoras da aprendizagem  
em atividades de compreensão textual com alunos do 8º ano do  
Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual  
do Estado de São Paulo

Monografia apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo como  
exigência parcial para a obtenção do título de  
Especialista em Práticas Reflexivas e  
Ensino/Aprendizagem de Inglês na Escola  
Pública, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Ms. Heloísa  
Martins e Ortiz.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo, 2013.

## Ficha Catalográfica

**Ferreira, Ana Paula Rodrigues.** *O uso das estratégias de leitura como facilitadoras da aprendizagem em atividades de compreensão textual com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo.* São Paulo: s.n., 2013.

**Monografia** (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Ms. Heloísa Martins e Ortiz

**Palavras-chave:** estratégias de leitura, interação, ensino/aprendizagem, Língua Inglesa, sala de aula.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ . Local e Data: \_\_\_\_\_

*Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca vem o conhecimento e o entendimento.*

Provérbios, cap. 2, ver. 6.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus primeiramente, que me deu saúde e sabedoria para alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais, Moises e Meire pelo incentivo e apoio.

Aos meus irmãos, Paulo Ricardo e Gabriela pelos momentos de descontração.

Ao meu namorado, Fellipe Mangério, pela paciência e carinho que tem tido comigo em todos os momentos.

À Ordália dos Reis, pelo ombro amigo e pelo incentivo nos desafios e parceria em tantos momentos de construção conjunta.

À Andréa de Amorim Tomaz, colega de graduação, que Deus usou no último dia de aula para me avisar do curso oferecido pela Associação Cultura Inglesa – São Paulo.

Aos meus alunos, inspiração desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Associação Cultura Inglesa – São Paulo, pelo apoio financeiro e oportunidade oferecida aos professores da rede pública.

A intervenção da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Alba Celani ao nos abrir esta porta e a todos os professores envolvidos no curso que nos despertam o desejo de continuar aprendendo para a melhoria da educação.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Ms. Heloisa Martins e Ortiz pelo conhecimento compartilhado, encorajamento e apoio.

Aos amigos, professores participantes, por suas significativas contribuições presentes nas discussões durante todo o curso.

À todos os professores da Associação Cultura Inglesa - São Paulo que despertaram em mim o amor pelo estudo da Língua Inglesa.

## Resumo

Esta pesquisa visa estudar o trabalho de leitura de textos em Língua Inglesa tendo como base as estratégias de leitura para a compreensão do sentido do texto, desenvolvido com alunos do 8º ano do ensino fundamental II em uma escola do Estado de São Paulo. Para alcançar tal objetivo serei professora-pesquisadora da minha própria prática

Mais especificamente, estabelecer um olhar crítico sobre o trabalho realizado a fim de compreender como o uso das estratégias em atividades de leitura pode colaborar para o entendimento dos alunos em relação ao texto.

O presente trabalho apoia-se nos conceitos da leitura como prática social (PAULO FREIRE, 1970), na visão sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984/2000), nas estratégias de leitura (OXFORD, 1990). A abordagem metodológica é de cunho qualitativo-interpretativista (RIZINI, 1999), que busca estudar o processo de uso da linguagem e não o produto final padronizado (MOITA LOPES, 1998). A pesquisa visa uma interação entre os participantes e propõe uma reflexão num contexto social, pois os alunos pesquisados são colaboradores ativos.

A geração de dados ocorreu por meio de encontros os quais foram gravados e transcritos, além de questionários e entrevistas.

Os resultados obtidos com base na análise dos dados revelaram que os alunos produzem mais quando ocorre mediação do professor e a participação ou ajuda dos colegas, o que propicia uma troca de ideias a fim de se chegar o mais perto possível da compreensão do texto em Língua Inglesa.

Mesmo em meio às dificuldades encontradas nos encontros, enxergo o resultado positivamente porque, a partir deste trabalho, os alunos tornaram-se mais autônomos (OXFORD, 1990) no uso das estratégias de leitura em atividades de compreensão textual e, com o passar dos encontros, percebi a capacidade de cada um deles, uns mais avançados do que outros, de fazer uso de algumas estratégias de leitura sem a necessidade da minha intervenção para tal procedimento.

**Palavras-chave:** estratégias de leitura, interação, ensino/aprendizagem, Língua Inglesa, sala de aula.

## **Abstract**

This research aims at studying the work of reading texts in English, based on the reading strategies to understand the meaning of the text developed with students of the 8<sup>th</sup> grade of elementary school in the state of Sao Paulo. To achieve this goal I will be a teacher researcher of my own practice.

More specifically, I intend to establish a critical look at the work done in order to understand how the use of some strategies in reading activities can contribute to the students' understanding of the text.

This work is built on the concepts of reading as a social practice (PAULO FREIRE, 1970), the socio-historical-cultural view (VYGOTSKY, 1984/2000) and the reading strategies (OXFORD, 1990). The methodological approach is qualitative-interpretative (RIZINNI, 1999), seeking to study the process of language use and not the final product standard (MOITA LOPES, 1998). The research aims at the interaction between the participants and proposes a reflection in a social context, as the students surveyed are active collaborators. The generation of data occurred through meetings which were recorded and transcribed, besides the questionnaires and interviews.

The results based on the analysis of the data revealed that the students produce more when teacher's mediation and the participation or assistance of colleagues, occur which facilitates an exchange of ideas in order to come as close as possible to the understanding of the text in English.

Even amid the difficulties encountered in the meetings, I see some positive results from this study because students became more autonomous (OXFORD, 1990) in the use of reading strategies in reading comprehension activities, and over the meetings, I realized the capacity of each one of them, some more advanced than others, making use of some strategies for reading without the of my interaction.

**Keywords:** reading strategies, interaction, teaching/learning, English, classroom.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Uma visão de leitura com base no PCN-LE.....	14
1.2 As estratégias de leitura.....	15
1.3 O conceito de inferência.....	16
1.4 Os usos de estratégias de leitura como facilitadoras no processo de ensino/aprendizagem....	18
1.5 O conceito de interação.....	21
1.6 A autonomia.....	23
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	26
2.1 A escolha metodológica.....	26
2.2 Pesquisa participativa.....	27
2.3 O contexto de pesquisa.....	27
2.4 Participantes.....	29
2.4.1 A professora-pesquisadora.....	29
2.4.2 Os alunos participantes da pesquisa.....	30
2.5 Instrumentos e procedimentos para geração de dados.....	32
2.5.1 O primeiro encontro.....	32
2.5.2 O segundo encontro.....	33
2.5.3 O terceiro encontro.....	34
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	35
3.1 Análises dos registros do primeiro encontro.....	35
3.2 Análises dos registros do segundo encontro.....	47
3.3 Análises dos registros do terceiro encontro.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS .....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna

## **Introdução**

Esta pesquisa tem por objetivo geral o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, especificamente no que diz respeito à leitura.

Como professora de Língua Inglesa em Escola Estadual do Estado de São Paulo algo que sempre me intrigou foi o fato de quando proponho uma atividade de leitura em Língua Inglesa para os alunos, muitos deles me dizem que não irão realizar a atividade porque não conhecem nenhuma palavra em Língua Inglesa, portanto, na visão dos próprios alunos seria impossível realizar a atividade. No entanto, quando falo para os alunos sobre as estratégias de leitura e os alunos começam a localizar e compreender o sentido de algumas palavras do texto, os próprios alunos ficam surpresos consigo mesmos sobre sua competência em localizar as palavras, estabelecer relação com a língua materna e irem aos poucos compreendendo o sentido do texto. Tal complexidade despertou em mim a ideia de que era necessário entender o que acontece na sala de aula, com relação ao ensino/aprendizagem de leitura impedindo que os alunos se sentissem capazes de compreender texto. Portanto, faz-se necessária a ênfase no ensino de habilidades e estratégias de leitura em Língua Inglesa, que podem abrir muitas portas para os alunos perceberem que conseguem realizar tal atividade. A razão para esses problemas, acredito, relaciona-se principalmente às práticas diversas que os alunos estavam acostumados a realizar no Ensino Fundamental e a complexidade que há em despertar neles o interesse pela leitura.

Segundo o relato feito pela maioria destes alunos, as aulas de Inglês se resumiam à tradução de textos e ao estudo de gramática. Por essa razão me propus a entender o que acontece na sala de aula com relação ao ensino/aprendizagem de leitura e encontrar maneiras mais eficazes para a formação dos alunos como leitores proficientes em LE (Língua Estrangeira).

Ainda prevalece no ambiente escolar uma visão tradicional e mecanizada do ensino da leitura que não privilegia o domínio da escrita ou da leitura como instrumentos de pensamento e expressão críticos. São anos e anos passados no ambiente escolar em que não se percebe a importância da aquisição das práticas de

letramento. Porém, na tentativa de ingressar no mercado de trabalho ou pleitear uma colocação numa universidade, o candidato enfrentará um tipo de avaliação que se destina a medir sua aquisição de práticas leitoras e de letramento, como um leitor crítico que possui um domínio das implicações sociais da leitura e da escrita.

É necessário, portanto, entendermos o ensino de Línguas Estrangeiras, não como pertencente a uma área isolada e distinta, mas como parte de um universo bastante abrangente o qual tem como objetivo principal a comunicação entre os indivíduos.

Para que estes objetivos sejam atingidos, faz-se necessária a investigação de uma nova prática no contexto de sala de aula que deve propiciar uma construção conjunta dos conhecimentos promovidos pela mediação (VYGOTSKY, 1934/1987), tanto do professor para o aluno quanto dos próprios alunos entre si.

Concordo com (MOITA LOPES, 2003, p.31) quando afirma que:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo o professor e, na verdade todo o cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

Assim, embasada na abordagem sócio-interacionista de (VYGOTSKY, 1987), entendo que o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas deve corroborar esse princípio. É imperativo que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com objetivos claros e possíveis de ser atingidos que, na opinião de (CELANI, 1997, p. 159), devem estar atrelados à função social da Língua Estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, ao papel dessa Língua Estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo. Compartilhando essas ideias, destaco a importância da conscientização dos papéis do professor e do aluno. O professor é muito mais que um mero transmissor de conhecimentos acumulados pelo tempo e o aluno que não é mais um sujeito passivo, deve ir além da assimilação por meio de cópia ou

memorização, pois ambos são sujeitos da ação educativa e devem, portanto, se assumir como reconstrutores dos saberes.

Dessa maneira, por acreditar que a palavra não possui um sentido único e determinado, procuro discutir como leitores reais interagem com o autor e com o texto, na busca de compreensão e interpretação, e concentro meu olhar nesse estudo que tem como preocupação o processo de ensino/aprendizagem de leitura em LE, por meio do ensino das estratégias de leitura e da aprendizagem por meio da interação.

A pesquisa tem como participantes estudantes de uma Escola Pública do Estado de São Paulo, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Para a realização desta pesquisa ocorreram três encontros com os participantes da pesquisa que foram realizados no contraturno, neste caso, no período da manhã. Este trabalho de pesquisa também contou com minha participação como professora- pesquisadora. Busco refletir sobre a minha prática em sala de aula que, até o início desta pesquisa, estava inserida dentro de um paradigma tradicional de ensino, não dando voz aos alunos, nem considerando seus conhecimentos prévios.

Partindo do pressuposto de que os significados do texto são construídos na interação pelos participantes, procurei embasamento teórico necessário para entender os processos de construção dos sentidos pelos alunos, como também uma reflexão sobre minha prática pedagógica.

Considerando a atividade com leitura o ponto central desta pesquisa, este trabalho desenvolve-se na área de ensino/aprendizagem, inserida na linha de pesquisa Linguagem e Educação.

Como já mencionado anteriormente, este trabalho tem por objetivo o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor, visando à melhoria do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, especificamente no que diz respeito à leitura. Além disso, busca investigar os processos mentais que possibilitam aos alunos uma postura de leitura mais interpretativa do que mera busca de respostas corretas. Para alcançar os objetivos propostos procuro, por meio desta pesquisa, responder as seguintes perguntas:

- De que forma se pode trabalhar com as estratégias de leitura nas aulas de Língua Inglesa para levar o aluno a perceber a sua capacidade de compreensão dos textos?

- Qual é o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem em atividades de leitura em Língua Inglesa?
- Como trabalhar com leitura a fim de desenvolver a autonomia no aluno?

Este trabalho está segmentado em três capítulos.

No primeiro, apresento a fundamentação teórica desta pesquisa que está apoiada principalmente no pensamento de (VYGOTSKY, 1987), (OXFORD, 1990), (MOITA LOPES, 1996), (PAULO FREIRE, 1970) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira, doravante chamados, (PCN-LE, 1998).

O segundo capítulo destina-se ao suporte metodológico que orientou este estudo. Primeiramente, descrevo o referencial teórico e a justificativa da sua escolha. Em seguida, contextualizo a pesquisa, bem como seus participantes.

No terceiro capítulo, discuto os resultados da análise dos dados, à luz do referencial teórico exposto, no qual procuro responder as perguntas feitas nesta pesquisa.

Nas Considerações Finais apresento as conclusões e reflexões geradas pela presente investigação que teve como objetivo apresentar uma discussão dos resultados considerados relevantes e propiciar uma reflexão no que tange ao trabalho de leitura realizado em sala de aula.

## 1. Fundamentação teórica

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou este trabalho e está dividido em três seções.

Na primeira seção, explico as estratégias de leitura. Na segunda, discorro sobre a interação no processo de ensino/ aprendizagem e na terceira abordo a questão da autonomia do(s) aluno(s).

Este trabalho não visa simplesmente fazer um levantamento das estratégias de leitura utilizadas ou não pelos alunos, mas investigar a influência dessas estratégias e pesquisar se os alunos possuem consciência do uso dessas estratégias em atividades de leitura, nas aulas de Língua Inglesa.

### 1.1 Uma visão de leitura com base no PCN-LE

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), doravante PCN-LE, ler em outra língua é de fundamental importância para que o indivíduo se desenvolva por completo, proporcionando-lhe uma abertura para o mundo, para o acesso a outras culturas, contribuindo para a formação de um cidadão atuante, inserido num mundo globalizado.

A leitura, segundo os PCN-LE, possui caráter essencial, para que o aluno possa utilizar-se das habilidades com a Língua Inglesa em contextos reais de uso, desta forma a leitura vai além do domínio de decodificar as palavras, implica, no entanto, em um conjunto maior de habilidades como conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento sistêmico (PCN-LE, 1998). O primeiro deles, *o conhecimento de mundo*, refere-se ao conjunto de informações que possuímos sobre coisas e ações no mundo (nosso pré-conhecimento), que ficam guardadas na nossa memória e que diferem de pessoa para pessoa, visto que dependem do tipo de experiência que possuímos. O segundo, *o da organização textual*, refere-se tanto à produção quanto à compreensão de textos, orais ou escritos, isto é, do conhecimento de que dispomos sobre como se organiza um texto oral ou um texto escrito e que nos permite interagir com esses textos como falantes, leitores, escritores ou ouvintes. O último tipo de conhecimento, *o conhecimento*

*sistêmico*, envolve os conhecimentos linguísticos que nos possibilitam produzir e entender enunciados e compreendem os aspectos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos da língua.

