

Christiane Alves de Lima

A INFERÊNCIA LEXICAL E A COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas - Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio e co-orientação da Prof^a Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger

Rio de Janeiro / 2004
UFRJ

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LIMA, Christiane Alves de. *A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2004. 188 páginas mimeo. Dissertação de Mestrado do Programa de Letras Neolatinas - Área de Concentração Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio - Orientadora (UFRJ)

Prof^a Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger - Co-orientadora (UERJ)

Prof. Dr. Pierre Guisan - (UFRJ)

Prof. Dr. Ucy Souto – (UFF)

Prof^a Dra. Márcia Pietrolongo – (UFRJ) Suplente

Prof^a Dra. Márcia Paraquetti - (UFF) Suplente

Defendida a Dissertação:

Conceito:

Em:

"Como o solo, por mais rico que seja, não pode dar fruto se não se cultiva, a mente sem cultivo tampouco pode produzir."

Sêneca (4 a.C. - 65 d. C)
Filósofo e dramaturgo hispano-romano

DEDICATÓRIA

A meus pais, Antonio e Dina, que acreditaram e investiram em mim e, agora, lhes retribuo, orgulhosamente, todos seus anos de dedicação e amor.

A meu esposo e a meu filho, Marcelo e Matheus, que demonstraram paciência ao longo desta difícil trajetória.

A Deus, por me permitir existir.

AGRADECIMENTOS

Estrada longa e árdua foi trilhada. Por vezes, vontade eu tive de desistir. Entretanto, o apoio de muitos me estimulou a prosseguir. Diversas pessoas cruzaram meu caminho durante o meu crescimento intelectual e profissional. Vários me estenderam sua mão nos momentos de fraqueza. Cheguei ao fim agradecida pela colaboração. Difícil tarefa, agora, de nomear àqueles que contribuíram para este projeto. Nomes são fáceis de serem esquecidos, porém as ações superam qualquer lapso de memória. Agradeço a todos que, gratuitamente, me ajudaram no desenvolvimento deste ideal.

Em particular, a Consuelo, pela sua intuição acadêmica; a Cristina, por ser minha fiel escudeira; aos meus amigos do peito, Daniel, Sara, Samara e Infante, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis; aos meus companheiros de trabalho, pela tolerância e; aos meus queridos alunos, que representam para mim a dádiva divina de querer ser professora.

SINOPSE

Análise das relações entre os processos de ensino-aprendizagem de leitura em espanhol como língua estrangeira e o acionamento de estratégias de inferência lexical na compreensão leitora. Avaliação dos efeitos da metacognição para o desenvolvimento da construção do sentido. Estudo de caso. Interpretação dos resultados.

SUMÁRIO

SINOPSE.....	6
SUMÁRIO.....	7
LISTA DE QUADROS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 A LEITURA DAS LEITURAS.....	17
1.1 Concepções teóricas sobre a leitura	17
1.1.1 A concepção estruturalista.....	17
1.1.2 A concepção cognitivista.....	21
1.1.3 A concepção interacionista.....	27
1.2 A compreensão vinculada ao processo de leitura	35
1.2.1 Compreensão como condição para a leitura.....	35
1.2.2 Compreensão como condição para a construção de significados.....	40
1.3 Recursos estratégicos no processo de construção da compreensão leitora	43
1.3.1 O papel das estratégias para a compreensão leitora.....	43
1.3.2 A essência das estratégias metacognitivas.....	47
1.4 A inferência lexical relacionada à construção da compreensão leitora	51
1.4.1 A inferência lexical como processo cognitivo.....	51
1.4.2 As relações entre inferência lexical e conhecimento prévio.....	52
1.4.3 A inferência lexical dentro do processo de leitura.....	53
1.4.4 A inferência lexical como recurso pedagógico.....	55
1.5 As línguas em contato	63
1.5.1 A relação entre LM e LE.....	63
1.5.2 A convergência lexical no processo de leitura.....	68
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
2.1 Campo de estudo	71
2.1.1 Descrição do contexto.....	76
2.1.2 Os recursos pedagógicos utilizados.....	79
2.1.3 Características dos informantes.....	82
2.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados	85
2.2.1 – Protocolo da pesquisa.....	85
2.2.1.1 1ª Fase: teste de sondagem.....	86
2.2.1.1.1 estruturação do questionário.....	86
2.2.1.1.2 elaboração das perguntas de compreensão.....	89
2.2.1.1.3 realização do piloto.....	92
2.2.1.1.4 aplicação do instrumento.....	93
2.2.1.2 - 2ª Fase: aplicação do texto sem orientação metacognitiva.....	94
2.2.1.2.1 seleção do texto.....	94
2.2.1.2.2 seleção de palavras-chaves.....	96
2.2.1.2.3 elaboração das perguntas de compreensão.....	97
2.2.1.2.4 elaboração do protocolo escrito.....	99
2.2.1.2.5 realização do piloto.....	101
2.2.1.2.6 aplicação do instrumento.....	102
2.2.1.3 - 3ª Fase: Desenvolvimento de estratégias metacognitivas.....	103
2.2.1.4 - 4ª Fase: aplicação do texto com orientação metacognitiva.....	106
2.2.1.4.1 seleção do texto.....	106
2.2.1.4.2 seleção de palavras-chaves.....	107
2.2.1.4.3 elaboração das perguntas de compreensão.....	109
2.2.1.4.4 elaboração do protocolo escrito.....	111
2.2.1.4.5 realização do piloto.....	112
2.2.1.4.6 aplicação do instrumento.....	113
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	114
3.1 Análise diagnóstica dos informantes	115
3.1.1 Conceito de língua.....	116
3.1.2 Conceito de leitura.....	123
3.1.3 Inferência lexical e proximidade entre LM/LE.....	128
3.2 Análise da 1ª proposta de exercício de compreensão leitora	134
3.2.1 Aplicação da 1ª tarefa.....	134
3.2.1.1 Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas.....	135

3.2.1.2	Quantificação da pergunta mais acertada e da mais errada.....	140
3.2.1.3	Quantificação do protocolo escrito.....	142
3.3	Análise da 2ª proposta de exercício de compreensão leitora.....	147
3.3.1	Etapa de desenvolvimento da instrução metacognitiva.....	147
3.3.2	Aplicação da 2ª tarefa.....	149
3.3.2.1	– Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas.....	149
3.3.2.2	- Quantificação da pergunta mais acertada e da mais errada.....	154
3.2.1.3	Quantificação do protocolo escrito.....	155
3.3.3	Comparação dos resultados dos dois exercícios.....	159
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
5	BIBLIOGRAFIA.....	169
	ANEXOS.....	179
	ANEXO A: teste de sondagem.....	179
	ANEXO B: texto 01 aplicado aos informantes na 2ª fase.....	181
	ANEXO C: compreensão textual do texto 01.....	182
	ANEXO D: protocolo escrito apresentado aos informantes logo após a aplicação do texto 01.....	183
	ANEXO E: texto 02 aplicado aos informantes na 4ª fase.....	184
	ANEXO F: compreensão textual do texto 02.....	185
	ANEXO G: protocolo escrito apresentado aos informantes logo após a aplicação do texto 02.....	186
	RESUMO.....	187
	ABSTRACT.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Estruturação do questionário	88
Quadro 02:	Visão dos informantes sobre a contribuição do estudo do espanhol para a carreira militar.....	117
Quadro 03:	Confrontação das atribuições dadas às atividades e habilidades pertinentes ao aprendizado de E/LE para a vida militar.....	119
Quadro 04:	Atribuição dos níveis de importância das atividades desenvolvidas por um leitor proficiente.....	124
Quadro 05:	Auto-avaliação da competência leitora dos informantes.....	127
Quadro 06:	Percepção da proximidade entre o português e o espanhol como fator de interferência no aprendizado do vocabulário.....	128
Quadro 07:	Panorama sobre o grau de verificação e testagem do vocabulário desconhecido desenvolvido pelos informantes.....	133
Quadro 08:	Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas durante a compreensão leitora do texto 01.....	136
Quadro 09:	Questões com maior grau de dificuldade e facilidade no desenvolvimento do processo de inferência de palavras desconhecidas referentes ao texto 01.....	140
Quadro 10:	Rendimento dos informantes durante o processo de inferência lexical referente ao texto 01.....	142
Quadro 11:	Quantificação dos processos utilizados de inferência lexical pelos informantes durante o processamento da leitura no texto 01.....	145
Quadro 12:	Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas durante a compreensão leitora do texto 02.....	150
Quadro 13:	Questões com maior grau de dificuldade e facilidade no desenvolvimento do processo de inferência de palavras desconhecidas referentes ao texto 02.....	154
Quadro 14:	Rendimento dos informantes durante o processo de inferência lexical referente ao texto 02.....	156
Quadro 15:	Quantificação dos processos utilizados de inferência lexical pelos informantes durante o processamento da leitura no texto 02.....	158

INTRODUÇÃO

A idealização e o desenvolvimento desta dissertação é fruto de inquietações suscitadas durante a observação de práticas didáticas do ensino de língua estrangeira (LE), principalmente o espanhol, a aprendizes brasileiros dentro de um contexto sócio-educacional que se distingue dos demais ambientes de aprendizagem institucionalizados no Brasil – a Academia Militar das Agulhas Negras. Tentando compreender, especificamente, os desdobramentos do processo de construção da compreensão leitora em LE e particularizando o acionamento de estratégias de inferência lexical, considerado como um dos mecanismos adequados para o logro da leitura eficaz em espanhol, o trabalho pretende contribuir com algumas reflexões pertinentes a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Partindo de uma revisão bibliográfica que abarcasse as discussões sobre o processo leitor, buscaram-se aportes teóricos nas mais recentes produções científicas e pedagógicas que fundamentassem os propósitos almejados por este trabalho. Nos últimos anos, o enfoque científico sobre a atividade leitora vem aumentando gradualmente dentro do âmbito acadêmico, fomentando pesquisas relevantes para a área educacional. Entretanto, o hiato entre a teoria e a prática ainda se faz presente, retardando a materialização das principais conclusões teóricas dentro do espaço educativo propriamente dito.

Segundo Junger (2001), há uma dissonância entre as formas de equacionar o processo de ensino-aprendizagem tanto para os professores como para os alunos. Para a pesquisadora, grande parte dos profissionais da educação se compromete com o desenvolvimento das quatro habilidades - ouvir/entender, ler, escrever e falar. Por sua vez, o aluno sente a necessidade de capacitar-se plena e homogênea em tais destrezas lingüísticas, acreditando que a aquisição de um novo sistema está atrelada a um desenvolvimento concomitante. Logo, para estes sujeitos, aprender uma língua se configura em uma atividade que envolve, necessariamente, uma tomada de atitudes que conduza o indivíduo a estar apto em qualquer situação comunicativa.