Desse modo, o aprendizado de uma Língua Estrangeira possibilita ao indivíduo o acesso a outras culturas, a partir da percepção de suas próprias heranças culturais. Dentro desta perspectiva, os alunos já não são mais receptores passivos de informações, mas participantes de um contexto de construção conjunta do conhecimento.

## 1.2 As estratégias de leitura

Durante a atividade de leitura, criam-se estratégias com o intuito de facilitar a compreensão em Língua Estrangeira. Tais processos podem ser despertados no aluno através de um trabalho de conscientização dos processos envolvidos e do controle que esse mesmo leitor tem sobre seu raciocínio.

Dentro desta perspectiva, o aluno como leitor passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do significado. É um processo interativo onde, segundo (MOITA LOPES, 1996), dois interlocutores, leitor e escritor estão interagindo em busca do significado.

CARRELL (1989) relaciona algumas estratégias de leitura desde as mais comuns como *skimming*, ou seja, quando o leitor faz uma leitura do texto com o intuito de compreender a ideia principal, ou *scanning*, que significa uma leitura do texto na intenção de se encontrar uma determinada informação, até estratégias mais complexas, como *predição* e *dicas contextuais*, *leitura crítica* e *processo inferencial*.

O uso do *conhecimento prévio* também demonstra ser uma ferramenta muito eficaz na atividade da leitura, promovendo uma melhor compreensão e facilitando o entendimento do texto.

Segundo (OXFORD, 1990, p.9) as estratégias de leitura são “as chaves para uma maior autonomia e para uma aprendizagem mais significativa”. A autora complementa dizendo que a utilização das estratégias de leitura parte de vários conhecimentos prévios que o leitor possui, como o conhecimento sobre a cultura da

língua-alvo, conhecimento sobre o tópico em discussão e conhecimento geral do mundo como política e arte.

Tais conhecimentos ativam na mente do leitor diversos registros pré-existentes, permitindo a ele fazer adivinhações ou previsões sobre o assunto em questão, aumentando, assim, sua compreensão sobre o texto.

KATO (1985) citando GOODMAN (1967) afirma que a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação. O leitor proficiente faz previsões sobre o texto, com base em pistas fornecidas por este, tais como pistas visuais, palavras cognatas, que permitem que haja uma antecipação daquilo que vai ser discorrido ao longo da atividade da leitura.

No entanto, conforme discutido por (SCOTT, 1986), para a leitura de textos em Língua Estrangeira o uso de estratégias por si só não é suficiente.

Deve-se considerar que a leitura pressupõe uma construção de significados mediada pela interação entre o autor e o leitor, considerando-se suas experiências, seu conhecimento de mundo (PCN-LE, 1998), seus interesses e seus objetivos. Segundo (KLEIMAN, 1995/2001), é de fundamental importância à relação entre o autor e o leitor, permeada pelo texto, que se configura num intercâmbio de ambos, determinado pelo contexto. Tal conceito será desenvolvido mais adiante, no tópico denominado *interação*.

### **1.3 O conceito de inferência**

Segundo (DELL' ISOLA, 2001), os sentidos do texto são construídos pela capacidade que o leitor possui em fazer inferências. De acordo com a autora:

*Durante a construção do sentido na leitura, ocorrem processos inferenciais. A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença. (Dell ' Isola 2001: 42)*

Para compreender um texto, é necessário que o leitor faça inferências, pois nem todas as informações estão explícitas nele. Tais inferências são feitas somando-se as informações contidas no texto e o conhecimento de mundo do leitor.

O processo inferencial ocorre na mente dos leitores, ou seja, é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão em contato com o texto, sendo esse um estímulo para a geração de outras inferências. (DELL' ISOLA, 2001) afirma que o autor já havia combinado vários desses elementos para definir o processo inferencial. Para ele:

*Inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido.*

Podemos observar que em todos esses conceitos existe um ponto em comum: as inferências ocorrem na mente do leitor, ou seja, ao entrar em contato com as ideias propostas pelo texto, o leitor infere para atingir uma compreensão. É um processo ativado durante o ato da leitura. O texto serve como estímulo para que este processo ocorra.

No processamento da leitura, a informação pode ser fornecida pelo texto de uma maneira explícita ou pode vir de uma inferência feita pelo leitor. Em ambos os casos, haverá um “acionamento” dos registros na memória do leitor e o produto desses registros formará a representação mental dos conteúdos processados.

A informação, nos vários níveis de representação, é dada parcialmente de maneira explícita pelo texto. Uma grande parte do que compreendemos em um texto nos é dada implicitamente, sendo sua representação inferencial.

O processamento inferencial é fundamental durante a atividade da leitura, pois nem todas as informações necessárias são apresentadas pelo texto, o que favoreceria sua compreensão. Para tanto, é preciso que o leitor “preencha”

algumas lacunas deixadas pelo autor. Por esta razão, podemos considerar um bom leitor o indivíduo que tem a capacidade de construir representações mentais com relação ao que está lendo e relacioná-las aos seus conhecimentos já adquiridos. Segundo (COSCARELLI):

Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais. (COSCARELLI, 2003, p.31)

#### **1.4 Os usos de estratégias de leitura como facilitadoras no processo de ensino aprendizagem**

SMITH (1978) afirma que podemos reconhecer uma palavra através do todo, ou seja, através de seu contorno, sua extensão, sem necessariamente fazermos uma análise de suas partes. Esta compreensão também vai além da palavra em si, estendendo-se a segmentos maiores. Traçando-se um paralelo, é possível dizer que não necessitamos conhecer cada parte de uma palavra para saber o seu todo, também poderíamos dizer que não necessitamos conhecer os significados de cada uma das palavras do texto para conhecer o seu significado mais amplo.

Esta teoria, de não precisarmos reconhecer palavra por palavra, apoia-se no conceito do processamento descendente de leitura, ou *top down*, que afirma que o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Com relação ao conceito de *top-down*, (FERLING, 2005) apoiando-se em (GOODMAN, 1967) relaciona algumas das estratégias chamadas de cognitivas. Dentre elas, destacam-se:

“a) Amostragem/seleção: buscas de informações relevantes; b) Predição: antecipação do que virá (pois, do contrário, a leitura seria sempre retrospectiva); c) Inferência: estratégia geral de adivinhação (baseado no que é sabido) – pode ser feita em todos os níveis de conhecimento (lexical, semântico, sintático); d) Confirmação de hipóteses ou rejeição – o leitor espera consistência das informações novas, durante o processo de leitura.” (FERLING, 2005, p. 11-12)

Das estratégias de leitura surgem os processamentos top-down (GOODMAN, 1967) e bottom-up (GOUGH, 1976), essenciais para o atual estudo, principalmente no que diz respeito ao trabalho cognitivo realizado pelo leitor em sua tentativa de construir (e não mais meramente compreender) os significados do texto.

Com relação ao modelo *bottom-up*, o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando com as palavras, frases etc., em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Dentro deste modelo, a leitura está restrita apenas à decodificação e, conseqüentemente, sua compreensão depende de elementos como se pudesse ser estudada isoladamente, como a tradução de palavras e orações. Trata-se de um modelo centrado no texto e que desconsidera o fato de ser possível explicar certos fenômenos, como por exemplo, o fato de inferirmos informações, o fato de ler e não percebermos certos erros tipográficos e mesmo o de que é possível compreender um texto sem necessidade de nos prendermos a certos detalhes.

RUBIN (1975) enfatiza o uso de estratégias como fundamentais no processamento da leitura. Segundo a autora, o bom leitor é aquele que utiliza diversas estratégias, constituindo-se como bom adivinhador, capaz de inferir o significado de palavras-chave. Este aprendiz se apoia em pistas que podem contribuir para a construção do significado; ele se arrisca com mais frequência e utiliza seu conhecimento prévio para facilitar a compreensão.

Uma reflexão sobre o uso das estratégias de aprendizagem levanta um questionamento sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. O professor, aqui, assume o papel de mediador, de facilitador da atividade da leitura e o aluno passa a não ser mais considerado um receptor de informações ou respostas prontas, mas um leitor ativo e participativo na construção dos significados de um texto. O conhecimento é adquirido de forma dinâmica e dialética, ou seja, sua

aquisição é favorecida pelas interações sociais, partindo-se do pressuposto de que todos nós possuímos esquemas mentais baseados em nossas experiências socioculturais. (VIGOTSKY, 1987).

Desse modo, o significado é construído, sendo este significado o produto da interação entre o leitor e o texto. Durante o ato de leitura, os alunos trazem consigo, além das estratégias cognitivas necessárias, seu conhecimento de mundo, suas experiências, seus valores e suas crenças.

As estratégias de aprendizagem podem auxiliar muito na compreensão de um texto e, além disto, promover a autonomia e independência do aluno. Dentro dessa perspectiva, o aluno como leitor passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do significado. É um processo interativo onde, segundo (MOITA LOPES, 1996), dois interlocutores, leitor e escritor estão interagindo em busca do significado.

O leitor proficiente faz previsões sobre o texto com base em pistas fornecidas por este, tais como pistas visuais, palavras cognatas, que permitem que haja uma antecipação daquilo que vai ser discorrido ao longo da atividade da leitura. No entanto, sabemos que, para a leitura de textos em língua inglesa o uso de estratégias por si só não é suficiente. Deve-se considerar que a leitura pressupõe uma construção de significados, mediada pela interação entre o autor e o leitor (PCN, 1998).

Um mesmo texto pode originar múltiplas leituras, fato que está diretamente relacionado às experiências do leitor e às relações com o mundo que o cerca. Portanto, o texto não pode ter um sentido único, autorizado, como um produto acabado, bastando ao leitor decodificá-lo para extrair dele algumas informações. Em outras palavras, ler significa interagir com as ideias do autor dentro de um processo de construção de significados, permeados pelo contexto em que esse leitor está inserido, estabelecendo relações sociais com o seu meio.

Partindo desse princípio, a interação desempenha aqui um papel determinante na construção e reconstrução de significados. (VYGOTSKY, 1987), afirma que a leitura é construída e negociada dentro de uma perspectiva social, possibilitando ao texto ser reconstruído e reinterpretado conforme o contexto em que

está inserido, o que pode propiciar a ocorrência da leitura de várias maneiras, de acordo com o público que o lê.

## 1.5 O conceito de interação

Neste trabalho pretendo basear-me nas concepções de (VYGOTSKY, 1934/1987) em relação aos processos de desenvolvimento da aprendizagem que estão intrinsecamente ligados com a interação do indivíduo com o meio e com o outro, ou seja, nas relações entre indivíduos e do indivíduo com o mundo. Isto significa dizer que, para VYGOTSKY, esses processos são historicamente construídos.

Segundo os PCN:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. (PCN – LE / BRASIL, 1998, p.58).

De acordo com (MOITA LOPES, 1994) a interação em sala de aula de línguas só começou a ser encarada como “*geradora de processos cognitivos*” a partir do final da década de 80. Tal mudança reflete o fato de a aprendizagem estar sendo concebida a partir desse período até os dias de hoje, sob um ponto de vista neo-vigotiskiano, segundo o qual a *internalização* de novos conceitos decorre de interações sócio-histórico-culturais nas quais os indivíduos constroem, aprendem e incorporam conhecimentos.

MAGALHÃES (1996) explica essa visão vygotyskiana de construção do conhecimento dizendo que, sob essa perspectiva, *“a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte de padrões interacionais interpessoais”*. Segundo essa autora, como consequência desse pressuposto, a aprendizagem é interpretada como social e contextualmente situada e independe da idade. Ao fazer tal afirmação, (MAGALHÃES, 1996, p.3) baseia-se nos dois momentos de desenvolvimento mental discutidos por (VYGOTSKY, 1984): o primeiro momento relaciona-se às tarefas que a criança (ou o aprendiz) é capaz de executar sozinha (o) e é chamado de Zona de Desenvolvimento Real. Já o segundo momento diz respeito àquilo que a criança (ou o aprendiz) pode executar com o auxílio de outra pessoa, a quem (VYGOTSKY, 1934/97) chama de *par mais competente*.

De acordo com esse autor, um par mais competente pode ser um colega que tenha maior domínio do conteúdo discutido ou um adulto. A essa lacuna entre o que a criança/aprendiz é capaz de executar sozinha (o) e aquilo que ela (e) poderá vir a executar com o auxílio de outros, o autor dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para (VYGOTSKY, 1934/87), a aprendizagem se dá nessa zona de conflito na quais novos conceitos são conjuntamente construídos pelos participantes através de processos interpessoais de interação.

Apesar de em sua pesquisa (VYGOTSKY, 1934/87) ter observado o desenvolvimento psicológico de crianças em idade escolar, sua teoria tem sido amplamente utilizada como base para uma visão de aprendizagem tanto de crianças como de adultos, visto que o foco está centrado no processo de co-construção de conhecimento entre um par mais competente e o aprendiz, conforme atesta a citação abaixo:

*A aprendizagem tem sido vista cada vez mais como o resultado da coparticipação social entre professores (as) e alunos (as), mediada pela linguagem.* (MOITA LOPES, 1996).

Ainda considerando o papel do mundo social na construção do indivíduo, (MOITA LOPES, 1994) acrescenta que, similarmente ao desenvolvimento dos processos intrapessoais (cognitivos), o significado também tem sido entendido como construído a partir de processos interacionais. De acordo com esse autor, o significado é *“resultado de procedimentos interpretativos entre os usuários”*, sendo, sob esse ponto de vista, concebido como criado pelos indivíduos através da interação ao mesmo tempo em que é através desses significados, ou seja, da linguagem, que tais indivíduos *“criam seu mundo social e a si mesmo”*.

## 1.6 A autonomia

Desde o início de sua vida, o sujeito se constitui como leitor interagindo com outros sujeitos e com o mundo que o cerca. A leitura do mundo é um ato de compreensão do que se vê ou se sente. Segundo (FREIRE, 2006, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Independente da finalidade, todo texto só passa a existir através da leitura. Antes dela, há somente tinta sobre o papel. As marcas presentes no texto representam o modo de o autor se comunicar com o leitor através das escolhas que faz em seu texto. A partir dessas marcas, o leitor apresenta sua compreensão, estabelece relações com objetos e/ou sujeitos. O processo de leitura estabelece uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Neste sentido, a leitura ultrapassa o texto escrito.

Podemos observar que, desde o nascimento, o sujeito realiza uma leitura do mundo que o cerca. Aos poucos, a leitura da palavra começa a fazer parte de

suas experiências de leitura. As práticas de leitura do mundo e de leitura da palavra vão se entrelaçando num processo contínuo de comunicação social. As letras, as palavras, os textos são percebidos, experimentados, compreendidos nas relações com outros sujeitos – em relações concretas, com familiares, amigos, professores; e em relações intertextuais com os autores dos textos.

Diante de um texto, o leitor apresenta-se com as leituras (de mundo e de palavras) que se constituíram em sua experiência de vida e confronta-as com as informações que o autor lhe fornece em seu próprio texto. Os sentidos são criados, são produzidos no confronto das relações que são socialmente construídas. Não existe no texto um único sentido que pertence ao autor e do qual o leitor tem de se apropriar. Existem sentidos que são construídos na relação de interlocução, nos dinâmicos processos de construção de sentidos a partir dos elementos presentes no texto. O leitor conta com seus conhecimentos prévios, pode ir e vir no texto, reler, considerar a partir de elementos inter, intra e extratextuais - linguísticos textuais e de mundo – que interagem durante todo o processo de leitura.