Desta forma, a representação deste comportamento educacional se reflete através de propostas metodológicas e de manuais destinados à língua estrangeira que vigoram, amplamente, no mercado editorial e em currículos escolares, delineando o perfil dos cursos de idiomas. Em contrapartida, as publicações didáticas que enfocam o desenvolvimento modular de uma das habilidades associada a um objetivo específico são escassas. Quando o fazem, canaliza-se, principalmente, o trabalho com a parte de produção oral ou escrita, relegando, em segundo plano, a compreensão auditiva e, em especial, a leitora.

Dentro deste contexto de ensino, há um senso comum em atribuir-se, indiretamente, um peso maior a aquisição e produção de uma norma lingüística valorizada cultural e socialmente por uma comunidade. Considerando-se que evidenciar a expressão oral e escrita a partir de uma norma lingüística representa vestígios de um processo de ensino-

aprendizagem da língua baseado em fundamentos teóricos do estruturalismo, é possível observar ainda tais concepções em práticas didáticas atuais.

Surgem várias hipóteses que justificariam esta problemática. Alguns espaços universitários, locais institucionalizados para a formação de novos professores, ainda propagam idéias conservadoras entre seu alunado, que representará no futuro um dos vários multiplicadores do conhecimento. Vale a pena comentar que se discute muito a questão dos problemas apresentados pelo aprendiz na ponta inicial do estágio de ensino-aprendizagem de uma língua, contudo, muitas das vezes, os problemas são originados durante a formação do profissional que recebe uma determinada carga de informação, mas sente dificuldades de relacionar a teoria com a prática cotidiana. Ou seja, confusões e distorções de metodologias comprometem a formação do universitário e suas futuras reflexões sobre a prática docente.

Em relação à atividade de leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sua representação didática se faz, normalmente, através de concepções metodológicas que valorizam o desenvolvimento de uma prática de leitura linear e decodificadora. Desconsidera-se, no processamento textual, que a informação circula, paralelamente, do texto para o leitor e vice-versa em várias etapas de negociação e interpretação do documento escrito. Nesta acepção, a leitura se constitui, então, em um processo interativo onde o leitor infere seus conhecimentos prévios, resgatando ou produzindo novos insumos a partir do texto. A leitura proficiente prevê a participação ativa do sujeito de forma consciente durante o processo.

No entanto, as atividades de leitura propostas por alguns manuais e práticas pedagógicas limitam a construção da compreensão textual a informações pontuais localizadas e reconhecidas pelo leitor que acaba assumindo um comportamento passivo diante do processo leitor, pois para a resolução das perguntas basta seguir as pistas superficiais oferecidas pelo texto. Isto significa que a natureza cognitiva que envolve o processo da leitura perde em si sua importância na medida em que são apresentados exercícios de compreensão leitora que enfatizam o desenvolvimento do conteúdo gramatical ou, então, se considera a atividade leitora como ensejo para a prática oral.

Comparando-se a produção de materiais destinados ao desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira, o ensino de inglês se apresenta bem mais adiantado com relação ao ensino de espanhol. Ainda não se deu a devida atenção aos processos cognitivos envolvidos na construção do sentido de um texto em espanhol e, tampouco, não se desenvolve no aprendiz um trabalho metacognitivo que lhe permita o uso consciente e controlado de estratégias adequadas para a compreensão leitora. Tal trabalho se observa mais claramente em casos específicos em que os objetivos do curso primam por esta abordagem. É o caso, principalmente, do ensino de inglês instrumental que objetiva o aprimoramento da compreensão leitora em áreas profissionais de atuação do indivíduo.

Considerando, em particular, o processo de leitura em espanhol para aprendizes brasileiros, é necessário redimensionar a questão da proximidade das línguas. Existe a grande expectativa de que problemas interpretativos

surgidos em textos de espanhol não serão o principal entrave dos alunos de língua portuguesa. Esta concepção se fundamenta no percentual elevado de palavras transparentes - próximas do português na forma e no significado - que aparecem em um documento escrito em espanhol, comparando, diferentemente, com que ocorre no texto em inglês. Além disso, as semelhanças estruturais e gramaticais entre o português e o espanhol minimizam a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Tanto profissionais de ensino como alunos se valem da transparência lexical provocada por origens históricas comuns em ambas as línguas para justificar algumas suposições interpretativas. Desconsideram-se as implicações significativas resultantes do entrelaçamento das palavras pertencentes a um sistema lingüístico com características discursivas que lhe são peculiares.

Contudo, discussões na área de Lingüística Aplicada estão cada vez mais relativizando o enfoque da leitura em espanhol por aprendizes brasileiros. Aspectos como, as particularidades de um texto em espanhol que ultrapassam o simples reconhecimento de palavras conhecidas ou a decodificação de termos desconhecidos, são discutidos.

Como reflexo disto, a leitura em espanhol leva em consideração a estrutura organizacional que apresenta formas que não usuais em português, podendo causar estranheza ao aprendiz brasileiro. A apreensão de uma nova língua requer uma mudança de comportamento durante a aproximação deste sistema. O leitor precisa estar atento ao que lhe parece familiar já que nem sempre suas suposições serão confirmadas.

Assim, pareceu instigante discutir como os informantes se aproximam de termos desconhecidos e de outros que pudessem causar interpretações inadequadas durante o processamento da informação de textos em espanhol que abordam assuntos pertencentes a seu contexto profissional-militar. Configurou-se, portanto, alguns problemas relativos a que concepções foram consolidadas sobre a atividade da leitura em língua estrangeira, bem como o grau de consciência e de controle do uso de estratégias metacognitivas.

O objetivo foi investigar até que ponto os informantes faziam uso ou não de estratégias de inferência lexical na construção do conhecimento textual em aulas de espanhol. A pesquisa segue como premissa o modelo de leitura interativa, baseado, principalmente, nas reflexões de Kleiman (1989, 1997, 2002), Moita Lopes (1995, 2001) e Kato (1999, 2002), valendo-se desta abordagem para a esquematização da parte empírica. Para alcançar a proposta da pesquisa, esta dissertação encontra-se subdividida em quatro capítulos.

No capítulo 01, a seguir, considerou-se interessante discutir as concepções de leitura, reflexionando sobre a relevância do vocabulário para o processo de compreensão leitora e sua forma de apropriação dentro de cada visão - estruturalista, cognitivista e interacionista. Discute-se, ainda, o papel da metacognição e da inferência lexical no ensino de leitura em língua estrangeira a partir de pesquisas recentes voltadas para este contexto de ensino-aprendizagem. Dependendo do modelo de leitura, dá-se menor ou maior ênfase ao desenvolvimento do léxico.

No capítulo 02, faz-se a apresentação da metodologia de pesquisa adotada. Durante esta parte, descrevem-se o contexto, os informantes, os

instrumentos utilizados bem como o desenho da pesquisa elaborado para o desenvolvimento desta dissertação.

No capítulo 03, analisam-se e interpretam-se os dados obtidos através das três principais fases - teste de sondagem, aplicação do texto sem orientação metacognitiva e aplicação do texto com orientação metacognitiva - a fim de explicitar o comportamento adotado pelo informante durante o acionamento de estratégias de inferência lexical de forma inconsciente e consciente.

No capítulo 04, apresentam-se os comentários finais, onde os resultados obtidos com esta pesquisa são sintetizados.

1. A LEITURA DAS LEITURAS

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2000: 45).

1.1 – Concepções teóricas sobre a leitura

1.1.1 – A concepção estruturalista

A concepção estruturalista de leitura está baseada em uma visão do ensino da língua, que a considera como um objeto estável e imutável capaz de ser adquirido e controlado. De acordo com este modelo, o texto é a representação formal de um sistema lingüístico que deve ser decodificado por um leitor comprometido com o reconhecimento de um sentido único. O ato da leitura se desenvolve através da decodificação de palavras e de frases apresentadas no texto a partir de pistas formais.

Concebida como um processo instantâneo de associação entre o estímulo visual e a decodificação de letras em sons, a leitura, segundo o estruturalismo, considera que o desenvolvimento da construção do significado se faz a partir do texto. Este tipo de processo de interpretação textual perpassa o sentido literal, desconsiderando outras possibilidades de compreensão não autorizadas pelo texto. Estabelece-se, neste momento, a dicotomia entre literal / figurado e denotativo / conotativo para minimizar as ambigüidades interpretativas. A compreensão textual procede, unilateralmente, do texto impresso e a confirmação de seu entendimento pelo

aprendiz é percebida a partir das respostas consideradas como corretas pelo professor.

Segundo Kato¹, a leitura de decodificação “faz uso linear e indutivo das informações visuais e lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (1999:51). Por apresentar o desenvolvimento da atividade intelectual desde uma perspectiva mecânica, o processo de leitura estruturalista se destaca pela precisão e pelo detalhamento durante a reconstrução do saber. O papel do leitor é extrair as informações contidas no texto através da decodificação de cada palavra, cumulativamente, até que seja capaz de recuperar a mensagem transmitida pelo autor².

Tanto nos materiais didáticos utilizados e encontrados no mercado editorial como nas experiências dos discentes em aprender uma língua, o processo de ensino-aprendizagem da leitura, segundo a visão do estruturalismo, ainda se faz muito presente. A maioria das perguntas elaboradas para a compreensão de um texto tende a ser decodificadora como pode ser observado no exemplo a seguir retirado de um método destinado a aprendizes da língua espanhola:

¹ A pesquisadora utiliza as terminologias de *bottom-up* ou processamento ascendente e *top-down* ou processamento descendente para referir-se ao processo de decodificação e ao processo psicolingüístico, respectivamente.

² Colomer & Camps (2000) comentam que o percurso interpretativo do leitor, na concepção estrutural, não contribui para o desenvolvimento de sua compreensão leitora, mas sim, para o automatismo da leitura desprovida de uma objetividade interpretativa. A primazia da decodificação de códigos lingüísticos em detrimento de uma organização das idéias principais do texto é inadequada aos propósitos do processo leitor. Para as pesquisadoras, o ato mecânico de decodificação inibe o amadurecimento de um processo leitor mais crítico. No processo de leitura baseado no estruturalismo, o leitor é considerado um receptáculo cumulativo do saber contido no texto com um grau mínimo de gerenciamento interpretativo sobre as informações textuais.

¿De dónde es Julio?
¿Dónde vive?
¿Qué es?
¿De dónde es su familia?
¿De dónde es José María?
¿Dónde vive?
¿En qué trabaja?
¿Su familia se parece a la de Julio?³

No fragmento citado, o aprendiz não sente dificuldades em localizar as respostas visto que a apresentação destas perguntas, dentro do material, segue a mesma ordem em que as informações aparecem no documento. A qualidade da elaboração das perguntas desobriga, ao leitor, ler o texto como um todo, pois facilmente identifica as respostas a partir do reconhecimento das mesmas palavras utilizadas no diálogo. Isto significa que não existe margem de erros nas respostas.

Embora haja uma constante reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, o comportamento do professor em relação à sua prática está arraigado a procedimentos de decodificação do texto. Paralelamente, livros didáticos que seguem esta perspectiva, tanto em língua materna como em língua estrangeira, não apresentam um projeto de leitura voltado para o desenvolvimento da competência leitora. Desta forma, na linha estruturalista de leitura, o processo de construção fica comprometido, pois não se realiza a compreensão leitora de forma apropriada. Este modelo conduz o aprendiz a uma dependência passiva do professor para compreensão do texto, tendo como principais objetivos identificar as idéias centrais e construir uma representação (Colomer e Camps, 2000).

A prática da leitura de decodificação é avaliada, portanto, como uma atividade desprovida de significação que se caracteriza pela identificação e

pelo mapeamento de informações pontuadas dentro do texto e acionadas a partir de perguntas direcionadas (Kleiman, 2002). Neste contexto, o aprendiz não é visto como sujeito social, mas sim como um reconhecedor de itens lingüísticos e não-lingüísticos, funcionando o texto como um objeto a serviço da aprendizagem e da avaliação da competência escrita e/ou oral.

Neste modelo, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, não há estímulo para que o leitor faça a chamada “leitura das entrelinhas”, atividade que permite uma ampliação das possibilidades interpretativas de um texto. Levando-se em consideração que o ponto referencial para o processo de leitura estruturalista se inicia no reconhecimento das propriedades imanentes no texto, processo ascendente, procura-se preservar a fidelidade interpretativa das informações contidas no documento escrito.

Sendo assim, as interpretações cogitadas pelo aprendiz durante o ato da leitura são desestimuladas pelo professor que, orientado pelos princípios da proposta estruturalista do ensino da leitura, inibe a formação de um leitor crítico. O leitor que corresponde a este modelo ascendente não desenvolve habilidades para reconhecer as dimensões múltiplas de um texto e nem para articulá-las, tampouco é levado a esboçar conclusões sobre o que se lê. A aproximação ao significado textual só se realiza através de uma única via de acesso – o próprio texto ⁴.

³ JIMÉNEZ, Felipe B. Pedraza e CÁCERES, Milagros Rodríguez. *Vamos a hablar*. Volume 1. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 08.

⁴ Kleiman (2002) critica as deturpações decorrentes desta concepção teórica. Segundo a pesquisadora, a crença numa única via para alcançar a leitura autorizada, a desconsideração das experiências e da contribuição do aluno e a utilização da leitura como avaliação para aferição do grau de proximidade do entendimento do leitor com a leitura autorizada do texto são reflexos negativos e desnecessários durante a formação do leitor. Para ela, a leitura é entendida como uma atividade dialógica que só se diferencia das demais atividades pelo distanciamento espacial e temporal entre os interlocutores, mas que nem por isso se desvia de sua natureza comunicativa.

O tratamento dado à aprendizagem do léxico e da estrutura gramatical é considerado fundamental para que o leitor possa utilizar-se adequadamente dos procedimentos pertinentes para a decodificação. Enfatiza-se o ensino sistemático da gramática e do vocabulário, pois se pressupõe que através de seu domínio o leitor é capaz de alcançar o significado do texto. Tal valorização lexical e gramatical se observa na estruturação de exercícios que buscam a significação específica de palavras e a explicação de construções gramaticais analisadas isoladamente, desvalorizando-as de suas funções contextuais.

Desta forma, o texto serve como instrumento para a preparação do aprendiz de itens lexicais e estruturais. Listas de palavras seguidas de descrições sobre seus aspectos lexicais, morfológicos e estruturais são apresentadas ao aluno, visando à assimilação e à utilização destes conhecimentos lingüísticos para auxiliá-lo durante a leitura. Os seguidores deste modelo acreditam que quanto maior for a exposição e a ampliação lexical dada ao aprendiz, maior será a chance de compreender um texto.

1.1.2 – A concepção cognitivista

A partir das contribuições da Psicologia Cognitivista, em meados da década de sessenta, psicólogos e educadores percebem que a compreensão leitora é uma atividade cognitiva, demandando uma reconsideração sobre a participação do leitor e a forma de processamento da informação. Diferentemente do modelo anterior, a língua é concebida como um sistema constituído por esquemas socialmente adquiridos. Tais esquemas se

configuram a partir da multiplicidade de relações significativas que se organizam e se articulam conforme a percepção experimentada pelo indivíduo (Smith, 1989).

Considera-se como conceito de esquema um sistema de representação constituído por um conjunto de conhecimentos inter-relacionados que interfere nos processos de interpretação de dados sensoriais (lingüístico e não lingüístico), na recuperação da informação na memória, na organização da ação, no estabelecimento de metas e submetas, na localização e busca de recursos estratégicos⁵ (Rumelhart, 1980). A característica principal do esquema é a capacidade de poder articular conhecimentos novos com os velhos com o intuito de construir uma interpretação para um evento, um objeto ou uma situação.

A leitura passa a ser vista como uma atividade cognitiva que envolve uma série de operações – ativação de esquemas, utilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, estruturação de expectativas, inferências, previsão, entre outras – exigindo do leitor uma interação com o texto para a compreensão da linguagem.

Uma proposta pedagógica retirada de um material didático destinado a aprendizes de língua espanhola exemplifica a perspectiva cognitivista. Após a apresentação de um texto que aborda a relação dos espanhóis com o aprendizado de idiomas, os autores propõem uma atividade que ilustra a contribuição das experiências do leitor:

⁵ Kato (1999:52) considera a definição de esquemas como “*pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções de uso*”. Segundo a pesquisadora, o alicerce da concepção de esquemas está representado por “*eventos ou objetos em sua forma normal, canônica*”, que permitem a quaisquer outras variações de tais objetos ou eventos serem reconhecidas ou compreendidas a partir de seu modelo referencial.

¿Y en Brasil?
 ¿Los brasileños estudian algún idioma extranjero?
 ¿Cuál?
 ¿Se aprenden bien las lenguas en las escuelas
 brasileñas?
 ¿Crees que es difícil aprender un idioma extranjero?⁶

Neste caso, a leitura serve como um ensejo para que o leitor possa trazer sua visão de mundo como fonte de informação e integração aos conhecimentos que estão sendo transmitidos através do texto.

No processamento descendente, o estímulo visual é a mola propulsora que aciona os esquemas significativos. A cada contato com um texto, o leitor experimenta uma reorganização, um enriquecimento e/ou uma reconstrução de seus esquemas mentais a partir da inserção de novos insumos - lingüísticos, lexicais e textuais⁷. Através da leitura, o aprendiz tem condições de perceber a confluência de saberes adquiridos e interligados dentro do texto, formando uma trama significativa que interage na estruturação dos novos conhecimentos (Kleiman e Moraes, 2001).

A abordagem psicolingüística valoriza as experiências⁸ do leitor, pois este traz consigo uma vasta bagagem de idéias, informações, crenças, saberes e atitudes que contribuem para o processo de leitura cognitiva. Durante a atividade de leitura, o indivíduo aciona seus conhecimentos prévios e os compara com as informações dadas pelo texto, recuperando e

⁶ MIQUEL, Lourdes e SANS, Neus. *Mensajes 1*. Barcelona: Difusión, 2001, p. 18.

⁷ Uma pesquisa desenvolvida por Heimlich e Pittelman (1991) sobre o uso da técnica do mapa semântico discute sua eficácia para auxiliar os alunos a conectarem seus conhecimentos prévios sobre um tema e para expandirem suas relações significativas com dados novos. Os autores argumentam que *“el método del mapa semántico fomenta en los alumnos una actitud activa durante la lectura, al poner en acción al cerebro para que recupere lo que ya sabe sobre el tema y utilice esa información, y que esa activación del conocimiento previo es decisiva para la comprensión lectora.”* (p. 12)

⁸ Entendem-se experiências a partir da definição dada por Silva (2000:32): *“o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas.”*

organizando seu sentido. A compreensão se constrói cognitivamente no leitor e a informação flui do leitor para o texto.

Os três principais níveis de conhecimento que subjazem o conhecimento prévio são: a) o conhecimento lingüístico, representado por um conjunto de informações sobre o funcionamento sistêmico de uma língua, permitindo ao indivíduo desenvolver uma competência lingüística dentro de um grupo social; b) o conhecimento textual, representado por um conjunto de informações sobre as diversificadas formas de estilos discursivo e textual, permitindo ao indivíduo reconhecer as modalidades textuais e perceber sua funcionalidade dentro da comunicação verbal e; c) o conhecimento de mundo (enciclopédico), representado por um conjunto de valores e concepções assimilados ao longo de uma vivência e compartilhado por indivíduos dentro de uma ou várias sociedades (Kleiman, 2002).

Como as experiências e a estruturação dos esquemas se dão diferentemente em cada indivíduo, distintas visões interpretativas são apresentadas para uma leitura, desde que não excedam os sentidos possíveis. O texto não se restringe, portanto, a uma única interpretação, mas sim, oferece um certo número de leituras autorizadas, ampliando o campo interpretativo dos leitores.

De acordo com o cognitivismo, o desempenho do indivíduo dentro do processo muda de um sujeito passivo para um sujeito ativo. Sua função é participar de uma construção de leitura significativa, utilizando-se de seus conhecimentos para interagir com o assunto que será abordado, partindo das informações do texto, confirmando ou refutando suas suposições. Conforme Leffa (2000:14) *“a construção do significado não é feita a partir do texto, num*

processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do texto, mas atribui ao texto um significado". Quanto mais o leitor souber sobre o tema, mais segura será a formulação de suas hipóteses.

Discute-se a forma como o aprendiz se apropria das informações lexicais, pois são percebidas diferenças com relação à conduta de um leitor proficiente⁹. O indivíduo consciente do processo de aproximação do significado lexical não direciona sua atividade para a análise detalhada das partes menores da palavra, mas sim, se apóia no contorno desta para identificá-la.

A partir de combinações prováveis de um sistema lingüístico - agrupamento entre as letras - o leitor percebe a palavra como um todo mesmo que a informação visual não se apresente completamente. Um contexto que materializa esta percepção pode ser observado através da análise de uma atividade lúdica, tradicionalmente chamada de *forca*. Neste tipo de entretenimento, o indivíduo deduz a palavra a partir de seu contorno e da inserção de algumas de suas letras, antes mesmo que necessite completá-la integralmente.

Ocorre, neste tipo de atividade, uma previsibilidade da seqüência de uma palavra que, propiciada pelo reconhecimento dos padrões ortográficos

⁹ Considera-se leitor proficiente o indivíduo capaz de tornar sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e objetiva, utilizando-se de diversificados procedimentos para alcançar a compreensão (Kato, 1999; Kleiman, 2002).

de um sistema, facilitam ao leitor prever seu significado¹⁰. Por vezes, erros ortográficos passam despercebidos durante uma leitura, pois a pessoa que lê não está processando a informação visual fracionadamente, mas sim, analisando-a por inteiro. Desta forma, a representação mental da palavra, construída e armazenada em esquemas pelo indivíduo, se aproxima ao que é percebido visualmente durante o processamento do ato da leitura e o entorno textual consolida as suposições interpretativas (Smith, 1989).