O ensino tradicional considera o aluno como uma “tabula rasa”, onde o conhecimento é depositado, como se este fosse um objeto que pudesse ser posto em um recipiente. Esse modo de ação pedagógico denominado “bancário” por (PAULO FREIRE, 1988) considera o conhecimento como capital a ser depositado em uma conta bancária, para mais tarde poder-se “retirar”, com a aplicação dos devidos juros e correções.

Segundo (PAULO FREIRE, 1970), dentro da perspectiva da “educação bancária”, o papel do professor é sempre narrar, ou seja, falar de uma realidade estática, compartimentada e bem comportada. Os conteúdos abordados pela educação escolar são geralmente fragmentados e desconectados da realidade.

A educação bancária concebe a ideia de que, dentro da educação, o indivíduo deve ter a obrigação de compreender aquilo que é inserido em sua mente, como se as palavras fossem comparadas a objetos e a mente como um recipiente, disposto a comportar esses objetos.

Para (PAULO FREIRE, 2005), a educação bancária envolve uma falsa visão com relação ao relacionamento do homem com o mundo. O autor sugere para tanto,

a dicotomia *homem-mundo*, que busca diferenciar “homens simplesmente *no* mundo e não *com* o mundo e com os outros”. (FREIRE, 2005, p. 72).

O autor complementa destacando a ideia equivocada que se tem sobre a consciência humana como se fosse algo isolado, compartimentado, pronto a ser preenchido passivamente por conteúdos que o mundo lhes deposita. Segundo (MOITA LOPES, 1996) ler é ter consciência do envolvimento em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico. É a leitura vista, portanto, como uma prática social na qual se envolvem autores e leitores num processo de interação por meio da linguagem. Disso decorre a necessidade, de no ensino de leitura, desenvolver a consciência crítica sobre como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade e propiciar ao aluno a capacidade de perceber o quanto o domínio da leitura pode oportunizar a sua autonomia, isto é, levá-lo a compreender além do texto e propiciar-lhe a capacidade de reflexão e intervenção na sociedade.



## **2.2 A Pesquisa participativa**

A presente pesquisa é de caráter participativo-interpretativista. Segundo (RIZINNI, 1999) a pesquisa participativa é um método, ou ainda, uma estratégia de pesquisa, com a participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na problemática e em todo o processo de conhecer e transformar a realidade. A pesquisa participativa reconhece que em todo e qualquer setor social existe um saber que deve ser valorizado e instrumentalizado a seu favor.

A proposta da pesquisa participativa é gerar um novo tipo de saber, a ser continuamente construído por todos os envolvidos em sua prática; um saber democrático não só na sua construção, mas também na sua difusão e utilização. Enfim, um saber de mãos dadas com a práxis que o gera, testa valida e enfim transforma. (RIZINNI, 1999, p.40)

MOITA LOPES (1996, p.89) sugere que a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas, atualmente, esteja atrelada ao movimento do professor pesquisador. De acordo com (FARIAS, 1999) a pesquisa interpretativista enquadra-se na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais, que se centra na ideia de que o social é fruto dos significados e interpretações produzidos pelos participantes desse contexto. É nesse contexto de pesquisa caracterizada como interpretativista que este trabalho se insere, objetivando compreender as razões pelas quais os fatos que se deseja investigar acontecem, a maneira pela qual os eventos onde esses fatos acontecem estão organizados e os significados que esses eventos possam ter para os participantes.

## **2.3 O contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo localizada em um bairro da periferia da cidade de Embu das Artes. A série escolhida para a realização dessa pesquisa foi o 8º ano do Ensino Fundamental II sendo que essa turma estuda no período vespertino das 13h às 18h20. Entretanto, a pesquisa ocorreu fora do horário de aula, durante as terças-feiras das 10h às 10h50,

respeitando o tempo de uma aula regular. Foram convidados 10 alunos para participar dos encontros que serviram como base para a coleta de dados. Optei por trabalhar com eles o mesmo tempo de uma hora/aula, isto é, cinquenta minutos. O total de número de aulas, doravante chamados de “encontro”, foi três, os quais ocorreram ao longo de quatro meses.

A escolha desse grupo focal se deve ao fato de que os alunos se interessam pelo aprendizado da Língua Inglesa, porém, optei por formar uma turma heterogênea, no que concerne ao grau de dificuldade em leitura de textos em Língua Inglesa. Metade dos alunos apresentam mais dificuldade e a outra metade o oposto.

A composição de um grupo focal deve seguir certos critérios que estão diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Procurei estabelecer alguns critérios para a escolha do grupo, de acordo com o grau de instrução, os objetivos que eles pretendiam alcançar, enfim, alunos da mesma série, mas também considerando certas divergências para que eles pudessem contribuir com opiniões diferentes. Segundo (GATTI, 2005) o grupo focal:

(...) deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. (GATTI, 2005, p.18)

Esta pesquisa busca investigar quais são as dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura de um texto em LE e quais os processos e estratégias de leitura são utilizados para facilitar a compreensão de textos.

Para tanto, foram feitos ao todo três encontros, para os quais utilizei filmagem, questionários e leitura de texto autêntico.

No primeiro encontro retomei as estratégias de leitura (skimming, scanning, hipóteses, inferência, palavras cognatas e o uso do dicionário) que foram trabalhadas em sala de aula, no horário regular. Logo após, entreguei aos alunos um questionário para que cada um respondesse individualmente.

No segundo encontro procurei retomar o que tínhamos visto no primeiro encontro pedi que os alunos me falassem sobre as estratégias de leitura que lembravam, em seguida, entreguei um texto autêntico (ver anexo IV) para que eles

pudessem realizar a leitura e responder um questionário (ver anexo V) de interpretação sobre o texto.

No terceiro encontro trabalho com um terceiro questionário (ver anexo VI) que pedi para que os alunos respondessem essa atividade com base na leitura e respostas dadas ao texto lido no segundo encontro. Também procurei fazer uma entrevista com os alunos participantes da pesquisa sobre o que haviam achado do ano letivo em relação à disciplina de Língua Inglesa.

## **2.4 Participantes**

### **2.4.1 A professora-pesquisadora**

Minha formação consiste no curso de graduação em Letras com habilitação plena em Língua Portuguesa/Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Atualmente estou cursando o curso de Práticas Reflexivas em Língua Inglesa para professores da Rede Pública, um projeto em parceria entre a PUCSP e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Nesta última instituição fiz o curso de inglês do módulo básico II até o último módulo oferecido no programa de bolsa de estudos, intermediário II.

Gostaria de registrar neste trabalho como foi que a questão de trabalhar com estratégias de leitura se fez importante em minha vida. Durante toda a minha vida escolar, isto é, a Educação Básica da primeira série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio estudei em Escola Pública. E diante de tantas dificuldades que essa rede enfrentava ou enfrenta como um número elevado de alunos por sala, a falta de material didático e recursos e até mesmo o despreparo de alguns professores acabei enfrentando muita dificuldade em aprender Língua Inglesa.

Enquanto aluna eu não compreendia a necessidade de estudar Língua Inglesa em um país que falava português e, ainda a metodologia adotada por muitos professores de Língua Inglesa que tive se restringia a passar textos enormes e pedir para que nós, alunos, traduzíssemos. Lembro-me que ingressei na faculdade porque sempre gostei de estudar Língua Portuguesa e ainda na faculdade não gostava da matéria de Língua Inglesa, até porque não conseguia compreender.

Como tudo não foi só espinho teve uma professora da graduação que trabalhou com estratégias de leitura, me lembro em uma das aulas quando ela nos deu um texto para ler e começou a falar das palavras cognatas. Por incrível que pareça foi a primeira vez que tive contato com as estratégias de leitura, fiquei muito feliz por conseguir começar a compreender o texto sem ter que traduzi-lo por completo.

Foi diante de tal experiência pessoal e por muitas vezes perceber que muitos dos meus alunos sentiam-se da mesma forma diante de atividades de leitura que optei por trabalhar sob essa ótica.

Comecei a lecionar em 2006 em Escola Estadual como professora eventual, isto é, substituía os professores titulares da sala quando precisavam faltar, isso aconteceu até 2008. Em 2009 lecionei Língua Inglesa, pela primeira vez, para o 1º e o 3º ano do Ensino Médio e, em 2010 e 2011 trabalhei como professora de recuperação paralela em Língua Portuguesa. Em 2012 trabalhei como professora de Língua Inglesa do 8º ano do Ensino fundamental II. Foi ao longo desses anos que a questão da leitura em língua inglesa começou a me incomodar, pois, toda vez que propunha uma atividade de leitura para os alunos, desde textos a questões, muitos deles se negavam fazer dizendo não compreender nenhuma palavra da Língua Inglesa. No entanto, quando eram trabalhadas algumas estratégias de leitura e os alunos começavam a compreender parte do texto percebia como eles se sentiam felizes e, foi a partir dessas vivências, que decidi realizar tal pesquisa intitulada “***O uso das estratégias de leitura como facilitadoras da aprendizagem em atividades de compreensão textual com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo***”.

#### **2.4.2 Os alunos participantes da pesquisa**

Dos dez alunos convidados a participar da pesquisa oito acabaram frequentando os encontros. Provenientes de classe média baixa, todos sempre estudaram em Escola Pública segundo informações obtidas por meio de um questionário inicial. Esses alunos, cuja faixa etária era de 13 anos, nunca frequentaram cursos de inglês fora da escola e, quando perguntados sobre sua

capacidade de ler e compreender textos em inglês, cinco consideravam seu domínio entre ruim e péssimo.

Todos os oito alunos participaram da pesquisa, porém somente cinco se tornaram participantes focais. Serão conhecidos pelos seguintes pseudônimos: Gabriela, Elienton, Priscila, Ellen, Luiz, Yasmin, Gustavo, Jhonatam. Quatro alunos, cujos nomes estão sublinhados, foram os escolhidos.

A escolha do grupo focal teve o intuito de escolher alunos com dificuldades mais acentuadas e alunos que apresentam mais facilidade para compreender o texto. Vamos conhecê-los melhor:

**Gabriela:** aluna tímida que apresenta bastante dificuldade em compreender o que se pede, mas não se manifesta para pedir ajuda.

**Priscila:** aluna bem centrada na aprendizagem e não costuma distrair-se com atividades paralelas (conversas, brincadeiras, etc.) durante as aulas. Apresenta dificuldade em compreender o texto e atividades, mas consegue ter um rendimento satisfatório porque sempre solicita a ajuda de um par mais competente (colegas ou professora) e, além disso, faz uso das estratégias de leitura.

**Luiz:** considero este aluno bastante atípico, pois apresenta um bom rendimento nas atividades, embora não seja centrado nas aulas. Gosta de conversas e brincadeiras, sempre é preciso chamar-lhe a atenção, contudo, suas atividades sempre estão completas. Acredito que isso se deve não somente à questão da facilidade do aluno em aprender, mas ao fato de gostar da matéria.

**Yasmin:** é uma ótima aluna: bastante participativa, gosta da matéria e sempre apresenta suas atividades completas. Possui uma relação positiva com os colegas da classe, pois sabe quando é hora de parar a conversa e prestar atenção na explicação. Como os demais alunos, Yasmin nunca estudou em escolas de línguas, porém, está sempre em contato com a língua por gostar de música e jogos, o que faz toda a diferença.

**Gustavo:** é um aluno introvertido que apresenta dificuldade no estudo do inglês, mas quando está no seu círculo de amizades participa bastante, o que facilita o seu processo de aprendizagem.

## **2.5 Instrumentos e procedimentos para geração de dados**

### **2.5.1 O primeiro encontro**

O primeiro encontro foi realizado na escola, em horário contraturno. Dos dez alunos convidados a participar oito alunos compareceram.

Primeiramente, procurei explicitar aos alunos o motivo pelo qual eles estavam ali, disse-lhes que se tratava de um trabalho acadêmico para compreender a maneira como eles leem textos em Língua Inglesa bem como as estratégias de leitura que utilizam. Achei também necessário explicar-lhes que as atividades realizadas no encontro são uma extensão de tudo o que foi visto em sala de aula, ao longo do ano letivo, e ainda falei sobre a questão de que os colegas, da sala de aula regular que não foram chamados não seriam prejudicados, pois, as atividades realizadas no encontro não seriam revertidas em notas no diário de classe. Contudo, disse-lhes que a participação deles seria de muita importância, uma vez que a pesquisa pode contribuir com outros professores, a fim de melhorar a qualidade do ensino e a percepção dos próprios alunos participantes sobre a maneira como leem texto em Língua Inglesa.

Após essa breve explicação sobre o motivo de convidá-los, procurei relembrar as estratégias de leitura com os alunos. Vali-me do procedimento oral, no qual cada aluno relatava o que se lembrava sobre as estratégias de leitura; em seguida, entreguei a cada aluno um questionário (ver anexo I) para que respondessem. Antes que os alunos pudessem responder, realizei a leitura de todas as questões e expliquei aquelas que não haviam entendido.

Em um segundo momento, entreguei para cada aluno um texto (ver anexo II) que continha um resumo sobre as estratégias de leitura, cujo texto já havia sido entregue para todos os alunos da sala de aula no início do ano letivo. Pedi que uma

aluna lesse o primeiro tópico e expliquei aquela estratégia de leitura, depois escolhi outro aluno que leu outro tópico e expliquei outra estratégia de leitura e, assim, sucessivamente. Para ilustrar a explicação utilizei, nesse primeiro encontro, o caderno do aluno 8ºano volume III (ver anexo II). O primeiro encontro foi finalizado após a leitura e a explicação do texto sobre as estratégias de leitura, bem como a participação dos alunos nesse processo.

### **2.5.2 O segundo encontro**

No segundo encontro, retomei as estratégias de leitura vistas no primeiro encontro. Perguntei aos alunos o que lembravam e conforme eles me relatavam, anotava na lousa aquelas estratégias que percebia que não se lembravam, explicava novamente de forma compartilhada a fim de fazer com que eles se lembrassem.

Em seguida, entreguei aos alunos o texto Brazil Profile retirado da internet no site da BBC. Optei por trabalhar com um texto autêntico no sentido de prepará-los para a vida, uma vez que os textos dispostos em material didático são produzidos artificialmente para o contexto escolar com a finalidade de adaptar o conteúdo pensando em facilitar a vida do aluno, o que nem sempre acontece. Além disso, a meu ver, as leituras de textos autênticos os preparam melhor para enfrentar os textos que serão vistos ao longo da vida, uma vez que esses são escritos para leitores reais.

Os alunos realizaram a primeira leitura silenciosa e, em seguida, realizei alguns trechos da leitura do texto em voz alta, depois fiz várias perguntas sobre o texto no sentido de direcionar os alunos para a interpretação do texto e, por fim, entreguei para cada aluno uma atividade de interpretação sobre o texto, com a qual procedi da seguinte forma: li as questões, que estavam em inglês, e pedi para cada aluno dizer o que deveria fazer de acordo com a pergunta. Após os alunos terminarem de responder as questões, encerrei o segundo encontro agradecendo a presença de cada um deles.