A abordagem lexical desenvolvida nos moldes cognitivistas pelos materiais didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira, normalmente, segue uma proposta de apresentação do léxico através de associações entre fotos ou figuras com a nova palavra. O aprendiz consegue reconhecer o significado do item lexical, pois identifica, através da imagem, a informação desde o seu conhecimento prévio. Procura-se, neste momento, evitar a estratégia de tradução da palavra, mas sim, levar o aprendiz a ativar seu conhecimento de mundo, rastreando, por meio do estímulo visual, a referência significativa que se aproxime ao vocábulo conhecido em sua língua materna.

Uma dificuldade que pode surgir deste processo indutivo é que o aprendiz nem sempre compartilha do mesmo conhecimento de mundo representado através do livro didático. Desta forma, pode-se prever que,

¹⁰ Smith (1989) argumenta que o conhecimento adquirido pelo leitor sobre as diferentes probabilidades de associações de seqüências comuns de letras são mais facilmente identificadas do que aquelas com seqüências incomuns. No caso do sistema lingüístico da língua portuguesa, seus usuários reconhecem a característica de incidência do agrupamento de consoantes e vogais – ba, be, ca, ma, pa, etc. - e entre algumas consoantes – gr, br, tr, pl, etc. Esta peculiaridade estabelece fontes de dados ao leitor para que determine as alternativas possíveis para a informação percebida, configurando-se em um processo de *redundância seqüencial*. Isto significa que nem todas as combinações são possíveis dentro da estrutura de uma língua, eliminando, portanto, a ocorrência de disposições alfabéticas improváveis.

durante a leitura, o leitor não consiga atribuir um significado já que a informação textual não faz parte de seu esquema cognitivo. Depreende-se, portanto, que a competência sócio-cultural é um dos fatores que influenciam no processo de apreensão do significado.

1.1.3 – A concepção interacionista

Uma outra vertente sobre o desenvolvimento da leitura origina-se a partir da confluência das concepções anteriores. De interpretações teóricas advindas, principalmente, da concepção cognitivista, passa-se a considerar o fluxo das informações operando bilateralmente tanto do processo ascendente – reflexões perceptivas a partir do texto - como do processo descendente - reflexões cognitivas a partir do leitor -, interagindo no ato da leitura¹¹.

A leitura interacionista baseia-se no pré-conhecimento estruturado em compartimentos de informação – os esquemas – armazenados na memória de longo prazo através do processo seletivo realizado pela mente do leitor. A principal funcionalidade destes esquemas se configura pela possibilidade de relacionar e ajustar as informações existentes com as adquiridas através do texto. Esta proposta de leitura se caracteriza como um processo pertinente para equacionar e sanar as dificuldades que o indivíduo encontre durante a

¹¹ Conforme Moita Lopes (2001a), a concepção interacionista pode ser entendida através de duas perspectivas: a que considera o processo de leitura a partir do movimento simultâneo da circulação dos dados e aquela que considera a atividade como um processo comunicativo entre leitor e autor para a negociação do significado do texto.

execução da atividade. Neste caso, o leitor pode optar pela alternância entre os modelos ascendente ou descendente para suprir suas necessidades interpretativas até que possa, novamente, retomar o desenvolvimento da leitura.

Dentro deste contexto, o aprendiz tem condições de desenvolver uma prática processual da compreensão leitora que lhe permite avaliar e controlar os recursos estratégicos mais apropriados para a aproximação ao significado. Com este modelo, procura-se diminuir a dependência do leitor ao texto, acreditando que este não seja a única forma de obtenção das informações para a construção do sentido.

A intenção é estimular ao aprendiz a criar hipóteses previamente e que ele seja capaz de verificá-las e descartá-las à medida que se desenvolve a leitura. Além disso, espera-se que o leitor consiga inferir significados; reconhecer marcadores discursivos; articular seus conhecimentos da língua materna com a língua estrangeira; e, por fim, restabelecer o processo comunicativo entre os sujeitos envolvidos – leitor e autor – através da compreensão do texto escrito (Semino, 1999).

Uma atividade que se propõe a atingir tais objetivos pode ter a tarefa a seguir como referência:

Aquí tienes un artículo de una revista española donde se comentan las opiniones de los jóvenes españoles sobre la política, la economía, los derechos humanos, la libertad, el sistema educativo, la solidaridad, etc. Formula hipótesis sobre qué crees que opinan los jóvenes españoles de estos temas. Luego, léelo.

¿Tus hipótesis eran correctas?

¿Qué sabes ahora de los jóvenes españoles? Coméntalo con tus compañeros.¹²

¹² MIQUEL, Lourdes e SANS, Neus. *Mensajes 1*. Barcelona: Difusión, 2001, p. 39.

Desenvolver expectativas de leitura é uma estratégia produtiva do ponto de vista da livre participação do aprendiz dentro do processo. Entretanto, deve-se esclarecer que a retomada ao texto consolida as hipóteses cogitadas, descartando-se àquelas infundadas.

No modelo interacionista, o tratamento dado à aproximação ao léxico se diferencia do processo ascendente na medida que não se objetiva o enriquecimento do vocabulário como finalidade em si. Desenvolvem-se estratégias de leitura que facilitem ao leitor o reconhecimento das palavras-chaves e secundárias a fim de que possa determinar com quais procedimentos esclarecerá o significado desconhecido.

Este tipo de procedimento de aproximação ao léxico desconhecido aprimora a capacidade de processamento da compreensão leitora já que permite ao indivíduo concentrar-se nas palavras-chaves. Estas demandam uma atenção maior, pois a pluralidade dos significados assumidos dentro de contextos¹³ distintos pode ocasionar uma compreensão equivocada.

Quando a compreensão não depende da definição exata das palavras, o leitor escolhe a forma mais conveniente para a aprendizagem do vocabulário. A abordagem enfatizada pelo modelo interativo aponta para o desenvolvimento de estratégias de inferência destacando o aperfeiçoamento paulatino que o significado adquire conforme o leitor vai se deparando com a palavra em outras situações. Quando o significado aproximado é satisfatório

¹³ Contexto pode ser entendido de duas formas: como as informações apreendidas anteriormente sobre o assunto tratado por um texto ou vários textos – extratextual e intertextual - ou, ainda, como as informações morfológicas, sintáticas e discursivas em um determinado texto – intratextual (Corte e Fischer, 2000). Neste caso, está se considerando a segunda concepção visto que o entorno que envolve o item lexical desconhecido pode influenciar a aceção tomada pela palavra em dado contexto.

para o processo de leitura, este tipo de recurso estratégico se mostra eficaz para dissipar a incompreensão (Kleiman, 2002).

A capacidade de perceber a função do contexto para o entendimento da palavra é fundamental no processamento da compreensão, pois o aprendiz reconhece a existência da relatividade dos significados e suas implicações dentro do texto para a construção dos sentidos. Desta forma, o leitor aprende a conviver com a instabilidade das palavras, desanuviando a exigência da exatidão dos significados durante o desenvolvimento do processo.

O trecho a seguir exemplifica a utilização de uma das formas estratégicas de aproximação ao significado:

En este texto hay palabras que aún no conoces. Pero seguro que puedes deducir el significado de muchas a partir del portugués o del contexto en el que se encuentran. Haz una lista de diez palabras nuevas de las que deduces su significado.¹⁴

Neste fragmento, a proposta da atividade é ativar os conhecimentos lingüísticos da língua materna e perceber o significado que assume a palavra no texto. A tarefa se mostra como um suporte didático eficaz para a apreensão do léxico, priorizando o acionamento de esquemas mentais, atitude típica de um comportamento reflexivo. A consulta ao dicionário é reservada para os momentos em que o uso da inferência não consegue dar conta do significado.

Observa-se na elaboração dos materiais didáticos, que as tarefas de compreensão leitora oscilam entre um resgate de perguntas decodificadoras

ou de perguntas cognitivas. Não se consegue atingir um nível de qualidade interacional na formulação das perguntas. Frequentemente, se concebe a leitura, ainda, através de um enfoque tradicionalista ou cognitivista, como pretexto para o incremento da prática escrita e/ou oral na aprendizagem de uma língua.

Uma proposta de atividade de leitura interacionista pode ser demonstrada através do trecho a seguir:

1. ¿Por qué el texto afirma a El Niño se lo puede considerar como un “fantasma que se sabe real”?
2. ¿Por qué, en tu opinión, el texto afirma que El Niño puede provocar una pérdida de dinero muy grande en todo el mundo?
3. Dibuja en una hoja el proceso de formación de El Niño y a la vez señala en dicho dibujo los efectos de cada fase de ese proceso¹⁵.

O leitor, quando responde este tipo de pergunta, demonstra que é capaz de explicar a informação dada pelo texto, opinar sobre o assunto e reconstruir o sentido textual através de uma representação gráfica. A aproximação ao conteúdo do texto facilita a assimilação de seu sentido e permite ao leitor formular considerações sobre o tema.

Os pesquisadores desta concepção teórica não advogam a primazia de um modelo ascendente ou de um modelo descendente¹⁶, mas sim um ajuste necessário para atender as peculiaridades de cada etapa da leitura

¹⁴ MIQUEL, Lourdes e SANS, Neus. *Mensajes 1*. Barcelona: Difusión, 2001, p. 39.

¹⁵ ALVES, Adda-Nari M e ALVES, Angélica Mello. *Mucho: español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2000.

¹⁶ Em seu artigo, Possenti (1999) analisa as tendências teóricas da Lingüística Aplicada ao ensino-aprendizagem da leitura em valorizar, a partir de uma ótica exclusiva, apenas um dos constituintes do processo de compreensão. Segundo este autor, tanto o leitor como o texto devem ser considerados com o mesmo grau de importância a partir do mesmo ponto de vista já que para a interação comunicativa todos os elementos influenciam no processo textual.

que possa exigir o uso de um determinado processo leitor diante de uma situação problema de natureza lexical, gramatical, estrutural, discursiva ou de conteúdo (Amorim, 1997; Braga, 2000; Kleiman, 2002; Kato, 2002). O que se pretende desenvolver no aprendiz é a consciência das possibilidades estratégicas que lhe permitem otimizar seu processo leitor e o auto-aperfeiçoamento de sua capacidade leitora, despertando-lhe da passividade provocada por uma leitura de decodificação¹⁷. Para que se possa fazer uso de uma língua é necessário muito mais do que adquirir uma competência gramatical. Possuir uma competência sociolingüística, discursiva e estratégica é muito mais importante.

Desta forma, tanto o processo ascendente como o descendente são entendidos como um processo intrínseco, simultâneo e interativo, que, necessariamente, engloba habilidades lingüísticas e extra-lingüísticas do leitor para que possa reconstruir o significado textual (Falcão, 1997). Através da leitura interativa, são oferecidas as condições para a exeqüibilidade da compreensão, pois o leitor proficiente consegue adequar os diversos mecanismos de aproximação ao significado, considerando a coerência e a pertinência do uso de estratégias durante o processo. Além disso, consegue transferir procedimentos interpretativos adquiridos em sua língua materna para o aprendizado da leitura em língua estrangeira (Moita Lopes, 2001a).

A negociação de um significado textual depende daquilo que o leitor tem na memória de longo prazo, de como essa memória é acionada e das relações estabelecidas entre o conteúdo da memória e o do texto. Partindo

¹⁷ Leffa (2000: 14) avalia a perspectiva interativa da leitura *“que deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante”*.

de uma compreensão superficial para uma compreensão mais profunda, o que diferencia um aprendiz de um leitor proficiente está relacionado ao acionamento de seu conhecimento prévio. Segundo García Madruga (2002:04),

...conviene recordar que la comprensión consiste en la construcción de diferentes niveles de representación del texto o discurso; que los diferentes niveles suponen diferencias en la profundidad de la comprensión, y que estas diferencias están íntimamente relacionadas con los conocimientos disponibles del sujeto y con las inferencias que realiza.

Sobre esta discussão vale ressaltar o papel desempenhado pelo conhecimento prévio para o logro da compreensão textual e a importância da conscientização deste conhecimento pelo leitor. Além disso, pode-se relacionar esta consciência à forma como se ativa as informações guardadas na memória durante o processamento da leitura como respaldam pesquisas desenvolvidas por Cabrera (1991); Nunes (1994); Fantini (1996); Falcão (1997).

O ato de ler, além de ser analisado como um processo cognitivo, representa uma interlocução à distância que, tal qual a qualquer comunicação humana, se baseia em uma intencionalidade na transmissão e recepção da mensagem desenvolvida por seus interlocutores, devendo ser um fator relevante durante a reconstrução do sentido (Kleiman, 2002).

O leitor segundo o modelo interacionista é concebido como integrante da tríade comunicativa – autor, texto e leitor e tem consciência de que seu papel nesta rede de comunicação não se limita à mera decodificação de palavras ou frases. Exige-se um nível de abstração mais elevado que

estimula ao aprendiz a entender o que o seu interlocutor pretende transmitir através do uso de seu veículo comunicativo – o texto, reconstruindo seu significado. Como nem sempre é possível assegurar o que realmente se almejou no momento da produção, cabe ao leitor tentar levantar hipóteses interpretativas, que se elaboram a partir das pistas fornecidas pelo autor a fim de que se possa restabelecer o diálogo virtual.

Neste tipo de interação leitora, o leitor desenvolve procedimentos que são relegados em segundo plano pelo processo de decodificação - a “leitura das entrelinhas”. É o que está além da simples decifração de símbolos gráficos que se prioriza em uma leitura interacionista (Kato, 1999). O processo leitor é instituído através do cooperativismo implícito de seus interlocutores que compactuam com conhecimentos compartilhados. Tais disposições imprimem um jogo dialógico onde o caráter intencional da transmissão da mensagem pelo emissor prevalece nesta interação autor / leitor.

Desde a explanação de um assunto informativo a exposições argumentativas, o texto, normalmente, exprime uma intencionalidade discursiva com fins de atingir a um público específico. Neste modelo, o leitor é estimulado a uma leitura que envolve a recuperação da mensagem, assim, predispondo-se a compreender as informações. A partir da possibilidade da utilização do conhecimento prévio sobre o assunto, espera-se que o aprendiz seja capaz de entender, interpretar, criticar e, até mesmo, articular o texto com outros.

Estas questões dialógicas costumam estar envolvidas na complexidade do processo interativo não ocorrendo o mesmo no processo

ascendente. A participação na construção do conhecimento estimula o desenvolvimento do aprendiz em um contexto de ensino-aprendizagem de leitura tanto em língua materna como em língua estrangeira. Não levar, portanto, em conta a influência desses outros elementos é uma condição desfavorável para o crescimento intelectual do leitor, pois estudos recentes da Lingüística Aplicada vêm demonstrando que os aspectos extratextuais contribuem de maneira significativa para esse desenvolvimento.

A interação não se realiza somente entre o leitor, através de seu contexto, e o autor, através de seu texto, mas também, pelo estabelecimento de relações significativas com os níveis do conhecimento prévio do sujeito que se inter-relacionam em todos os momentos do processo até alcançar a compreensão (Kleiman, 1997).

1.2 – A compreensão vinculada ao processo de leitura

1.2.1 – Compreensão como condição para a leitura

Considerando-se que o desenvolvimento da compreensão é uma condição para o ato da leitura, faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de ensinar ao indivíduo a compreender um texto. Tomando a aprendizagem sobre o aspecto da concepção estruturalista, esse modelo não incentiva o leitor a atingir um nível de compreensão global do texto. A estrutura de seu entendimento textual finaliza-se no momento em que reconhece o significado dicionarizado das palavras e demarca tais subsídios dentro dos limites oracionais.

Nesta perspectiva, não se estimula a continuidade do processo leitor, restringindo-se, apenas, aos aspectos mecânicos da identificação de um sistema lingüístico. Acredita-se que a compreensão ocorre automaticamente uma vez que os aprendizes são capazes de decodificar com rapidez e precisão, atrelando, assim, a interpretação da leitura ao processo de produção oral (Silva, 2001).

Em um contexto de leitura cognitivista, a proposta leva o leitor a superar as demarcações textuais, avançando seu processo de construção do sentido com o apoio da bagagem cultural, lingüística e textual adquirida através de seu crescimento pessoal e sócio-cultural. Contudo, envolvido pelo papel da contribuição, o leitor costuma extrapolar os limites compreensivos e não se compromete com a retomada textual para assegurar-se das possibilidades de suas interpretações.

Sobre o modelo interativo, a proposta é que o leitor alcance o equilíbrio interpretativo a partir do momento em que nivela a sua compreensão às suas habilidades leitoras. Através de um processo reflexivo e controlado, o indivíduo estipula os mecanismos de aproximação que são adequados a sua prática dependendo do momento em que se processa a leitura. Do ponto de vista pedagógico, a compreensão se caracteriza como um processo complexo que depende de variáveis internas e externas ao texto empregadas independentemente pelo leitor. O desenvolvimento desta habilidade leitora pelo indivíduo se constitui como um estágio ímpar, pois é produto da história particular de cada sujeito (Cabrera, 1991; Puente, 1991).

Desta forma, não é possível ensinar a compreender um texto, mas sim, propiciar oportunidades para o desenvolvimento individual da atividade

cognitiva envolvida na execução da compreensão textual, criando-se um estado de meta-compreensão¹⁸ do uso intencional de seus conhecimentos e habilidades durante o processo e a auto-regulação de suas ações.

Quando o aprendiz é levado a considerar a leitura sobre a ótica de sua complexidade e a compreender a multiplicidade significativa dentro do processo, chances estão sendo oferecidas para melhorar sua capacidade de aprendizagem. O indivíduo constrói as bases para uma atividade de metacognição, ou seja, reflete sobre o próprio saber (Moita Lopes, 2001b; Kleiman, 2002).

Nesta concepção, o aprendiz se encaminha para uma formação leitora onde percebe relações e estabelece tais relações com um contexto maior, descobrindo e inferindo informações e significados e retomando o texto, mediante recursos estratégicos cada vez mais flexíveis e eficazes, a fim de compreendê-lo. Cria-se, portanto, um estado de alerta permanente em que o leitor utiliza-se de mecanismos para controlar as possíveis falhas das hipóteses elaboradas e reestruturá-las a partir do que se lê (Kleiman, 2002).

O texto, visto como objeto material, se configura em um amontoamento de elementos discretos e descontínuos, relacionados entre si. A compreensão deste escrito é entendida como uma atividade difícil e complexa, pois o aprendiz não consegue relacionar este objeto a um todo maior que o torne coerente já que ainda não sabe como apreendê-lo. Uma vez que se consegue construir sentidos a partir do texto, passa a ser percebido como um objeto significativo.

¹⁸ Cabrera (1991) entende como estado de meta-compreensão o processamento da informação resultante do emprego de mecanismos reguladores na atividade cognitiva. Sob este aspecto, a construção da compreensão prevê o domínio do próprio sistema cognitivo e a regulação das estratégias utilizadas.

Com isto, o estabelecimento da coerência torna-se o princípio que rege o processo de leitura. É a partir desta percepção coesiva que faz com que o texto faça sentido para o leitor através de atualizações de significados (Kock e Travaglia, 2002). A coerência, dentro do texto, possibilita associar relações e proporciona a unidade textual. Sendo assim, a compreensão, representada através de um esforço inconsciente na busca da coerência, se constrói a partir de um engajamento da memória e do conhecimento do leitor.

São apontadas três causas para a falta da compreensão: a) a ausência de esquemas pertinentes relativos ao tema apresentado pelo texto; b) o não acionamento dos esquemas, mesmo quando são pertinentes e; c) uma representação do texto diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir (Rumelhart, 1980). Um texto se torna incompreensível na medida em que o leitor não consegue acionar seu conhecimento prévio e incorporá-lo na continuidade da construção do sentido do texto. Sem o conhecimento prévio e a consciência metacognitiva não se pode entender a mensagem ou produzir interpretações pertinentes sobre o conteúdo expressado.

Para compreender um texto é necessário ir além da fase inicial de decodificação do signo lingüístico, avançando para uma fase do desenvolvimento cognitivo que requer a intervenção dos esquemas a fim de integrar e interpretar o conteúdo da leitura. Quanto maior for o grau de complexidade durante o processamento de um texto maior será a sua compreensão. Em outras palavras, quanto mais relações explícitas o leitor puder encontrar, melhor e mais profundamente compreenderá o texto escrito. O ato de compreender se define como um processo amplo e heterogêneo que envolve diferentes tipos de compreensão e diferentes níveis de análise

dos componentes ou fatores – o texto, a atividade do sujeito, o sistema lingüístico e o contexto intratextual, intertextual e extratextual - que incidem em tal atividade.

A importância dos esquemas para o processamento de um texto se justifica através de sua funcionalidade. Os esquemas funcionam como suportes cognitivos do leitor para a assimilação da informação nova; interagem no levantamento das hipóteses direcionando a leitura; facilitam ao sujeito na escolha do tipo de estratégia de busca e de processamento; capacitam ao leitor realizar elaborações e inferências; permitem a identificação da natureza do discurso textual e; auxiliam na recuperação e revisão da informação assimilada e na produção de sínteses sobre o conteúdo (Puente, 1991).

A simbiose entre o processo de construção da compreensão e o desenvolvimento do ato da leitura se sintoniza no momento em que o leitor se desprende de uma atividade meramente mecânica e consegue estabelecer um elo significativo entre suas experiências com o conhecimento textual, utilizando-se tanto dos esquemas mentais como de estratégias metacognitivas mediante uma prática cognitiva. Portanto, a compreensão do texto exigirá do leitor uma atividade de reconstrução para resolver a oposição significativa entre um texto, que se apresenta a princípio fechado, e uma segunda percepção sobre o mesmo, que o apresenta aberto e incompleto do ponto de vista das informações implícitas.

1.2.2 – Compreensão como condição para a construção de significados

A aquisição da compreensão de um texto é uma etapa precedente para o desenvolvimento da construção de significados. O leitor não é capaz de construir um sentido sem antes ter construído uma representação cognitiva que lhe dá insumos para negociar significados.