### **2.5.3 O terceiro encontro**

No terceiro encontro, infelizmente, apenas dois alunos compareceram. Acredito que isso deve ao fato desse encontro ter sido realizado na semana de recuperação, ou seja, muitos alunos haviam sido dispensados das atividades no horário regular de aula. Embora esses alunos que compareceram não estivessem ficando de recuperação na matéria de Língua Inglesa eles compareceram ao terceiro e último encontro. Tal acontecimento pode ficar como experiência para que em outra pesquisa a agenda possa ser organizada dentro do período regular de aula.

Nesse encontro eu entreguei um questionário (ver anexo VI) para que os alunos respondesse de acordo com o que haviam respondido no questionário do segundo encontro, de modo que uma atividade estivesse interligada a outra dando sequência no processo de ensino/aprendizagem.

Também fiz algumas perguntas avaliativas para os alunos, como em uma entrevista, para que eles pudessem dizer o seu ponto de vista sobre o que haviam achado das aulas de Língua Inglesa, da didática utilizada pela professora-pesquisadora e o que não foi trabalhado que eles gostariam que tivesse sido parte das aulas como: filmes, jogos, brincadeiras, etc.

Terminei o último encontro agradecendo a presença de cada um deles para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Neste capítulo tive a intenção de analisar e discutir os dados gerados nos três encontros, e também de refletir sobre a minha prática pedagógica, verificando se houve transformações e se a proposta favoreceu o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura por parte dos alunos participantes.

A análise tem como foco central responder as questões que foram norteadoras da pesquisa.

**1- De que forma pode se trabalhar com as estratégias de leitura nas aulas de língua inglesa para levar o aluno a perceber a sua capacidade de compreensão dos textos?**

**2- Qual é o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem em atividades de leitura?**

**3- Como trabalhar com leitura a fim de desenvolver a autonomia no aluno?**

A seguir passo a analisar três encontros que fiz com o grupo focal. A primeira análise refere-se ao primeiro encontro a segunda análise ao segundo encontro e, por fim, a terceira análise refere-se ao último encontro.

#### **3.1 Análises dos registros do primeiro encontro**

Para esse encontro contei com a presença de sete alunos, dos dez que haviam sido convidados, do 8º ano do ensino fundamental II.

O encontro foi agendado previamente com os alunos e teve a duração de cinquenta minutos. Como o grupo de alunos convidados estudava no período da tarde os encontros foram realizados pela manhã.

Iniciei o primeiro encontro esclarecendo o porquê os convidei a participar da pesquisa. Nesse primeiro encontro procurei conversar com os alunos sobre quais estratégias de leitura, vistas em sala de aula no horário regular, eles se lembravam.

Recorte I

01 **Professora:** Eu vou gravar porque eu preciso disso documentado e vou explicar porque vocês vieram aqui. Eu sou professora de língua portuguesa e língua inglesa, eu fiz três anos de faculdade; depois quando a gente termina a faculdade tem o curso de pós-graduação, que é uma especialização que você pode fazer para se aperfeiçoar mais na sua área, tem pós – graduação em qualquer área: direito, medicina, psicologia, qualquer área existe pós-graduação. Você não termina os estudos na faculdade, depois da faculdade você pode fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado; aí você continua com os seus estudos não precisa parar na faculdade. Eu estou fazendo pós-graduação na área de língua inglesa e eu preciso fazer uma pesquisa com os meus alunos. Eu dou aula para os outros 8° anos (8° A, B,C,D) mas, eu escolhi a sala de vocês porque eu acho que é uma sala bastante participativa. Por isso, que vocês estão aqui, isto é, para me ajudar no meu trabalho de pesquisa. Não tem vinculação com as atividades e notas da sala de aula; ajudar vocês sempre vai ajudar porque é uma extensão das atividades que a gente vê na sala de aula, ou seja, os alunos que não foram chamados não serão prejudicados. Eu preciso gravar, pois, assim como vocês, eu tenho a minha professora e ela quer ver o trabalho que eu estou realizando; eu não vou mostrar a ela as imagens e sim a conversa, o diálogo, o qual eu vou transcrever para que ela possa ler.

No começo do ano letivo, logo quando a gente iniciou eu falei para vocês sobre estratégias de leitura, não sei se vocês se lembram? Eu entreguei um papelzinho com as estratégias de leitura resumidas, para vocês colarem no caderno, e aí eu expliquei cada uma delas. Vocês se lembram das estratégias? Quais estratégias?

Meu objetivo nos encontros era propiciar um espaço para que os alunos participantes pudessem expressar livremente suas ideias sobre o texto, mostrando quando faziam predições sobre seu conteúdo, e também, quais as dificuldades que elas encontravam durante o ato da leitura em LE e, quais foram os elementos facilitadores que eles utilizaram para chegar ao entendimento do texto. Para alcançar este objetivo achei necessário como mostra o turno 01 retomar o que os alunos lembravam-se das estratégias de leitura vistas.

Passemos à análise do recorte II.

### Recorte II

- |    |   |
|----|---|
| 02 | <b>Gustavo:</b> Sim. Usar as palavras que se parecem com as da língua portuguesa.   |
| 03 | <b>Professora:</b> Isso. Usar as palavras parecidas da língua portuguesa com as da língua inglesa para ajudar na interpretação do texto. E como que chamam essas palavras? Lembram?   |
| 04 | <b>Priscila:</b> Palavras cognatas.   |
| 05 | <b>Professora:</b> Isso mesmo. Palavras cognatas. E tem mais alguma estratégia que vocês se lembram? Tinha mais alguma? Palavras cognatas. Qual aquela que vocês mais utilizavam? Quando pegavam um texto em inglês para ler o que vocês faziam? Usavam o...? |

O aluno Gustavo, no turno 02, se lembra de uma das estratégias de leitura e sua colega, Priscila, no turno 04, completa a minha pergunta realizada no turno 03, com a nomenclatura dada a tal estratégia de leitura. Minha resposta no turno 05 foi validar a resposta da aluna e ao mesmo tempo dar sequência na dinâmica do encontro, para que os alunos fossem dizendo outras estratégias de leitura. Vale ressaltar a importância da visão interacionista nesse processo, pois podemos perceber que conforme a mediação da professora-pesquisadora os alunos participam de modo que um acaba por ajudar no processo de construção da aprendizagem do outro. Todo processo de aprendizagem está diretamente ligado à interação do indivíduo com o meio social em que ele se insere (VYGOTSKY, 1934/1984).

### Recorte III

- 06 **Professora:** Marcador de texto vocês utilizavam para grifar as palavras cognatas e conhecidas. Mas que livro vocês utilizavam para traduzir?
- 07 **Alunos:** O dicionário
- 08 **Professora:** Isso. O uso do dicionário também é uma estratégia de leitura. Então tem palavras cognatas, o uso do dicionário e o que mais? É... vocês acham que traduzir palavra por palavra do texto é uma boa estratégia de leitura?
- 09 **Priscila:** É...
- 10 **Professora:** É, Priscila?
- 11 **Priscila:** Ah, não sei.
- 12 **Professora:** Quando vocês pegam um texto em língua inglesa o que fazem com ele?
- 13 **Priscila:** Traduzimos.

#### Recorte IV

- 14 **Professora:** Quando vocês pegam um texto em língua inglesa, vocês fazem o que para entender?
- 15 **Yasmim:** A tradução.

No turno 06 do recorte III “... *Mas que livro vocês usam para traduzir?*” pretendia mostrar para os alunos que o uso do dicionário também é usado como uma estratégia para compreender textos; enquanto que no turno 08 “... *vocês acham que traduzir palavra por palavra do texto é uma boa estratégia de leitura?*” pretendi verificar se os alunos teriam consciência de que traduzir palavra por palavra do texto não é a melhor escolha, mas, ao contrário do que eu pensava, duas das alunas Priscila, no turno 09 e Yasmim no turno 15 responderam que a tradução palavra por palavra é o que fariam para entender o texto.

Percebo aqui, que mesmo tentando fazer um trabalho, desde o início do ano letivo, para que os alunos utilizassem e compreendessem a importância de usar estratégias de leitura para entender o texto, pois como afirma (FERLING, 2005), em relação ao conceito de leitura top down não precisamos conhecer palavra por palavra para entender o texto, mudar essa postura do aluno em relação como

proceder para compreender o texto não é tarefa fácil, pois os alunos reproduzem da forma como aprendem e pelos dados que coletei na pesquisa, essa foi a primeira vez que tiveram contato com as estratégias de leitura, como mostra no recorte seguinte:

#### Recorte V

**16 Professora:** Deixa-me abrir um parêntese. Vocês já sabiam o que são as palavras cognatas? Já haviam visto com outros professores anos anteriores? Ou vocês nunca haviam ouvido falar, não sabiam o que eram?

(os alunos balançam a cabeça dizendo nunca terem ouvido falar em palavras cognatas)

**17 Professora:** Nunca. Tá. Eu vou entregar um papel pra vocês com o resumo das estratégias de leitura. Esse papel a gente já viu em sala mas as vezes a gente pode esquecer o que é normal e não tem problema. Em cima está escrito Lesson Three e Learning to read, esse learnig to read significa estratégias de leitura. Quem pode ler para nós?

Passemos à análise do recorte 6 no qual para dar continuidade a retomada das estratégias de leitura eu utilizo o caderno do aluno 8ºano volume 1.

#### Recorte VI.

- 18 Professora:** No *skimming* a leitura é mais geral. Vocês olharam o caderno do aluno e me falaram informações gerais: vai falar sobre comida, sobre culinária, sobre tipo de refeições saudáveis ou não, etc. Já no *scanning* vocês vão buscar informações específicas. Por exemplo, a frase 1 – “*which of the pictures below represent breakfast?*” Aí vocês vão buscar essa informação no texto para responder a pergunta. Também tem o uso do dicionário que é outra estratégia de leitura bastante utilizada por vocês. Na frase “*Situated Learning One*” tem alguma palavra cognata? *Situated* pode ser o que?
- 19 Alunos:** Situação
- 20 Professora:** *Is this breakfast or lunch? Breakfast* significa o quê?
- 21 Alunos:** Café da manhã.
- 22 Professora:** Isso. E *lunch*?
- 23 Alunos:** *Lunch* significa lanche.

Quando eu pergunto, no turno 18, qual é o significado da palavra *situated* e, os alunos respondem corretamente é possível perceber que utilizaram como estratégia o reconhecimento da palavra por tratar-se de uma palavra cognata. Já no turno 20, quando pergunto o que significa a palavra *breakfast* os alunos reconhecem o significado por se tratar de um vocabulário conhecido, no entanto, ao perguntar no turno 22 o significado da palavra *lunch* e surgir como resposta no turno 23, a palavra lanche, mostra que os alunos pensaram que se tratava de uma palavra cognata.

É interessante perceber que embora errando o significado da palavra *lunch* os alunos se apropriaram de uma estratégia de leitura, neste caso, palavra cognata, o que mostra um avanço no processo de leitura, uma vez que, no início do encontro ao perguntar o que fariam para compreender o texto as respostas foram unânimes: tradução.

No próximo recorte veremos que a partir da resposta dos próprios alunos para o significado da palavra *lunch*, pude conduzir o processo de

ensino/aprendizagem para a exploração de outra estratégia de leitura muito importante.

#### Recorte VII

- 24 Professora:** Então vocês falaram que lunch significa lanche. Vamos ver a primeira pergunta: ‘‘1. Which of the pictures below represent breakfast dishes? And which are lunch or dinner dishes?’’. Vocês sabem o que significa *dishes*?
- 25 Alunos:** Não.
- 26 Professora:** *Dishes* significa refeição. Tá. Então vocês falaram que breakfast é café da manhã, *lunch* vocês falaram que é lanche e *dinner* pode ser o que então?
- 27 Alunos:** Almoço.
- 28 Professora:** Então se nós olharmos vamos perceber que está falando sobre as principais refeições que nós temos ao longo do dia. Nós temos três refeições principais, quais são?
- 29 Alunos:** Café da manhã, almoço e jantar.
- 30 Professora:** Então será que a hipótese que vocês levantaram café da manhã, lanche e almoço, está certa?
- 31 Alunos:** Não.
- 32 Professora:** Então a onde será que está o erro aí. Breakfast significa café da manhã. Lunch será que é lanche?
- 33 Yasmin:** Almoço.
- 34 Professora:** Almoço. A palavra lunch é um falso cognato. Então dinner vai ser o quê?

No recorte 26 retomo a hipótese dos alunos sobre a palavra *lunch* e pergunto qual o significado da palavra *dinner*, os alunos dizem que significa almoço. Mediante a resposta dada, procuro no turno 28 fazê-los pensar sobre as três principais refeições que temos ao longo do dia, busquei por meio dessa pergunta relacionar o conhecimento de mundo dos alunos ao propósito de reconhecer que a palavra *lunch* não se tratava de lanche, assim como a palavra *dinner* não se tratava de almoço. Com a pergunta realizada no turno 30 “*Então será que a hipótese que vocês levantaram café da manhã, lanche e almoço, esta certa?*” consegui perceber que os alunos puderam desconsiderar a hipótese que haviam levantado, uma vez que todos responderam *não* (turno 30).

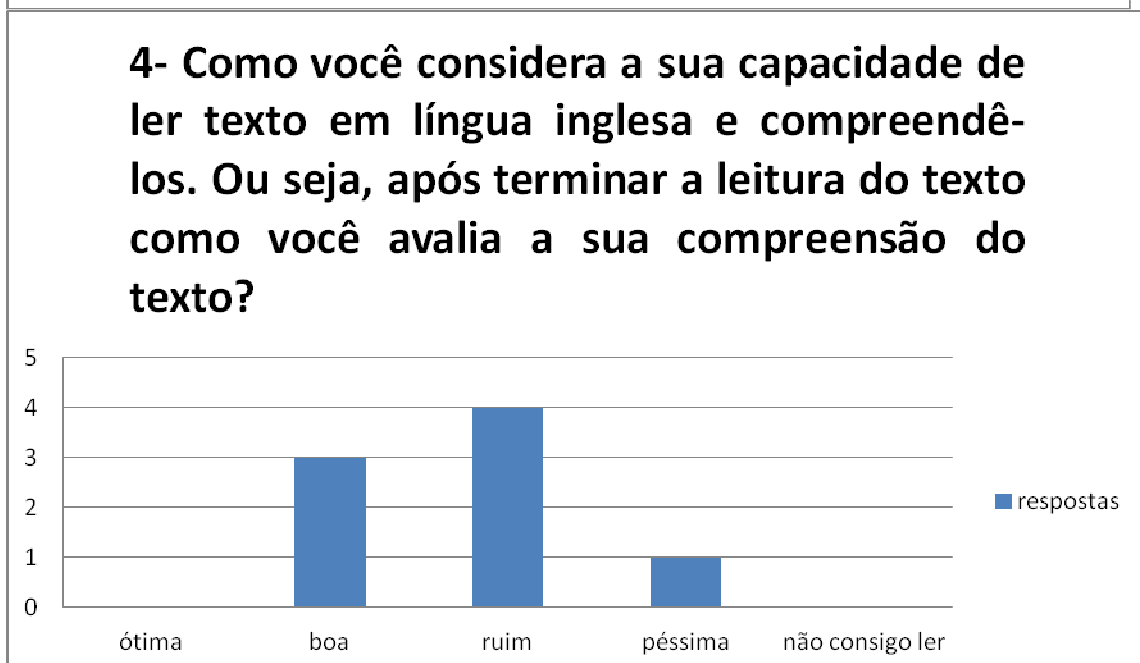
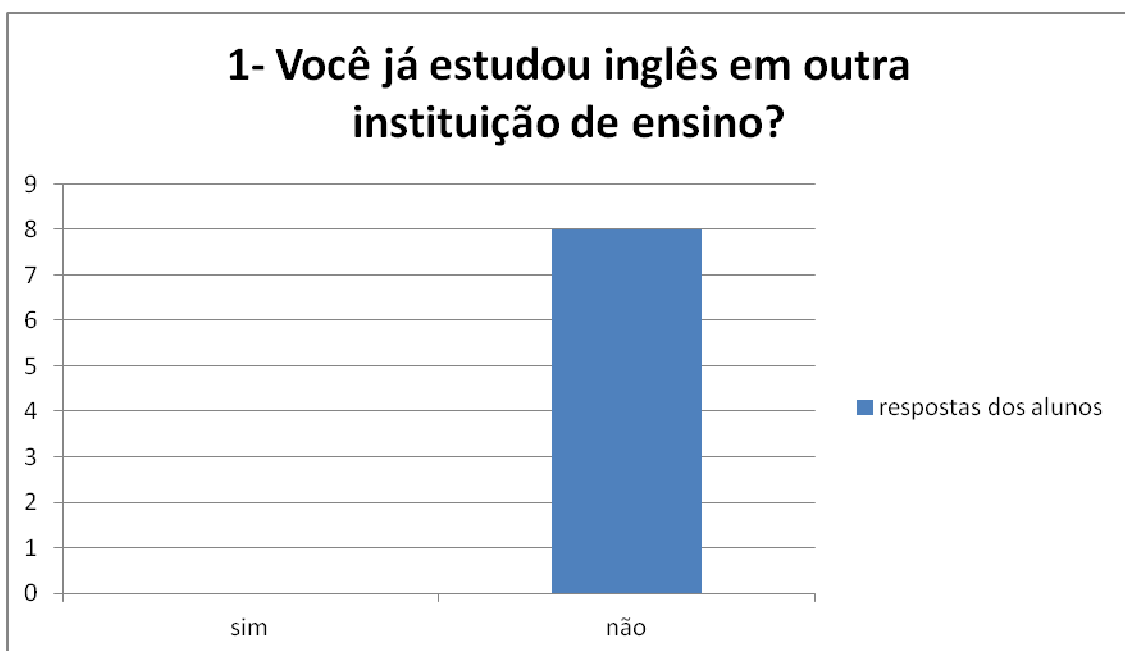
No turno 32 é possível perceber que continuo a buscar dos alunos a resposta para a compreensão da palavra *lunch*, não simplesmente como decodificação da palavra sem qualquer relação dessa palavra com o mundo dos alunos, mas procurei que eles compreendessem o significado da palavra usando hipóteses, conhecimento de mundo, troca de informações entre os alunos e professora; até porque o objetivo aqui era relembrar as estratégias de leitura e perceber como os alunos as utilizavam. (MAGALHÃES, 1996, p.3) explica que “*a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte de padrões interacionais interpessoais.*” Ao fazer tal afirmação, a autora baseia-se nos dois momentos de desenvolvimento mental discutidos por (VYGOTSKY, 1984): o primeiro momento relaciona-se às tarefas que a criança (ou o aprendiz) é capaz de executar sozinha (o) e é chamado de Zona de Desenvolvimento Real. Já o segundo momento diz respeito àquilo que a criança (ou o aprendiz) pode executar com o auxílio de outra pessoa, a quem (VYGOTSKY, 1934/97) chama de *par mais competente*. Aqui entra o papel da professora- pesquisadora em conduzir a aula com perguntas para que os alunos possam chegar à compreensão do texto sem respostas prontas ou automáticas e sim construir o conhecimento.

Por fim, no turno 33 e 35 os alunos deixam claro que compreenderam o significado tanto da palavra *lunch* como *dinner*. Para chegar a tal ponto de compreensão foi usada além de algumas estratégias de leitura, a mediação da professora-pesquisadora e a participação dos alunos, pois como mostrado na fundamentação teórica segundo (SCOTT, 1986) para a leitura de textos em língua estrangeira o uso de estratégias por si só não é suficiente. É de fundamental

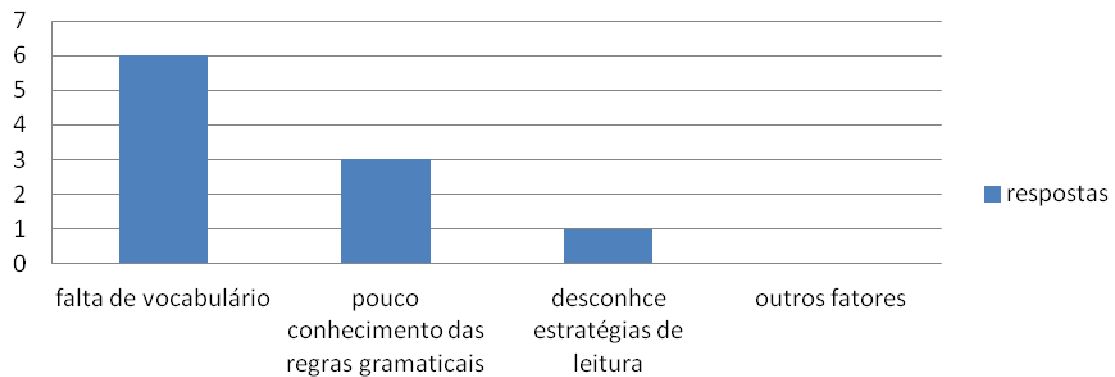
importância o papel do professor que atua como mediador no processo de ensino/aprendizagem.

Passarei agora a análise dos gráficos realizados com base nos dados coletados no primeiro encontro.

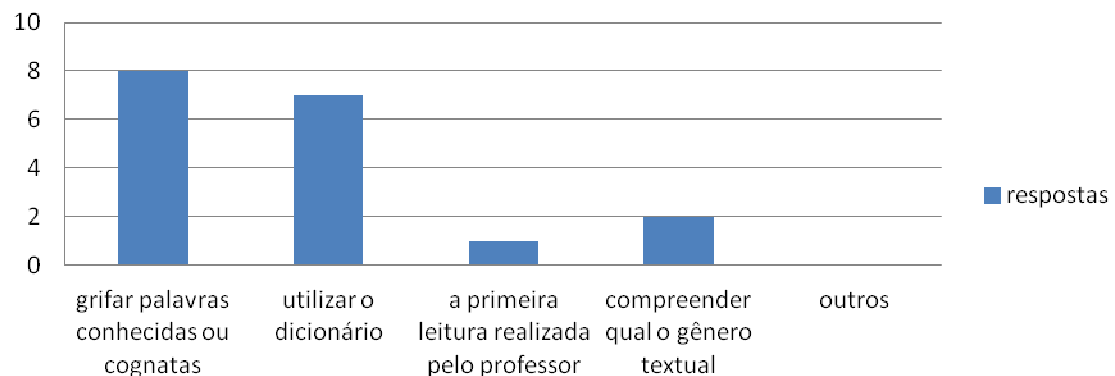
### Gráficos dos resultados do questionário I referente ao 1º encontro

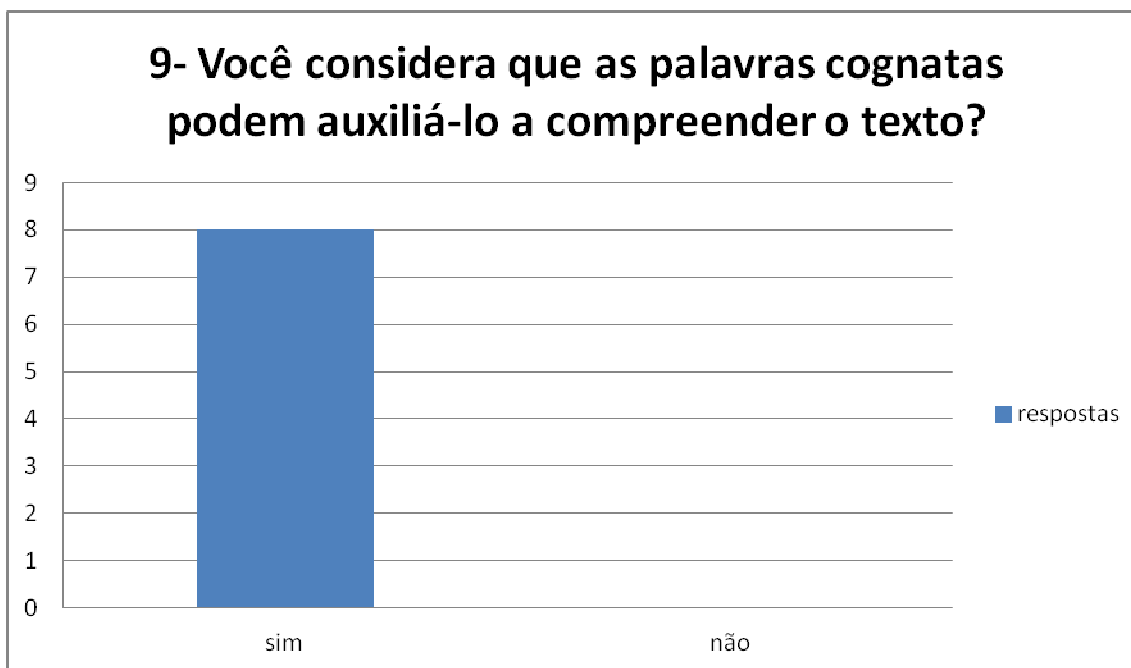


**5- Quais os fatores que dificultam a compreensão do texto em língua inglesa?  
Assinale com um X uma ou mais alternativas.**



**6- Quais os fatores que facilitam a compreensão do texto em língua inglesa?  
Assinale com um X uma ou mais alternativas.**





Primeiramente acho importante ressaltar que nenhum dos alunos participantes desta pesquisa nunca frequentou um curso de Língua Inglesa em outra instituição de ensino que não fosse a própria escola. Embora o número de alunos participantes da pesquisa seja relativamente baixo se comparado ao número de alunos matriculados por sala (em média 35 alunos), o mesmo número é notado em sala de aula, isto é, a maioria dos alunos ou senão todos nunca estudaram Língua Inglesa fora da escola. Penso que cabe aqui ressaltar esse aspecto, uma vez que mostra ao leitor deste trabalho a realidade social na qual esta pesquisa foi realizada e, também mostra que o único contato acadêmico com a língua ocorre na escola; fator que contribui com certa dificuldade dos alunos em entender o significado dos textos em inglês.

No segundo gráfico: "4- Como você considera a sua capacidade de ler textos e compreendê-los. Ou seja, após terminar a leitura do texto como você avalia a sua compreensão do texto?" dos oito alunos a maioria considera ter uma compreensão ruim ou péssima. Isto se relaciona ao fato de nunca terem estudado fora da escola e também por realizarem, em anos anteriores, muitos trabalhos de tradução de textos na escola. Atividade que é realizada muitas vezes de forma mecânica não apresentando importância para os alunos; fator que, como

consequência agregou pouco conhecimento da Língua Inglesa, tanto de vocabulário como de estratégias de leitura.

No terceiro gráfico referente à questão “5- *Quais dos fatores dificultam a compreensão do texto em Língua Inglesa? Assinale com um X uma ou mais alternativas*” quase todos os alunos associam a dificuldade a falta de vocabulário enquanto apenas uma aluna afirma desconhecer as estratégias de leitura. Com base na análise destas duas perguntas e dos registros transcritos no primeiro encontro pude perceber que os alunos se apoiam no processamento *bottom-up* para compreender o texto, com relação ao modelo *bottom-up*, o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando com as palavras, frases etc., em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Dentro deste modelo, a leitura está restrita apenas à decodificação e, conseqüentemente, sua compreensão depende de elementos como se pudesse ser estudada isoladamente, como a tradução de palavras e orações.

Como os alunos estão habituados a traduzir palavra por palavra do texto, eles associam a maior parte da dificuldade à falta de vocabulário, o que não pode ser totalmente ignorado, no entanto, se além desse recurso de traduzir as palavras os alunos fossem acostumados a realizar outras estratégias, como por exemplo, inferir conhecimento de mundo, de organização textual, etc., a dificuldade percebida por eles poderia ser menor.

Quando os alunos respondem que a falta de vocabulário atrapalha a compreensão do texto corroboram para a proposição de que se apoiam em palavras isoladas para compreender o texto, podemos relacionar essas respostas dadas na quinta questão com a fala dos alunos transcrita no primeiro encontro, na qual dizem que usar o dicionário para traduzir todas as palavras do texto é uma boa opção. Ainda analisando o terceiro gráfico, quando apenas um aluno diz desconhecer as estratégias de leitura acredito que isso se deve ao fato dos alunos serem apresentados ao tema somente neste ano; mesmo a maioria dos alunos não tendo escolhido a opção de desconhecer as estratégias de leitura penso que os alunos não estão familiarizados em partir de outras estratégias além do dicionário.

No primeiro encontro perguntei aos alunos se eles conheciam ou já tinham ouvido falar em estratégias de leitura, como por exemplo, palavras cognatas, todos os alunos responderam nunca ter ouvido falar em estratégias de leitura, os

mesmos afirmavam que o único modo que conheciam e utilizavam para compreender o texto era a tradução.

Ao mostrarem conhecer o significado das palavras cognatas e que estas podem ajudá-los na compreensão do texto (5° e 6° gráfico) enxergo tal resultado positivamente, na verdade, sabemos que somente o uso das palavras cognatas não é suficiente para compreender o texto, no entanto, para dicentes que eram habituados a traduzir palavra por palavra e agora reconhecem que podem lançar mão de outra estratégia de leitura é um grande avanço.

### 3.2 Análises dos registros do segundo encontro

Para este encontro foi possível reunir seis alunos participantes do mesmo grupo que havia trabalhado anteriormente. Como no primeiro, esse encontro ocorreu em uma terça feira no contraturno, isto é, no período da manhã.

Comecei o encontro retomando o que tínhamos visto no primeiro. Pedi que os alunos falassem sobre as estratégias de leitura, coloquei cada uma delas na lousa e conduzi a conversa para que fossem relembando-as.