O propósito de uma leitura engajada em uma construção interpretativa é delimitado, seqüencialmente, em três expoentes: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem (Silva, 2000). Tais expoentes integram a essência do processo compreensivo, que perpassa as diversas concepções leitoras desencadeadas através da mobilização de uma atividade cognitiva realizada pelo indivíduo – percepção e reconhecimento das informações textuais, integração e reorganização dos conhecimentos e estabelecimento das interpretações.

O texto, instrumento de articulação de saberes, oferece o espaço para que um leitor inquisitivo possa utilizar-se da informação, formulando uma rede flexível aonde venha agregar, modificar, substituir e reavaliar apreciações. Em um ambiente social ou isolado, o aprendiz se coloca, a partir de sua leitura, como um indivíduo participativo de um construto coletivo, permitindo-lhe um posicionamento crítico diante da realidade que se percebe (Moita Lopes, 1995).

Propicia-se, desta forma, a formação de um leitor proficiente que sabe dialogar com um autor através de um documento escrito (Kleiman e Moraes, 2001). Esta percepção crítica se constrói à medida que a leitura desvela

valores, saberes e práticas sociais expressados por este interlocutor, através de sua representação no texto, sendo recuperados e ponderados pelo leitor.

Os textos de materiais didáticos são apresentados através de práticas esvaziadas de sentido, funcionando em um contexto que aliena o indivíduo enquanto sujeito social. O texto é fragmentado para que se perceba o todo; exige-se um leitor crítico e participativo quando só se admite uma única resposta; pede-se a opinião do indivíduo sem que tenha sido formado para isto; faz-se a leitura sem obter o entendimento; apresenta-se uma interpretação individual, porém, cingida por um ponto de vista (Kleiman e Moraes, 2001).

Estas práticas expressam um processo de leitura fictício, pois não promovem a formação de um leitor autônomo e consciente. Em um processo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a palavra escrita não deve ser entendida como instrumento de opressão e exclusão social ao indivíduo, mas sim, um veículo capaz de inseri-lo dentro de um contexto social e discursivo¹⁹.

O autor apresenta, durante a produção textual, uma opinião, atitude, avaliação e experiência vivenciada através de marcas formais específicas para que o leitor consiga recriar suas intenções. Considerando, então, que o texto escrito é produto de uma intencionalidade, a experiência do leitor e a consciência de sua participação social na construção do discurso são

¹⁹ Moita Lopes (2001a) expande à visão interacional do discurso comunicativo entre leitor e autor, concebendo a aprendizagem da leitura, também, como um processo de construção do conhecimento gerado a partir da interação entre professor e alunos - visão sócio-interacional. O significado construído pelos aprendizes se desprende dos limites da linguagem e alcança uma concepção de mundo socialmente adquirida. Assim, os sujeitos envolvidos compartilham da idéia de que o conhecimento se caracteriza pela negociação entre seus saberes.

indispensáveis para a elaboração dos significados onde seus objetivos e expectativas com a leitura norteiam as possibilidades de interpretações.

A interação via texto se faz sem o contato face a face e para restabelecer este diálogo, o leitor reconstrói o sentido textual a partir de outros procedimentos diferentes, usando suas habilidades cognitivas (Kleiman, 2002). Práticas didáticas que desenvolvem propostas interpretativas não levam em consideração a condição social do indivíduo em seu planejamento. Mesclam-se concepções difusas sobre o conceito de compreensão e de interpretação, englobando estes processos em um entendimento único. Com isto, a atividade da leitura é concebida sob a perspectiva decodificadora e desenvolvida como projeto para a construção do sentido.

Tanto a compreensão como a construção de significados são estágios do processamento da leitura que realizam, consecutivamente, sem que sejam consolidados juntos, mas sim, que se intercomunicam. A linha de interseção entre a compreensão e a construção do sentido é muito tênue e pode se desfazer, principalmente, quando a metacognição não se faz presente no processo cognitivo e perceptivo envolvido no ato de ler. Em outras palavras, o leitor, primeiro, percebe o texto e, posteriormente, passa a negociar seu conhecimento com as informações do texto a fim de reconstruir seu sentido.

A construção do significado pressupõe, portanto, ajuizar uma intencionalidade discursiva favorecida a partir do entendimento de um conteúdo – a compreensão escrita – a fim de que o leitor possa construir e estabelecer um diálogo.

1. 3 – Recursos estratégicos no processo de construção da compreensão leitora

1.3.1 – O papel das estratégias para a compreensão leitora

A partir das diversas concepções de leitura, a estruturação de uma proposta pedagógica que viabilize caminhos estratégicos para uma gradual e adequada atividade leitora deve ser apresentada. Isto porque existem aprendizes que conseguem depreender o sentido do texto a partir de um processo de leitura interativa e outros que não são capazes de desvincular-se da simples decodificação.

De acordo com as reflexões anteriores sobre a construção do processo de compreensão leitora e a sistematização de seu ensino, estas devem afastar-se de uma prática escolar que priorize uma visão de leitura decodificadora apresentada por um material didático ou pela ótica de um professor e aproximar-se de um ensino voltado para o aprendizado de estratégias e o desenvolvimento das habilidades sócio-lingüísticas²⁰.

A ênfase na aprendizagem das estratégias no ensino de línguas materna e estrangeira veio a partir da mudança na perspectiva de conceber o processo de leitura sob o ponto de vista cognitivista. O termo estratégia é utilizado pelos cognitivistas para caracterizar os diversos comportamentos hipotéticos do leitor durante o desenvolvimento do processo (Kato, 1999).

²⁰ Kleiman (2002) explicita o seu entendimento sobre o desenvolvimento das habilidades lingüísticas associando-o ao desenvolvimento, no leitor, de capacidades específicas como a competência textual, o reconhecimento de palavras a partir do léxico do aprendiz, a competência gramatical e a capacidade de apreender o tema e a estrutura global do texto.

Pesquisadores propõem, portanto, que se realizem treinamentos no uso de estratégias mentais em aprendizes para que se facilite o processamento daquilo que se lê.

As estratégias de leitura são consideradas atividades mentais realizadas pelo leitor para manipular e transformar a forma como está sendo apresentada a informação no texto com o propósito de torná-la mais significativa (Morles, 1991). Em outra definição, recebem um caráter mais específico como conjunto de procedimentos que o leitor se instrumenta para conseguir atingir seus objetivos ou metas, enfocando-se em seu manuseio e no aprimoramento do rendimento da compreensão leitora (Mayor, 2000). As estratégias são delineadas a partir de um conhecimento adquirido através de estágios de aprendizado cognitivos, associativos e autônomos, podendo ser inconscientes inicialmente e se tornarem conscientes à medida que se controla seu uso.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem a autodireção, entendida como a consciência da existência de objetivos norteadores da atividade; e o autocontrole, entendido como a supervisão e avaliação do próprio comportamento. O emprego dos recursos estratégicos visa buscar formas inteligentes e eficazes para uma compreensão significativa, podendo corrigir falhas surgidas durante o desenvolvimento da atividade. Conforme expressa Mayor (2000), o ensino-aprendizagem das estratégias pretende:

“... lograr que los sujetos lectores sean conscientes de sus posibilidades de comprensión, de las estrategias que utilizan y de la eficiencia con que comprenden; conseguir que sean capaces de controlar su propia actividad de comprensión, el contexto y la tarea; y estar abiertos, disponibles y activos para lograr su propia autoconstrucción como sujetos lectores.” (p.15)

Uma prática pedagógica, que considere tais aspectos estratégicos envolvidos dentro das etapas da leitura, permite ao leitor ter o controle sobre seu saber e ser capaz de selecionar, avaliar, revisar ou abandonar estratégias ao longo do processo. A possibilidade oferecida pelo ensino das estratégias estimula o aprendiz a ter responsabilidade e autonomia em seu próprio aprendizado, além de formar leitores capazes de interagir com textos de diversas variedades textual e discursiva (Corte e Fisher, 2000; Silva, 2001).

As estratégias que contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura são classificadas, basicamente, em dois tipos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas são processos inconscientes e automáticos empregados pelo leitor para atingir um determinado objetivo durante uma leitura. Normalmente, são procedimentos com os quais o indivíduo não possui nenhum tipo de reflexão sobre a utilização de seus conhecimentos.

A natureza inconsciente da estratégia cognitiva pressupõe, durante o processamento da informação, o reconhecimento intuitivo pelo leitor de uma ordem canônica natural dos elementos sintáticos do texto – SVC (sujeito, verbo, complemento) – e de uma estrutura significativa coerente. Desta forma, permite-se que a leitura flua continuamente sem interrupções e sem que ocorra a percepção dos vários procedimentos desencadeados ao longo

do processo. Assim, o comportamento inconsciente na leitura é regido por dois princípios básicos: o princípio da canonicidade – que rege a ordem sintática da frase - e o princípio da coerência – que rege a ordem linear e temporal dos eventos apresentados pelo texto (Kato, 1999).

Caso haja alguma restrição no desenvolvimento da compreensão textual – uma frase incompreensível ou um desenlace imprevisto - que comprometa a fluidez da atividade leitora ou fuja dos padrões esperados pelo leitor, este normalmente interrompe sua leitura e emprega mecanismos detectores de falhas. Tais mecanismos se apresentam através de estratégias metacognitivas resultantes de um esforço maior, no plano da consciência, para o processamento do ato de ler.

O leitor empreende um conjunto de habilidades estratégicas metacognitivas, como a predição, a checagem, a monitoração, o teste, a coordenação e o controle de procedimentos, a serem adotados durante a atividade (Brown, 1980). A metacognição se configura, então, como um processo de planejamento de objetivos de leitura e de monitoração, deliberado e consciente, das ações desenvolvidas para sanar dúvidas na compreensão. Estes procedimentos estratégicos permitem que o aprendiz verbalize e explique suas próprias ações (Kleiman, 2002).

1.3.2 – A essência das estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas contribuem para o desenvolvimento da compreensão, contudo, por si só, não servem como garantia de resultados positivos. Os resultados da utilização das estratégias metacognitivas dependem da qualidade combinatória e seqüencial de diversas estratégias de leitura decorrentes de necessidades impostas pelo tipo de texto, pelos objetivos com a leitura, pelo grau de consciência do leitor e por sua concepção sobre o ato de ler. É o desenvolvimento individual de cada aprendiz que condiciona a forma de apreensão e o caráter adequado de escolha de seus recursos estratégicos.

A flexibilidade e a independência no uso diversificado de estratégias constituem indícios pertinentes para o processamento eficaz dos estímulos visuais. Tais características, no aprendiz, se mostram como tentativas viáveis para o desenvolvimento de um leitor proficiente através da reprodução de condições exeqüíveis (Solé, 1998).

Alguns procedimentos metacognitivos, que subjazem a uma atividade monitorada de processamento da compreensão leitora, são apontados (Brown, 1980):

1. Ter claro os objetivos implícitos e explícitos da leitura;
2. Identificar os aspectos importantes da mensagem;
3. Concentrar-se em informações principais;
4. Controlar a apreensão da compreensão leitora;
5. Rever e auto-avaliar as informações a fim de atingir os objetivos;

6. Corrigir falhas durante a compreensão e;
7. Prevenir-se de estruturas mal elaboradas e de descuidos durante o ato da leitura.