Recorte I

- |           |  |
|-----------|--|
| <b>01</b> | <b>Professora:</b> para retomar o que vimos no último encontro vocês podem falar sobre as estratégias de leitura que lembram?  |
| <b>02</b> | <b>Luiz:</b> palavras cognatas.<br>(escrevo na lousa cada uma delas: palavras cognatas, o uso do dicionário, <i>skimming</i> , usar os conhecimentos prévios para inferir, levantar hipóteses e <i>scanning</i> ). |
| <b>03</b> | <b>Professora:</b> o que é o <i>skimming</i> que vimos na semana passada?  |
| <b>04</b> | <b>Alunos:</b> dar uma olhada geral no texto.  |

**05 Professora:** o que é o *scanning*? Procurar informações mais específicas no texto. Então para vocês se lembrarem da estratégia *scanning* tentem associar com o *scanner* que é um aparelho eletrônico utilizado para escanear fotos e documentos. Quando nós colocamos o documento no *scanner* ele vai copiando pedaço por pedaço até sair uma foto igual no computador com todos os detalhes que a imagem possui. Então, a leitura *scanning* procede da mesma forma o leitor vai procurando no texto informações específicas trecho por trecho.

Logo em seguida distribuí a cópia de um texto autêntico, que foi retirado do site da BBC. O texto é intitulado *Brazil profile*. Optei por trabalhar com um texto autêntico por acreditar que a leitura de textos autênticos pode preparar melhor os alunos para enfrentar os textos que serão vistos ao longo da vida, uma vez que esses são escritos para leitores reais. As questões que foram utilizadas para interpretar o texto foram elaboradas por mim. Como não encontrei muitos textos autênticos em livros didáticos com questões para interpretação e também não encontrei questões para textos autênticos publicados na internet resolvi elaborar, eu mesma, as questões. Acho importante ressaltar que, como não tenho experiência em elaborar material didático, as questões podem não estar totalmente apropriadas para atender as necessidades dos alunos bem como do presente trabalho. No entanto, foi a maneira que encontrei de trabalhar de uma forma diferente daquela a que os alunos estão habituados, também achei interessante trabalhar com um texto que traz o perfil do Brasil, país onde os estudantes estão inseridos. Dessa forma, os alunos teriam a oportunidade de entrar em contato com as estratégias de leitura e usar o conhecimento de mundo que possuem como recurso favorável à compreensão do texto.

Distribuí uma cópia para cada um dos alunos, com o intuito de que eles tivessem um primeiro contato com o material impresso.

Fizemos uma leitura preliminar, em silêncio, e na sequência realizei a leitura de alguns trechos em voz alta. Segundo (ZANOTTO, 1998) o leitor necessita de um momento para estabelecer um contato próprio com o texto, daí a leitura silenciosa, este é um momento crucial em que o leitor faz previsões e lança

hipóteses sobre o conteúdo abordado para que, depois, confirme ou rejeite essas hipóteses.

Sinto que nesta atividade eu poderia ter discutido o texto com os alunos, talvez parágrafo por parágrafo antes de instruí-los a encontrar palavras cognatas para que pudessem ter uma compreensão mais ampla do texto e não ficar no mérito da compreensão superficial. Como professora acho muito importante fazer tais questionamentos e refletir sobre minha prática até mesmo para não cair no erro de reproduzir a maneira como aprendi, ou seja, tradução pela tradução sem nenhuma interação entre autor, leitor, colegas... método que não contribui satisfatoriamente para a aprendizagem dos alunos.

Passemos à análise do próximo recorte:

#### Recorte II

- |   |
|---|
| <p><b>01</b>     <b>Professora:</b> eu quero que vocês leiam este texto utilizando as estratégias de leitura que vimos. Sem o uso do dicionário.<br/>(primeiramente os alunos leem o texto silenciosamente, em seguida, eu realizo a leitura em voz alta de alguns trechos).</p> <p><b>02</b>     <b>Professora:</b> eu gostaria que vocês circulassem as palavras conhecidas e cognatas.<br/>(deixo um tempo para os alunos circularem as palavras cognatas)</p> |
|---|

No turno 01 deste segundo recorte, sugeri que os alunos utilizassem outras estratégias de leitura que não fosse o dicionário, pois, como constatado em questionários e encontro anterior os alunos costumam traduzir todo o texto para compreendê-lo e o objetivo ali era justamente o oposto, ou seja, fazer uso de outras estratégias de leitura. No segundo turno, pedi que os alunos grifassem as palavras conhecidas e cognatas. Desta forma, teriam que ler o texto novamente e, assim, poderiam se apropriar de informações que não se atentaram na primeira leitura. No primeiro momento achei que seria interessante deixar que os alunos decidissem sobre qual e como utilizar as estratégias de leitura e, a partir daí, realizar a

compreensão mais detalhada do texto. Dessa maneira, acabei induzindo-os a usar estratégias que puderam facilitar o processo de compreensão textual.

Assim que os alunos terminaram de grifar as palavras comecei a explorar o que os mesmos haviam entendido do texto. Para tal análise utilizarei o recorte III.

### Recorte III

- |    |   |
|----|---|
| 01 | <b>Professora:</b> Qual é o título do texto?  |
| 02 | <b>Alunos:</b> <i>Latin America &amp; Caribbean.</i>                                    |
| 03 | <b>Professora:</b> Não. É Brazil profile.   |
| 04 | <b>Professora:</b> De onde o texto foi retirado? Da internet. Quando ele foi publicado? |
| 05 | <b>Alunos:</b> 21 de agosto de 2012.  |
| 06 | <b>Professora:</b> vocês possuem Orkut ou Facebook?                                     |
| 07 | <b>Alunos:</b> sim.   |
| 08 | <b>Professora:</b> o que significa a palavra “profile”?                                 |
| 09 | <b>Alunos:</b> perfil.  |
| 10 | <b>Professora:</b> Isso mesmo. E o que tem no perfil de vocês?                          |
| 11 | <b>Alunos:</b> fotos, informações pessoais, o que a gente gosta de fazer.               |
| 12 | <b>Professora:</b> Esse profile do texto vai falar sobre quem?                          |
| 13 | <b>Alunos:</b> o Brasil.  |

A pergunta realizada no primeiro turno tem por objetivo que o aluno localize o título do texto. Como a primeira informação com letras destacadas é o nome do jornal e as regiões a qual se refere os alunos acabam mencionando esta informação como se nota no turno 02. A pergunta realizada por mim no turno 04 também é uma pergunta de identificação e para chegar à resposta os alunos utilizam o skimming “passaram o olho” de forma corrida no texto. Segundo (HOLMES, 2005, p, 254), esse tipo de questão não proporciona uma interação entre as ideias do autor e do leitor. São respostas que já se encontram “prontas” no texto e respondê-las passa a ser um ato puramente mecânico. Por isso também trabalhei com questões abertas que permitem ao aluno trazer o seu conhecimento de mundo para auxiliá-lo na compreensão do texto. No turno 04 quando pergunto se os alunos possuem Orkut ou Facebook pretendia que os alunos trouxessem para aquele momento o

significado da palavra *profile* fazendo uma relação da palavra com o significado que elas possuem dentro das redes sociais. O importante é que os alunos conseguiram compreender que assim como o *profile*, das redes sociais, traz informações pessoais sobre o usuário, o título do texto estava relacionado às informações que o texto traria sobre o país, que neste caso era o Brasil, assim como mostra o décimo terceiro turno.

#### Recorte IV

- |    |  |
|----|--|
| 01 | <b>Professora:</b> quais informações vocês encontraram sobre o Brasil?                     |
| 02 | <b>Gustavo:</b> floresta amazônica.  |
| 03 | <b>Luiz:</b> economia.   |
| 04 | <b>Alunos:</b> AIDS.   |
| 05 | <b>Professora:</b> O que fala sobre a floresta amazônica, você conseguiu detectar Gustavo? |
| 06 | <b>Gustavo:</b> que exploram a floresta.   |
| 07 | <b>Professora:</b> E você Luis, o que encontrou sobre economia?                            |
| 08 | <b>Luiz:</b> que está ligado a outros países.  |
| 09 | <b>Professora:</b> quais?  |
| 10 | <b>Luiz:</b> Rússia, China, África do Sul.   |

A partir do turno 01 já podemos perceber uma mudança no objetivo das perguntas e, aqui, o objetivo vai além de respostas de localização .

Quando pergunto sobre quais informações encontraram no texto e um dos alunos responde floresta amazônica. Pergunto: *o que mais o texto aborda sobre a floresta amazônica?* O aluno consegue dar uma resposta completa de acordo com o texto dizendo que ela é constantemente explorada.

A fala dos alunos evidencia que eles estão estabelecendo relações sociais, trazendo como contribuição seu conhecimento de mundo e, no momento em que ouvem os outros participantes e a professora reelaboram seus saberes, tendo a oportunidade de recriar suas concepções de mundo (BLOOME, 1993).

Para esse encontro também utilizei como instrumento de análise de dados um questionário (ver anexo V) com perguntas de interpretação sobre o texto *Brazil profile*.

Quanto às perguntas de localização, por exemplo, *qual o título do texto, quando foi publicado*, todos os alunos se desenvolveram bem, mas em perguntas abertas como, *What is the text about?*, uma das alunas diverge da resposta dos colegas e coloca respostas inadequadas ao texto. A aluna, Gabriela, apresenta muita dificuldade, como descrito no capítulo metodológico e, mesmo com o auxílio da professora pesquisadora, dos colegas e das estratégias de leitura a aluna não conseguiu compreender as ideias principais contidas no texto. Cabe ressaltar que a aluna Gabriela apresenta dificuldade em outras matérias, além, da Língua Inglesa.

Na sexta pergunta do questionário *“what product has put Brazil in the top league exportation nations?”* cinco alunos erraram a resposta que seria *oil*, e no lugar escreveram *soya* e *beans*. Ao ler o parágrafo do texto cujo enunciado trás a informação a respeito de soja e feijão não encontrei nenhuma palavra relacionada à questão que propus para os alunos responderem, na verdade, não consegui compreender o porquê tantos alunos colocaram essa resposta. Talvez possa ter sido pelo fato de que no quarto bimestre trabalhamos com o tema alimentação, onde apareciam várias vezes as palavras feijão e soja, daí os alunos colocaram essa resposta apenas por reconhecer a palavra sem haver nenhuma relação com a pergunta. Sinto que faltou da minha parte uma investigação talvez, por meio de entrevista, para compreender o motivo dessa ocorrência.

Na última questão do questionário *“what is the name of one of our most famous classical music composer?”* o texto traz o nome de dois nomes importantes da música brasileira, mas, um deles estava relacionado à Bossa Nova, e a pergunta se referia à música clássica; metade dos alunos errou a questão, colocaram o nome dos dois compositores ou do compositor que pertencente à Bossa Nova. Aqui, acredito que a maioria dos alunos não soube distinguir o tipo de música a qual a pergunta se referia, então, optaram por colocar o nome dos dois músicos. Também é possível trabalhar com uma hipótese de conhecimento sistêmico, pois se tivessem conhecimento do superlativo, como é usado, em que situação, etc., eles teriam conseguido maior êxito nesta questão. Ainda há a possibilidade de terem errado a pergunta pela questão do conhecimento de mundo, visto que a maioria dos alunos não escutam música clássica ou música popular brasileira por causa de fatores dos quais enxergo como relevantes duas possibilidades: a primeira diz respeito à idade, os alunos na adolescência geralmente se interessam por outros gêneros musicais como: pop, eletrônica, funk, sertanejo universitário, etc. e a segunda causa, que em

minha opinião é mais relevante, é a questão da classe social na qual os alunos estão inseridos, uma vez que, não possuem contato com a cultura erudita, seja por meio de visitas a concertos, teatros, leitura de livros ou até mesmo por influência dos pais ou responsáveis. Como visto na Fundamentação Teórica a questão do conhecimento de mundo é muito importante para que o aluno consiga acessar seu arquivo de conhecimento acumulados ao longo da vida para que esses conhecimentos venham a intervir positivamente para a compreensão do mundo em que vive, seja na forma de leitura de texto, escuta de música, compreensão de filmes e propagandas, enfim para que esse aluno venha a ser uma pessoa letrada e possa compreender nas entrelinhas o mundo ao seu redor.

Concluindo a análise do segundo encontro percebi a importância de trabalhar sempre em conjunto com o de mundo, o conhecimento sistêmico, o de organização textual além, é claro, das estratégias de leitura que é o eixo deste trabalho, para podermos ajudar melhor os alunos a compreender o texto e conseguir enxergá-lo além do papel, isto é, como instrumento que pode auxiliá-lo a compreender o mundo ao seu redor na escola ou fora dela.

### **3.3 Análises dos registros do terceiro encontro**

Nesse último encontro houve a participação de apenas dois alunos: Luiz e Yasmin. Acredito que isso ocorreu, porque já estávamos no final do bimestre e alguns alunos já haviam sido dispensados das aulas regulares. Apenas estavam frequentando os que ficaram para recuperação, embora esses alunos não estivessem de recuperação na matéria de Língua Inglesa eles compareceram ao último encontro.

Procurei trabalhar nesse encontro com mais um questionário (ver anexo VI) que os alunos responderam sobre quais estratégias utilizaram para responder as questões referentes ao texto do segundo encontro: *Brazil profile*. Além disso, fiz uma entrevista com os alunos para saber o que acharam das aulas de língua inglesa por mim ministradas, quais os pontos positivos e negativos, por quais outros meios gostariam de aprender como músicas, filmes, jogos, etc.

Passemos à análise do primeiro recorte:

## Recorte I

- 01 Professora:** Mas você sabe bastante coisa, né. Pelo o que eu acompanho em sala de aula você sabe bastante coisa. Como você sabe?
- 02 Luiz:** Tradução. É que antigamente os professores pediam bastante.
- 03 Professora:** os professores dos anos anteriores pediam para você traduzir?
- 04 Luiz:** Isso.
- 05 Professora:** e jogos você gosta?
- 06 Luiz:** jogos também... têm vários e a maioria é tudo em inglês.
- 07 Professora:** e música?
- 08 Professora:** então você aprendeu mais com tradução e jogos?
- 09 Luiz:** isso.

Ao optar por trabalhar com o uso das estratégias de leitura como meio para a compreensão do texto encontrei dificuldades ao longo do ano letivo, porque muitos alunos cobravam tradução de textos. As notas dos alunos no primeiro semestre do ano letivo de 2012 foram baixas, a partir do segundo semestre os alunos começaram a se adaptar a minha maneira de trabalho e já percebiam que para compreender um texto ou enunciado antes de usar o dicionário e recorrer para a tradução percorreríamos outro caminho, isto é, usar as estratégias de leitura para tentar entender o texto.

É possível perceber com base nos turnos 02 e 09 que o aluno se apoia na tradução para compreender textos em Língua Inglesa. Isso ocorre pelo fato de, como o próprio aluno diz tal recurso ter sido utilizado com frequência pelos professores dos anos anteriores. Vale ressaltar que por mais que este aluno cite bastante a questão da tradução, na maioria das atividades realizadas em sala de aula ele consegue compreender o enunciado sem traduzi-lo. Isso pode mostrar que teoricamente o aluno se apoia na tradução, contudo a sua prática em responder os exercícios mostra que ele utiliza, sim, outras estratégias de leitura. Acredito que ele cite a questão da tradução com frequência por, até então, desconhecer a nomenclatura de outras estratégias de leitura, como: levantar hipóteses, fazer predições, skimming, scanning, palavras cognatas, etc.

## Recorte II

- 01 Professora:** Neste ano nós vimos várias estratégias de leitura, você já ouviu falar delas antes?
- 02 Luiz:** não.
- 03 Professora:** qual delas você lembra?
- 04 Luiz:** é das palavras cognatas... deixa-me ver, uso do dicionário, que eu me lembre só essas, mas sei que a senhora passou umas quatro.
- 05 Professora:** (leio a pergunta que o aluno tem dúvida) *além das estratégias de leitura aprendidas que outros fatores você considera importante para a compreensão do texto?* Então, tem todas as estratégias que a gente viu: usar as palavras cognatas, usar o dicionário, skimming, scannig, levantar hipóteses, quais outras você considera importante. Quando você está na sala de aula e não está entendendo o texto, o que você faz?
- 06 Luiz:** pergunto para o professor.
- 07 Professora:** geralmente você pergunta só para o professor?
- 08 Luiz:** não. Para os alunos também.

O turno 01 do segundo recorte corrobora o fato de o aluno apoiar-se em tradução para compreender o texto, pelo menos do ponto de vista teórico. Como mostra a resposta do aluno no turno 02, ele nunca havia ouvido falar em estratégias de leitura. Quando pergunto no turno 03 de quais estratégias de leitura aprendidas o aluno se lembra, ele responde logo de início, no turno 04, *palavras cognatas*. Tenho notado que, assim como o Luiz, os demais alunos quando perguntados sobre quais estratégias de leitura se lembram, a grande maioria responde palavras cognatas.

Penso que isso se deve ao fato de tal estratégia ser objetiva, isto é, quando aparece uma palavra cognata no texto é fácil notá-la, pois automaticamente acionamos o conhecimento que temos da língua materna, enquanto que com as demais estratégias de leitura é preciso se aprofundar mais no texto relacionar conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual além, é claro, de interagir com outros pares para ter certeza se a hipótese levantada é adequada ou não. Olhando por este lado, entendo que é devido à facilidade de compreender e

localizar as palavras cognatas no texto que os alunos as citam mais do que outras estratégias.

Como sabemos, as estratégias de leitura são importantes, mas sozinhas não são suficientes para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma satisfatória, também, é importante que exista interação entre alunos e professor e alunos/alunos. No turno 05 explico uma questão do questionário II (ver anexo VI) que trata justamente da questão da interação; por meio das respostas do aluno tanto no turno 06 quanto no turno 08 fica claro que o aluno também se vale de tal estratégia e quando necessário recorre ao professor e também aos colegas para compreender o que não ficou claro com o uso das estratégias de leitura.

Passemos à análise do recorte III.

- |    |   |
|----|---|
| 01 | <b>Professora:</b> como os colegas podem colaborar para o desenvolvimento da competência leitora?   |
| 02 | <b>Yasmin:</b> não sei. Por exemplo, se um deles me pergunta a palavra e eu já sei eu não respondo, eu falo pra eles fazerem uso das estratégias de leitura, por exemplo, olhar a frase inteira pra ver as palavras que eles conhecem ou pesquisar no dicionário, esse tipo de coisa, as coisas que eu conheço eu passo pra eles, mais ou menos isso. |
| 03 | <b>Professora:</b> você acha importante essa troca de informação entre os colegas ou você acharia mais importante se eles não te perguntassem nada?   |
| 04 | <b>Yasmin:</b> acho importante eles perguntarem, porque algumas pessoas ficam interessadas, às vezes o colega pede minha ajuda e logo em seguida fala não dá a resposta deixa que eu procuro, eu acho legal porque aí a pessoa grava aquilo, se ela pergunta e a pessoa de cara já dá a resposta ela não vai aprender.                                |
| 05 | <b>Professora:</b> você se sente atrapalhada quando ficam te perguntando ou você não se incomoda em ajudar?   |
| 06 | <b>Yasmin:</b> eu gosto de ajudar, até porque, não me custa ajudar, pois eu aprendo bastante com música, já tenho essa facilidade e nem todos tem. Assim... eu não sei se eu pronuncio bem, mas é bom ajudar outras pessoas porque nem todo mundo é interessado no inglês.  |

- 07 Professora:** em relação as minhas aulas de inglês, o que você acha que faltou que não fiz e poderia ter feito quais os pontos negativos ou como eu agi e não deveria ter agido? Sinceridade, porque eu não estou perguntando pra julgar e sim para colocar no trabalho e melhorar. Porque nós como professores, frente à sala de aula, pensamos que está tudo bem e às vezes não é isso.
- 07 Yasmin:** então eu acho que pra mim não teve ponto negativo, mas eu acho que talvez atividade na lousa ajudasse mais e com coisas que a senhora acha que os alunos conhecessem, por exemplo, a maioria gosta de música internacional, se a senhora pedisse para os alunos trazerem uma letra de música e tentar traduzir usando as estratégias de leitura, por exemplo, mas eu acho que não teve tanto ponto negativo porque realmente as aulas da senhora me ajudaram muito.
- 08 Professora:** eu estava conversando com outro aluno e ele me disse que eu poderia ter trazido mais textos para vocês fazerem tradução, você também acha?
- 09 Yasmin:** eu acho que sim, a gente fez muito isso, principalmente na quinta série e eu acho que ajudou bastante. Porque quando a gente olha o texto a gente também olha as palavras que a gente conhece e isso ajuda bastante. A professora passava isso como tarefa de casa e eu até elaborava umas perguntas. Eu acho que ajuda sim.
- 10 Professora:** se você está me falando que já fazia o uso das estratégias antes, mesmo não sabendo que elas existem na teoria, no que você acha que minhas aulas ajudaram se você já fazia isso?
- 11 Yasmin:** ajudou-me porque é (sic) as outras estratégias, tirando o uso do dicionário que eu já fazia, me ajudou porque eu presto mais atenção no texto, por exemplo, se eu pego um texto grande como esse (*Brazil profile*) eu não vou traduzir todo, algumas coisas eu já sei, as palavras cognatas ajudam muito, mesmo sabendo que algumas são falsas. E nesse ano também ajudou que a gente usou bastante a apostila, a gente se dedicou mais.

Neste recorte trato da importância da interação para a compreensão do texto a partir do ponto de vista da aluna. É interessante perceber a visão madura que a aluna possui sobre essa questão; ao analisar a fala da aluna no turno 02 pude notar uma postura correta no que concerne ao fato de não responder a dúvida do colega logo de início, mas levá-lo a encontrar a resposta correta por meio das estratégias de leitura. É interessante notar que a aluna acha importante ajudar os colegas nas atividades de leitura, no entanto, por meio do turno 06 percebe-se que a aluna ainda não tem consciência, ou pelo menos não deixou isto claro por meio de sua fala, que ela também pode aprender com a participação dos colegas. Por isto, é interessante o professor sempre frisar em sala de aula que a interação contribui para o processo de ensino/aprendizagem tanto de quem ajuda como daquele que solicita ajuda.

Com a pergunta realizada no turno 07 sobre a opinião da aluna para as aulas de Língua Inglesa tive o objetivo de compreender a representação da aluna para poder refletir e melhorar a minha prática docente. Como mencionado na própria pergunta, o professor em sala de aula, pode pensar que tudo está indo bem, que os alunos estão compreendendo a matéria e, às vezes, a realidade pode se outra, por isso, além dos mecanismos de avaliação contínua como observação das aulas, tarefas, apresentações, etc. o professor também pode contar com a participação direta do aluno por meio de questionário e entrevistas. Por contar com um número menor de alunos nos encontros do que em sala de aula optei por coletar essas informações por meio de entrevistas.

Tanto no turno 08 quanto no turno 10 a aluna deixa claro que a tradução de textos para ela é muito importante e que ela aprendeu muito com essa técnica. É importante ressaltar que a aluna, em questão, apresenta facilidade no trabalho de leitura de textos em Língua Inglesa e que embora ela cite com frequência a questão da tradução de textos, ela não se atém somente a esse recurso, pelo contrário, é uma das alunas que mais tem utilizado as estratégias de leitura.

O uso do dicionário também é uma estratégia de leitura. Não sou contra o seu uso, pelo contrário, acho que pode contribuir muito com o aprendizado dos alunos, principalmente se ensinado que uma mesma palavra pode ter vários significados, daí, além do dicionário outras estratégias precisarão ser utilizadas para se chegar à conclusão de qual pode ser a melhor tradução. Tenho visto que, de acordo com o aporte teórico que norteou este trabalho, e em minhas experiências como aluna e como professora que a tradução de todas as palavras do texto não é a forma mais eficaz de compreendê-lo. Por isso, por meio deste trabalho, venho tentando mostrar aos meus alunos que eles são capazes de compreender o texto sem precisar traduzi-lo na íntegra.

Por meio da fala da aluna no turno 12 é possível perceber que as aulas ministradas colaboraram para o objetivo da minha pesquisa de proporcionar ao aluno consciência dos processos mentais utilizados para a compreensão do texto, bem como valer-se da interação entre colegas e professores para despertar no aluno a postura de uma leitura mais interpretativa do que a mera tradução para a busca de respostas corretas.

## Considerações Finais

O objetivo nesta parte final do trabalho é apresentar uma discussão dos resultados considerados relevantes, como também propiciar uma reflexão no que tange às dificuldades encontradas ao longo da pesquisa e dos objetivos alcançados quanto ao ensino/aprendizagem da leitura em LE.

Este trabalho teve como objetivo central investigar a influência das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos e pesquisar se os alunos possuíam consciência dessas estratégias.

Com relação às dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, posso citar algumas, como por exemplo, a dificuldade em reunir os alunos no horário pré-estabelecido. Devo ressaltar que tal fato não aconteceu devido à falta de compromisso dos participantes que, ao contrário, mostraram-se sempre solícitos em participar da atividade, mas pelo surgimento, em algumas situações, de outras urgências e, também à dificuldade que encontrei ao longo das primeiras vivências, dada à minha inexperiência como pesquisadora em conduzir os encontros e até mesmo selecionar material adequado para esta pesquisa.

Os encontros para geração de dados se estenderam por um período de quatro meses, ou seja, de agosto a dezembro do ano de 2012.

A proposta principal para as vivências era criar um espaço de leitura em que todos os participantes pudessem contribuir com seus conhecimentos, suas experiências, podendo inclusive expor suas limitações com relação à leitura de textos em Língua Inglesa.

Notei a dificuldade dos alunos na compreensão do processo de leitura, pois muitos deles acabam acreditando na necessidade de reconhecer o significado palavra por palavra, e utilizam o dicionário para tal atividade ou perguntam a mim o significado de todas as palavras do texto. Percebi que tal procedimento adotado não é satisfatório, uma vez que, em futuras atividades eles já não se lembravam das palavras traduzidas na atividade anterior.

Com o passar das aulas regulares e dos encontros, os alunos passaram a utilizar algumas das estratégias a eles apresentadas. No decorrer da análise, observei que os alunos participantes passaram a usar diversas estratégias de

leitura, durante a atividade com textos em LE, tais como, a utilização de pistas contextuais e predições, o apoio no conhecimento prévio ou conhecimento de mundo e o apoio em termos cognatos, isto é, parecidos com a língua portuguesa. Tais estratégias demonstraram ser, em alguns momentos eficazes e, em outros momentos, ineficazes.

Os momentos em que o uso de estratégias foi eficiente ficaram evidentes pelas análises, por estarem relacionados ao fato de o leitor não procurar compreender o texto pela mera decodificação das palavras, mas no apoio em outras informações extras textuais ou com base em seu conhecimento de mundo. Tais informações representaram elementos facilitadores, fornecendo pistas para o entendimento, centralizando e organizando, assim, a compreensão.

Por outro lado, as análises revelaram que a compreensão dos textos das vivências ficou apenas no estágio da compreensão literal, não atingindo um nível de interpretação crítica, embora o trabalho não tenha ficado restrito à mera decodificação.

Pude perceber, também, de acordo com dados coletados nos questionários e entrevistas que os alunos produzem mais quando ocorre mediação do professor e a participação ou ajuda dos colegas, o que propicia uma troca de ideias a fim de se chegar o mais perto possível da compreensão do texto em LE.

Sendo a leitura um processo de construção, o professor desempenha um papel fundamental quanto ao suporte que pode dar ao aluno para que este se torne um participante ativo ao longo da atividade com leitura. Dentro dessa perspectiva, o professor possui um caráter mediador e facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa: *“De que forma se pode trabalhar com as estratégias de leitura nas aulas de Língua Inglesa para levar o aluno a perceber a sua capacidade de compreensão dos textos?”* recorri durante a análise dos dados ao aporte teórico baseado em (MOITA LOPES, 1996). Segundo o autor, durante a atividade de leitura, criam-se estratégias com o intuito de facilitar a compreensão em LE. Tais processos podem ser despertados no aluno através de um trabalho de conscientização dos processos envolvidos e do controle que esse mesmo leitor tem sobre seu raciocínio. Para despertar no aluno a conscientização do uso dessas estratégias de leitura procurei chamar-lhes a atenção para esse recurso, induzindo-os a usar as estratégias e questionando-os sobre o seu uso.

Pude constatar que os alunos nunca haviam trabalhado com estratégias de leitura nas aulas de Língua Inglesa, portanto, não foi tarefa fácil para mim, como professora-pesquisadora, apresentar-lhes o assunto e propiciar meios para despertar consciência das estratégias usadas. Percebi que alguns alunos utilizavam algumas estratégias de leitura como, por exemplo, o reconhecimento de palavras cognatas, o levantamento de hipóteses, dentre outras, sem ter o conhecimento de que tais procedimentos são reconhecidos teoricamente no meio acadêmico. Isso prova que algumas estratégias são desenvolvidas intuitivamente por alguns alunos, e é papel do professor reforçá-las para que os alunos possam usá-las de forma mais consciente.

Mesmo em meio às dificuldades encontradas nos encontros, enxergo o resultado positivamente porque a partir deste trabalho os alunos tornaram-se mais autônomos (OXFORD, 1990) no uso das estratégias de leitura em atividades de compreensão textual e, com o passar dos encontros, percebi a capacidade de cada um deles, uns mais avançados do que outros, de fazer uso de algumas estratégias de leitura sem a necessidade da minha intervenção.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, *“Qual é o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem em atividades de leitura?”* considerei que a leitura pressupõe uma construção de significados mediada pela interação entre o autor e o leitor (PCN, 1998) e o papel do professor está intrinsecamente relacionado a tal interação. Em todos os encontros realizados, coube a mim como professora-pesquisadora, a função de conduzir o trabalho de forma que os alunos participassem das atividades, tomassem consciência dos procedimentos por eles adotados para resolver a situação problema, nesse caso compreender o texto em LE.

Como cita (MOITA LOPES, 1996) a aprendizagem tem sido vista cada vez mais como resultado da coparticipação social entre professores e alunos mediadas pela linguagem, daí a resposta à pergunta de pesquisa. O papel do professor no processo de ensino/aprendizagem está relacionado à capacidade de levar o aluno a compreender o meio social em que está inserido de forma dialógica e reflexiva, isto é, saber se posicionar diante de um texto lido respeitando opiniões adversas e construindo significados em parceria com o próprio docente e colegas de classe.

Finalmente, para responder a terceira pergunta de pesquisa: *“Como trabalhar com a leitura a fim de desenvolver a autonomia no aluno?”* percebi ao

longo desta pesquisa que a melhor maneira de desenvolver no aluno sua própria capacidade autônoma esteve em conduzir os encontros permitindo que os alunos pudessem se colocar sem preocupar-se com julgamentos e, ainda, esclarecer para os alunos que o erro faz parte do processo de ensino/aprendizagem e é a partir dele que os alunos podem avançar.