O leitor proficiente engaja-se em variadas ações intencionais, articulando sua capacidade estratégica com suas limitações textuais no intuito de diminuir os entraves na incompreensão. Seu discernimento sobre o processo de leitura lhe permite avaliar uma adequada seleção de estratégias, não pensando em termos finais do ato leitor, mas sim, durante a construção dos alicerces para sua compreensão. As expectativas do ensino-aprendizagem da compreensão leitora se estruturam na formação de um leitor que use espontânea e oportunamente as estratégias, sanando dificuldades, gerando e aplicando seus próprios procedimentos estratégicos.

Uma outra perspectiva sobre as estratégias resume em três tipos diferentes de procedimentos que podem ser considerados mais eficazes durante o desenvolvimento da compreensão (Morles, 1991):

1. Processar a informação;
2. Resolver problemas de processamento;
3. Autorregular o processamento.

As operações de processamento da informação englobam cinco grupos de estratégias: **de organização** – ordenação dos eventos cronológicos, temporais, espaciais, hierárquicos, indutivos e dedutivos realizados pelo leitor; **de elaboração** – incremento de novos elementos

articulados aos eventos textuais; **de focalização** – reconstrução das idéias principais do texto; **de integração** – agrupamento das idéias principais em um todo coerente; e **de verificação** – comprovação das hipóteses levantadas a partir da leitura.

As operações para resolver problemas de processamento se classificam em: **gerais** – onde se incluem estratégias comuns, podendo ser utilizadas para resolver vários tipos de problemas como dificuldades para compreender orações e estabelecer as relações entre si, levantamento de hipóteses inadequadas, entre outras; e **específicas** – onde se incluem estratégias para determinados empecilhos na compreensão como precisar idéias centrais, desconhecimento do significado, identificar anáforas e encontrar interpretações adequadas a uma oração.

As operações para regular o processo de compreensão se classificam em estratégias de: **planificação** – delimitação dos objetivos, propósitos ou metas; **execução** – auto-supervisão, autocomprovação e auto-ajuste pelo leitor de uso de suas estratégias e; **avaliação** – verificação da obtenção dos objetivos, propósitos ou metas, inicialmente traçados.

De forma sistemática, Mayor (2000) resume a essência das estratégias apresentando-as, dicotomicamente, em:

1. conscientes (controladas) / inconscientes (automáticas);
2. autodirigidas (individuais e espontâneas) / heterodirigidas (interativas e mediadas por instrução)
3. genéricas (globais) / específicas (aplicáveis a um só campo)

Segundo este autor, as estratégias giram em torno desses eixos dimensionais, sendo que a tendência do ensino-aprendizagem, em um contexto pedagógico, incide sobre as que se destacam com o caráter mais controlado, autodirigido e genérico. Entretanto, o aprendiz adota procedimentos automatizados, independentes de atuações deliberadas, devido ao desconhecimento do próprio potencial estratégico que poderia estar sendo utilizado durante a manipulação de textos de difícil ou fácil acesso.

Os pressupostos que regem as atividades metacognitivas de compreensão leitora se baseiam na resolução dos problemas decorrentes de estruturas lingüísticas e textuais, da atividade do sujeito e do contexto. De acordo com tais orientações, as estratégias que melhor correspondem a essas expectativas são: **as de análise textual**, que favorecem o reconhecimento do conjunto das unidades lingüísticas constituintes e definidoras do texto; **as cognitivo-contextuais**, que exige do leitor o acionamento do conhecimento prévio a fim de descobrir e adaptar-se aos diferentes contextos e; **as organizativas e construtivas**, que permitem reconstruir a totalidade significativa do texto (Mayor, 2000).

Cabe ressaltar que as conseqüências advindas do desconhecimento ou da não utilização das estratégias de compreensão leitora podem ocasionar a incompreensão, a compreensão limitada e/ou inadequada de um texto. Tal situação predispõe a uma conscientização pedagógica que venha a intervir em um ensino adequado das estratégias em prol da otimização do ato de leitura realizado pelo aprendiz.

1.4 – A inferência lexical relacionada à construção da compreensão leitora

1.4.1 – A inferência lexical como processo cognitivo

O processo de inferência lexical se estrutura através do estabelecimento de relações, não explícitas no texto, entre o vocabulário do leitor e o contexto a fim de que se possa atribuir um significado aproximado a uma palavra desconhecida. As inferências costumam ser conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação daquilo que lêem, captando o sentido mais adequado dentro do texto (Brown e Yule, 1993).

A inferência se caracteriza como uma estratégia espontânea e natural, sendo que seu acionamento se dá de forma inconsciente pelo leitor. O indivíduo infere, intuitivamente, sem perceber que está gerando uma série de ações encadeadas com o propósito de construir um sentido e solucionar os percalços surgidos durante a leitura. A impossibilidade de integrar as distintas partes do texto e estabelecer a coerência local e global pode ser causada pelo uso inadequado da estratégia. Subentende-se, portanto, que compreender um texto significa inferir, adequadamente, informações implícitas.

A atividade de inferência está diretamente relacionada com a memória operacional do indivíduo e a forma de manipulação deste recurso estratégico diferencia-lhe entre um leitor proficiente e um leitor aprendiz (García Madruga, 2002). Dentro desta perspectiva, o conteúdo armazenado pelo

leitor se apresenta como um indício substancial para o entendimento de como a informação pode ser processada e inferida.

1.4.2 – As relações entre inferência lexical e conhecimento prévio

Guardando uma estreita relação com o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de suas experiências, a estratégia de inferência lexical se caracteriza como um processo que depende de fatores externos ao texto. Um dos principais fatores que permitem desencadear o ato de inferir é o conjunto de informações extratextuais consolidado e estruturado pelo indivíduo. Conforme comentado na seção 1.1.2, a partir do conhecimento lingüístico, textual e enciclopédico, o leitor é capaz de estabelecer conexões entre os diversos insumos dentro e fora do texto, ativados pela apresentação de um documento escrito organizado e complexo.

Diversas pesquisas comprovam que o acionamento da inferência está atrelado às representações mentais construídas pelo leitor. A ausência de conhecimentos prévios afeta a construção da compreensão já que o indivíduo tende a formular hipóteses que extrapolam as interpretações possíveis, prejudicando a fidelidade às informações (Amorim, 1997; Strecker e Gurpilhares, 2000; Strecker, 2000).

Levando-se em consideração que um texto possui um gama de informações implícitas, o interlocutor espera que seu leitor seja capaz de completar as lacunas interpretativas sem a necessidade de explicitar o que não foi dito através da informação textual. É a consciência coletiva entre os

interlocutores que favorece a interação e a integração de conhecimentos em prol do processo comunicativo. As palavras, instrumentos textuais de informação, se relacionam harmonicamente expressando mensagens captadas pelo leitor.

Para o processo de leitura, o leitor precisa ativar seus conhecimentos prévios a fim de que possa chegar a compreensão, negociando o significado, pois o conhecimento relativo ao assunto representa uma das formas de aproximação ao texto através da operação de inferência.

1.4.3 – A inferência lexical dentro do processo de leitura

A apreensão do significado de um vocábulo desconhecido por um leitor, tanto de língua materna como de língua estrangeira, não se dá, necessariamente, através da consulta sistemática ao dicionário já que seria complicado memorizar todas as entradas lexicais e suas definições. O aprendiz se vale, freqüentemente, de outros tipos de procedimentos para aproximar-se à nova informação lexical. A maior parte das palavras assimiladas dentro do texto se faz mediante a negociação entre os conhecimentos do aprendiz e as informações textuais explícitas, sendo intermediado por procedimentos de inferência.

No momento em que o leitor se depara, pela primeira vez, com o item desconhecido, adquire uma idéia aproximada construída a partir do contexto. A medida em que novos encontros com a palavra se sucedem, ocorre um

processo gradual de refinamento e precisão significativo da palavra. O grau de familiaridade com o novo léxico depende da freqüência e da convivência com a palavra. Quanto maior for sua exposição mais oportunidades são fornecidas ao leitor para aproximar-se ao significado preciso e, além disso, perceber a riqueza das acepções lexicais. Portanto, a quantidade de leituras extras feitas pelo leitor influencia na estratégia de inferência lexical devido à variedade e multiplicidade de contextos em que a palavra é exposta.

O emprego da estratégia de inferência lexical propicia uma economia no tempo em que se perde ao desviar-se da leitura para suprir a dúvida de alguma palavra nova. Para um leitor proficiente, são poucos os momentos em que se interrompe a leitura para consultar o dicionário. No desenvolvimento da atividade, este leitor não possui o glossário para pesquisar e adota, portanto, a estratégia de se deixar envolver pela leitura na expectativa de que o próprio contexto possa esclarecer o sentido da palavra.

Neste caso, o leitor formula alguns significados aproximados através da associação entre o seu repertório lexical e as pistas contextuais, tendo a chance de reconstruir a informação e assegurar-se do sentido mais adequado. Constantemente, palavras novas são inferidas. O leitor apóia-se nas demais palavras que rodeiam o item desconhecido. Estas costumam a fazer parte do léxico do indivíduo e permitem que seja possível atribuir um sentido aproximado a partir das relações estabelecidas.

Entretanto, o aprendiz de língua estrangeira tem a falsa impressão de que sua leitura possa ficar comprometida devido ao número de palavras

desconhecidas que se apresentam no texto²¹. Cria-se uma relação antagônica entre a necessidade do domínio lexical e a construção do sentido. Acredita-se que a deficiência no reconhecimento do léxico possa dificultar a atividade de leitura, provocando uma atitude de incapacidade dos aprendizes de compreender o texto (Amorim, 1993). Neste aspecto, o conhecimento da palavra é entendido como sinônimo de conhecer sua definição.

1.4.4 – A inferência lexical como recurso pedagógico

O ensino-aprendizagem do vocabulário nos moldes estruturalistas leva em consideração o número de palavras conhecidas e desconhecidas e a extensão do léxico armazenado pelo aprendiz (Scaramucci, 1997). Percebe-se que o conceito de leitura deste sujeito se aproxima a uma visão decodificadora estimulada por um contexto de ensino-aprendizagem que a ratifica. O texto é considerado difícil porque o leitor atribui um grau de importância muito elevado ao significado absoluto da palavra – supervalorização do léxico – ao invés de percebê-la como uma unidade de apoio para a construção do significado.

Desta forma, quando a compreensão do texto não é alcançada, causa uma frustração no aprendiz que direciona todas suas expectativas sobre o reconhecimento significativo do léxico. O professor tende a avaliar os resultados apresentados como uma deficiência, não da prática pedagógica

²¹ Este comportamento do leitor pode ser observado também na língua materna. Acredita-se que o aprendiz transfere suas incertezas e falhas, em língua materna, para o processamento da leitura em sua língua alvo. Percebe-se que existe uma relação indireta entre a competência leitora em LM e em LE que interfere no desenvolvimento da atividade de compreensão.

que está sendo desenvolvida, mas sim da insuficiência do conhecimento pessoal trazido pelo aprendiz para dentro do contexto de sala de aula. Exige-se do aluno uma leitura periódica e diversificada, porém a proposta pedagógica seguida pelo docente não esclarece os objetivos a serem atingidos e, tampouco, exemplifica quais os procedimentos que podem ser utilizados. Presume-se, então, que o fato de ser exposto a um número elevado de leituras proporciona a ampliação lexical.