Entendo por capacidade autônoma a condição do aluno de usar as estratégias de leitura para auxiliá-lo na compreensão do texto e, mais do que isso, ter a capacidade de relacionar as informações contidas no papel com sua própria vida, compreender o sentido do texto nas entrelinhas e fazer uso dessas informações para a melhoria da sua qualidade de vida e também das outras pessoas quanto à interpretação, saber ler o que está implícito, ser um leitor mais crítico e engajado.

Segundo (PAULO FREIRE, 2006) a leitura é vista como uma prática social na qual se envolvem autores e leitores num processo de interação por meio da linguagem. Disso decorre a necessidade de, no ensino de leitura, desenvolver a consciência crítica sobre como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade e propiciar ao aluno a capacidade de perceber o quanto o domínio da leitura pode oportunizar a sua autonomia, isto é, levá-lo a compreender além do texto e propiciar-lhe a capacidade de reflexão e intervenção na sociedade.

Apesar do resultado alcançado neste estudo ter sido positivo, para um melhor resultado, entendo que seriam necessários mais encontros, pois devido ao fato de serem apenas três encontros realizados, e também da escola contar com alguns eventos naquela ocasião, isso resultou na ausência de alguns alunos, não sendo possível desenvolver outros tipos de atividades. Houve progresso, como constatado nas análises registradas, mas muita coisa ainda pode se feita no sentido de contribuir com aquele contexto educacional. Entendo que esse trabalho não termina aqui, pois pretendo dar sequência nos próximos anos letivos em parceria com outros professores.

Entendo que este trabalho pôde contribuir com minha formação acadêmica em aprender a refletir sobre o trabalho de leitura em Língua Inglesa realizado em sala de aula com os alunos e, ainda procurar estabelecer um olhar mais aguçado em relação ao interesse dos alunos pelas aulas, isto é, perceber se realmente estão aprendendo e procurar desenvolver tal atitude como habitual em meu trabalho. Encaro essa “percepção” não somente como provas, seminários,

trabalhos, etc., para medir o que o aluno aprendeu mas, acima de tudo, trabalhar a escuta, ou seja, conversar com os alunos para entender como eles veem as aulas e quais as mudanças podem contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem em aulas de Língua Inglesa.

A discussão sobre esse tema não se esgota nesse momento. Devido a sua relevância e implicações para o ensino/aprendizagem da leitura em LE, as considerações apresentadas neste estudo abrem perspectivas para novas pesquisas empíricas. Atrevo-me a dizer, portanto, que este é apenas o começo. Continuar trabalhando com pesquisas nesta área, agora é o meu objetivo na tentativa de promover a tão almejada qualidade do ensino de leitura em LE na Escola Pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOME, D. **Necessary Indeterminacy and the Microethnographic Study of Reading as a Social Process.** Journal of Research in Reading V.16 University of Massachusetts, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998.

CARRELL, P. L. **Metacognitive awareness and second language reading.** In: The Modern Language Journal nº 73 p. 121-134, 1989.

CELANI, M. A. A. **Redescobrimo As Origens: Ensino de Língua Estrangeira.** São Paulo: EDUC, 205p. 1997.

COSCARELLI, C. V. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.

DELL' ISOLA, REGINA L.P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FARIAS, A. M. **Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de metaconhecimento?** Mestrado- Lael-PUCSP, 1999.

FERLING, C.C.F. **A leitura de poemas em LE: metáforas como desafios cognitivos.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A, 2005.

\_\_\_\_\_. 2001. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Ed, 2005.

GOODMAN, K. Unity in reading. In: H. Singer & R. Ruddell (eds) . **Theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1985.

GOUGH, P. B. **One second of reading**. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. Theoretical model and processes of reading. Newark Delaware: International Reading Association, p.661-686, 1985.

HOLMES, J.L. and Crossley, P. **The Virtues of the Untrained Teachers**. In: L. Barbara and M. Scott (Eds.) Reflections on Language Learning. Multilingual Matters, p. 54-65, 1994.

HOLMES, JOHN. **Snarks, Quarks and Cognates**: An elusive fundamental participle in reading comprehension. The ESPecialist 15: 13-40, 1986.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas-SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. 1995. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. São Paulo: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L.-P. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. In: L., BARBARA; R. C. G. RAMOS (orgs.). Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. 1998. **“Looking back into an Action Research Project: Teaching/Learning to reflect on the Language classroom”**. The ESPecialist, v.10.

\_\_\_\_\_. 1996. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RIZINNI, I. et al. **Pesquisando... guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

RUBIN, J. **What the good language learner can teach us**. TESOL Quarterly, vol. 9 p. 41-51, 1975.

SÃO PAULO. **Caderno do aluno: LEM- inglês, ensino fundamental- 8ª. série, volume 3**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009.

SCOTT, M. **The understanding to direct: conscientização and reading**. In: Working Papers nº 16. São Paulo: Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL) - PUC – SP, 1986.

SMITH, F. **Reading**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984-2000.

\_\_\_\_\_. 1934. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ZANOTTO, M. S. **A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura**. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *“Metáforas do Cotidiano”* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

#### Site

<http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-18909529> acessado em 16 de outubro de 2012.

**ANEXOS:****ANEXO I****Questionário I**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

- 1- Você já estudou língua inglesa em outra instituição de ensino?  
( ) sim      ( ) não
- 2- Durante quanto tempo você estudou ou ainda estuda língua inglesa em outra instituição de ensino?
- 3- Em qual instituição de ensino você estudou ou ainda estuda língua inglesa?
- 4- Como você considera a sua capacidade de ler textos em língua inglesa e compreendê-los. Ou seja, após terminar a leitura do texto como você avalia a sua compreensão do texto?  
( ) ótima  
( ) boa  
( ) ruim  
( ) péssima  
( ) não consigo ler
- 5- Quais os fatores que dificultam a compreensão do texto em língua inglesa? Assinale com um X uma ou mais alternativas.
- ( ) falta de vocabulário, ou seja, não compreende o significado das palavras.
- ( ) pouco conhecimento das regras gramaticais.
- ( ) desconhece estratégias de leitura, para facilitar o processo de leitura.
- ( ) outros fatores. Especifique\_\_\_\_\_.

6- Quais são os fatores que facilitam a compreensão do texto em língua inglesa? Assinale com um X uma ou mais alternativas.

- grifar as palavras conhecidas ou as palavras cognatas e compreender o texto por meio delas.
- utilizar o dicionário.
- a primeira leitura do texto realizada pelo professor em voz alta.
- compreender qual o gênero textual: poema, receita, propaganda, etc. Por meio de uma olhada geral no texto, antes de começar a leitura.
- outros. Especifique\_\_\_\_\_.

7- Você sabe o que significa "palavras cognatas"?

- sim       não

8- Caso a resposta a questão anterior tenha sido positiva explique o que são " palavras cognatas".

9- Você considera que as palavras cognatas podem auxiliá-lo a compreender o texto?

- sim       não

10-Explique a questão anterior, tanto em caso negativo quanto positivo.

**ANEXO II****LESSON THREE: LEARNING TO READ**

**STEP ONE → Localizar palavras semelhantes a vocábulos da língua portuguesa. Elas são chamadas palavras cognatas.**

**STEP TWO → SKIMMING: Estratégia de leitura na qual procuramos obter uma compreensão geral do texto, inferindo nosso conhecimento prévio, para isso nos orientamos pelas palavras que conhecemos.**

**STEP THREE → Usar os conhecimentos de nossa língua portuguesa para inferir, relacionar, antecipar e levantar hipóteses sobre os possíveis sentidos dos textos.**

**STEP FOUR → SCANNING: Estratégia de leitura na qual buscamos no texto informações específicas, ou seja, buscar informações que foram solicitadas.**

**STEP FIVE → DETAILED READING: Estratégia de leitura mais cuidadosa, procura-se compreender e interpretar detalhes ou intenções do autor. Usa-se para isso os conhecimentos prévios de mundo e de língua (materna ou estrangeira) para interpretar o texto.**

**STEP SIX → Usar o dicionário monolíngue ou bilíngue para aprimorar a leitura de textos em língua estrangeira. Atenção aos vários significados que a palavra pode adquirir de acordo com o contexto que é usada.**

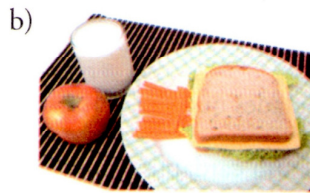
**ANEXO III**

Ingles - 7ª série/8º ano - Volume 3

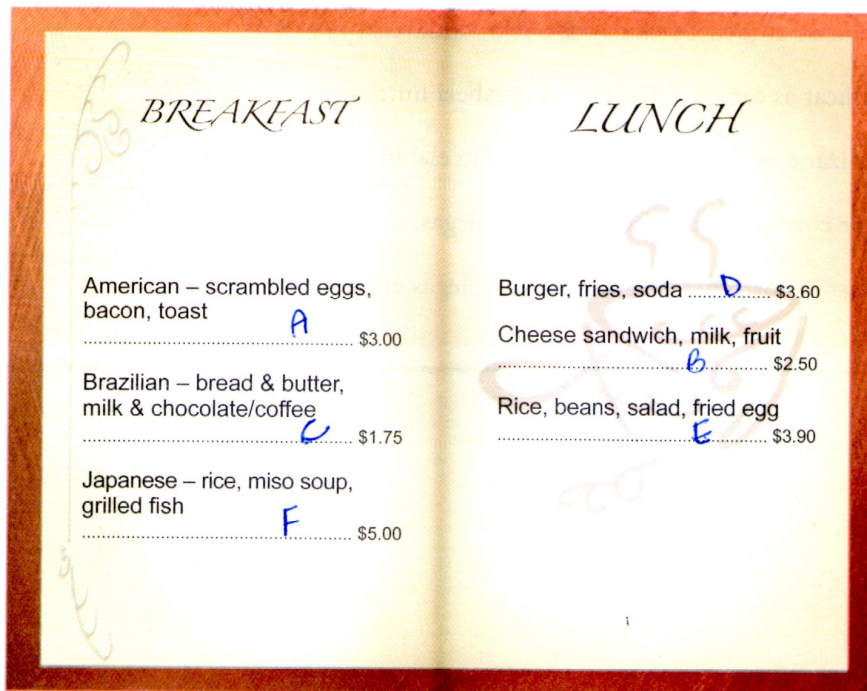


**SITUATED LEARNING 1  
IS THIS BREAKFAST OR LUNCH?**

1. Which of the pictures below represent breakfast dishes? And which are lunch or dinner dishes?



2. Look at the picture below. What is it?



**ANEXO IV****LATIN AMERICA & CARIBBEAN**

---

21 August 2012 Last updated at 15:27 GMT

**Brazil profile**

**Brazil is South America's most influential country, an economic giant and one of the world's biggest democracies.**

It is one of the rising economic powers - otherwise known as BRICS nations - together with Russia, India, China and South Africa. Over the past few years it has made major strides in its efforts to raise millions out of poverty.

The discovery of major offshore oil reserves could propel the country into the top league of oil-exporting nations.

The exploitation of the Amazon rainforest, much of which is in Brazil, has been a major international worry, since the wilderness is a vital regulator of the climate. It is also an important reservoir of plant and animal life.

A drive to move settlers to the Amazon region during military rule in the 1970s caused considerable damage to vast areas of rainforest.

Deforestation by loggers and cattle ranchers remains controversial, but government-sponsored migration programmes have been halted.

In 2005 the government reported that one fifth of the Amazon forests had been cleared by deforestation.

Deforestation has been slowed down by extra policing and pressure from environmental and consumer groups. The government has fined illegal cattle ranchers and loggers, while the food industries have banned products from illegally deforested areas, such as soya beans and beef.

Officials estimate that deforestation in 2010 fell to 5,000 sq km for the year, down from 7,000 sq km the year before and a peak of 27,000 sq km in 2004.

Brazil's natural resources, particularly iron ore, are highly prized by major manufacturing nations, including China. Thanks to the development of offshore fields, the nation has become self-sufficient in oil, ending decades of dependence on foreign producers.

There is a wide gap between rich and poor, but the World Bank has praised the country for progress in reducing social and economic inequality.

Much of the arable land is controlled by a handful of wealthy families, a situation which the Movement of Landless Rural Workers (MST) seeks to redress by demanding land redistribution. It uses direct protest action and land occupation in its quest.

Social conditions can be harsh in the big cities of Rio de Janeiro and Sao Paulo, where a third of the population lives in favelas, or slums.

Brazil's Aids programme has become a model for other developing countries. It has stabilised the rate of HIV infection and the number of Aids-related deaths has fallen. Brazil has bypassed the major drugs firms to produce cheaper, generic Aids medicines.

Brazil is revered for its footballing prowess. Its cultural contributions include the music of classical composer Heitor Villa-Lobos and Bossa Nova icon Antonio Carlos Jobim.

**ANEXO V**

Name:

Teacher: Ana Paula.

Exercise about the text "Brazil profile"

1- What is the title of the text?

---

2- Where is the text from?

---

3- When was the text written?

---

4- What is the text about?

---

---

---

5- Do you use orkut or facebook? Do you know the world "profile"? What is it?

---

---

6- What product has put Brazil in the top league of exporting nations?

---

7- What do you understand by "wide gap" in paragraph 10?

---

---

8- What is the meaning of "MST"?

---

9- Where does the third of the population live in Rio de Janeiro and Sao Paulo?

---

10- What is the name of one of our most famous classical music composers?

---

Thanks a lot!

**ANEXO VI****Questionário II**

Nome:

1- Você já havia ouvido falar sobre as estratégias de leitura?

---

2- Qual estratégia de leitura você considera que mais o ajuda na compreensão dos textos?

---

---

3- Além das estratégias de leitura aprendidas, quais outros fatores você considera importantes para a compreensão do texto?

---

---

---

4- Como o professor pode colaborar para o desenvolvimento da competência leitora nos alunos?

---

---

---

---

5- Como os colegas podem colaborar para o desenvolvimento da competência leitora?

---

---

---

---

6- Qual é a importância da leitura de textos, em inglês, para sua vida?

---

---

7- Como você avalia a sua compreensão do texto lido: "*Brazil profile*"?

- ruim             ótima  
 regular         outros \_\_\_\_\_  
 bom

8- Quais estratégias de leitura, no geral, você utilizou para ler o texto referido na questão acima?

---

---

---

9- - Qual estratégia de leitura você utilizou para responder as questões 1,2 e 3?

---

---

10-Escreva algumas palavras cognatas que você encontrou no texto.

---

---

---

11- O que você fez quando encontrou no texto uma palavra que você não sabia o significado e achava importante saber para entender o texto?

---

---

12- Quais os fatores que dificultaram a compreensão do texto? Assinale com um X uma ou mais alternativas.

- não compreende o significado das palavras.  
 pouco conhecimento das regras gramaticais.  
 desconhece estratégias de leitura, para facilitar o processo de leitura.  
 outros fatores. Especifique \_\_\_\_\_