A principal reflexão gerada através desta didática revela que o papel do professor não está bem claro dentro do contexto educacional. Além disso, este profissional demonstra falta de discernimento sobre a importância do léxico e das formas de apropriação ao significado a partir de uma proposta interativa de ensino-aprendizagem de uma língua. O contato com textos variados auxilia ao aprendiz a adquirir o vocabulário, contudo, deve ser seguido de um projeto didático que mostre a ele os objetivos a que se propõe tal atividade.

A principal atitude do leitor diante de um problema de reconhecimento lexical é o abandono da palavra desconhecida, levando a um mascaramento²² desta durante a reconstrução do sentido textual (Kleiman, 2002). O aprendiz, impossibilitado de encontrar uma adequada referência significativa para a palavra, ignora-a durante suas conclusões sobre o texto, valendo-se de explicações extrapoladas para compensar o sentido não alcançado. Assim, o leitor tenta dar sentido ao trecho lido através de um

²² A estratégia de mascaramento consiste em esquivar-se da palavra desconhecida a qual o leitor não consegue inferir nenhum sentido. É uma estratégia que permite ao leitor construir um significado aproximado, sanando, aparentemente, os problemas com a compreensão. Este tipo de operação estratégica pode ocasionar falhas no resultado da inferência, pois o leitor recombina a idéia da palavra a partir da concepção formulada por ele que nem sempre se relaciona com a interpretação global do texto.

reajuste textual sem que haja a necessidade de explicitar a palavra desconhecida – estratégia compensatória (Kleiman, 1997).

Não obstante, o desconhecimento das palavras no texto não interfere no processamento da compreensão leitora (Corte e Fischer, 2000). É importante que o aluno aprenda a conviver com indefinições e que desenvolva tolerância à ambigüidade, uma vez que, na grande maioria dos casos, ele terá que se satisfazer com noções vagas do significado de muitas palavras – polissemia das palavras. Deve-se esclarecer, ao aprendiz, que a despreocupação com o sentido exato de todas as palavras desconhecidas é uma atitude comum e habitual de um leitor proficiente.

Com isto, é possível desmistificar que a consulta ao dicionário seja o único modo confiável para obter o sentido da palavra. O aluno precisa acreditar em sua capacidade dedutiva como fonte de referência para uma construção significativa já que nem sempre a apreensão de todas as palavras seja necessária para compreender um texto. Apoiando-se através de pistas contextuais, o aprendiz tem condições de avaliar a necessidade de buscar um significado exato ou aproximado para determinado contexto. Deste modo, pode adequar o tipo de estratégia de inferência lexical de acordo com a importância da palavra no texto.

Faz-se necessário salientar que a limitação significativa atribuída a uma palavra desconhecida pode ocasionar formulação de hipóteses inadequadas, comprometendo a compreensão do texto como um todo. Tal problemática de identificação das acepções lexicais se justifica pela necessidade dos aprendizes em obter o significado exato, não através de suas deduções, mas sim, através da informação institucionalmente

apresentada pelo professor ou pelo dicionário. Em alguns casos, este não consegue exprimir o valor significativo assumido por um item lexical em um dado contexto. O uso do dicionário ou do glossário só se aplica quando se trata do significado de palavras-chaves repetidas dentro do texto e de itens lexicais cujo sentido específico é essencial (Kleiman, 2002).

A inferência é uma operação cognitiva automática, porém pode-se alcançar um nível de consciência que facilite a apreensão e aproximação do significado de uma palavra nova em língua estrangeira. O aprendiz não está habituado a racionalizar a estratégia de inferência lexical conscientemente. Por sua vez, o professor não sabe como pode tornar reflexivo o processo de inferência e, tampouco, desconhece as formas mais viáveis para operacionalizar tal mecanismo estratégico.

Uma forma de conduzir o aprendiz a refletir sobre seus procedimentos e desenvolver uma postura de monitoração do uso da inferência lexical pode ser observada nas considerações, apresentadas posteriormente a uma proposta de atividade de compreensão leitora, esboçada por Miñano (2000):

Con este ejercicio has comprobado que:

1. Puedes deducir, adivinar el significado de una palabra gracias al contenido (las demás palabras y frases que la acompañan en el texto).
2. Diferentes palabras clave relacionadas con el tema central nos sirven para saber de qué trata el texto.
3. Conocer el tipo de texto, el autor, el tema... son datos muy importantes que te ayudan a predecir el contenido, imaginar qué te va a explicar ese texto y de este modo te resulta mucho más fácil entenderlo.

Nuestros consejos son que:

1. Intentes utilizar estas estrategias: será más fácil comprender y más divertido leer. Incluso en ocasiones tendrás que utilizarlas porque la palabra que buscas no está en tu diccionario.
2. Pienses qué haces cuando lees en tu propia lengua. ¿Buscas siempre todas las palabras que no conoces? ¿O utilizas estrategias como las tres anteriores?
3. Cuando hayas terminado de leer, si no estás totalmente seguro de que tu hipótesis sea la correcta, consulta el diccionario para comprobarlo. Verás cómo en muchas ocasiones aciertas. Pero intenta no interrumpir la lectura para consultar el diccionario, hazlo sólo si es imprescindible. Cuando te interrumpes te olvidas de lo que estabas leyendo antes y tienes que volver a leerlo, así la lectura se hace más lenta y aburrida. (p.40)

Por meio desta atividade reflexiva, nota-se a valorização do desenvolvimento metacognitivo durante o uso da inferência lexical pelo aprendiz. Neste contexto, o leitor é capaz de perceber como são estabelecidas as relações significativas das palavras a partir do contexto, de que forma pode facilitar a aproximação ao sentido lexical e desvincular-se da dependência do dicionário, dando credibilidade às suas suposições. A exemplificação através de atitudes inadequadas do leitor pode ser utilizada para justificar a necessidade de conhecer e controlar os mecanismos, servindo como um procedimento eficaz para a condução de caminhos pertinentes ou impertinentes no uso da inferência.

A monitoração da estratégia permite levar o leitor a prever a aplicação de inferências mal sucedidas, desenvolvendo, portanto, paralelamente, procedimentos para autocorreção, isto é, a regulação de sua compreensão (Kato, 1999). O sucesso na utilização da inferência lexical será afetado caso não haja uma seleção das estratégias apropriadas ao contexto específico e uma cuidadosa checagem das inferências realizadas.

Um texto repleto de palavras desconhecidas pode se caracterizar como um empecilho visto que o leitor não consegue estabelecer relações a partir de pistas contextuais. A essência do uso da inferência lexical bem-sucedida relaciona-se com a alternância de estratégias ascendentes e descendentes de acordo com as exigências do contexto e um certo domínio vocabular²³. As condições do ato processual da leitura e as habilidades do leitor podem refletir um determinado posicionamento na aplicação das estratégias de inferência lexical.

Cada texto e cada momento de leitura fomenta uma aproximação mais pertinente para o êxito com a compreensão. A tendência natural na adoção dos procedimentos pelo leitor para inferir um sentido lexical é utilizar-se do contexto imediato – informações morfológicas, sintáticas e discursivas, seguido do contexto global – informações discursivas e conhecimento prévio do leitor (Souza, 1993). Portanto, os aprendizes, quando inferem, privilegiam o uso de pistas na própria palavra ao invés de dar preferência ao contexto global. Dependendo do tipo de leitor, o uso da informação extratextual pode revelar-se insatisfatório para a compreensão do texto devido à falta de balanceamento adequado entre o insumo externo e as pistas intratextuais, podendo agravar-se pela insuficiência na competência lingüística.

Algumas razões respaldam o ensino metacognitivo da inferência lexical tanto em língua materna como em língua estrangeira. O

²³ Uma hipótese que vem sendo discutida sobre o domínio lexical armazenado pelo leitor, considera que é necessário possuir um grau básico deste conhecimento para poder fazer o uso da inferência (Souza, 1993; Kleiman, 1997; Falcão, 1997). A estatística numérica estimada como referência de um grau básico varia entre os pesquisadores. Contudo, estima-se entorno de cinco a seis mil entradas (Falcão, 1997). Percebe-se que o conhecimento de mundo do aprendiz é um dos componentes que influencia na elaboração de significados em uma palavra desconhecida. No caso da inferência de palavras-chaves, o insumo trazido pelo leitor fornece ferramentas para que se possa construir uma interpretação do vocábulo.

desenvolvimento da atividade permite ao leitor adquirir e ampliar o vocabulário sem o auxílio do professor; estimula a habilidade e a independência leitora; é inerente ao uso do dicionário ou do glossário; otimiza o tempo e a continuidade da leitura e; facilita a aproximação das variações significativas de um vocábulo. Além disso, configura-se como um procedimento natural já que o leitor proficiente consegue reconhecer o significado de um grande número de palavras devido a sua exposição (Kleiman, 2002).

O processo de inferência lexical pressupõe a percepção dos matizes significativos que pode abranger um item desconhecido. O leitor proficiente percebe e é capaz de filtrar tais gradações inseridas em um vocábulo a partir dos contextos em que se apresenta. O reconhecimento das palavras que funcionam como núcleo para compreensão demandam um sentido mais específico, pois o leitor intui que a base para o entendimento está estruturada nestes vocábulos. Em extensão, o aprendiz tem condições de certificar-se se é possível alcançar o significado, avaliando o contexto que cerca o item desconhecido e selecionando as estratégias para poder inferir (Kleiman, 1997).

A relação entre a palavra e seu contexto que auxilia ao leitor a inferir o significado de uma palavra desconhecida se baseia na **definição** – esclarecimento através do próprio texto, na **exemplificação** - explicação da palavra através de exemplos, na **sinonímia** – fornecimento de outras palavras correlatas ao termo desconhecido, na **classificação** – reconhecimento do significado aproximado quando a palavra desconhecida está inserida em uma série de classificações correlatas, na **conotação** –

representação significativa que carrega a palavra em função do contexto a seu redor, no **contraste** e na **comparação** – reconhecimento, por analogia, a partir de alguma palavra conhecida e, na **experiência pessoal** – atribuição significativa devido ao acionamento do conhecimento adquirido pelo leitor (Souza, 1993; Kleiman, 2002).

As várias operações realizadas durante o desenvolvimento da estratégia de inferência lexical podem ser alternadas ou coordenadas de formas diferentes: identificação de cognatos, principalmente entre línguas próximas; dedução associativa do termo novo com o léxico conhecido; análise da organização estrutural das sentenças e da morfologia das palavras a partir da referência na língua materna; inferência de dados através de pistas tipográficas; percepção das restrições semânticas e das funções retóricas que assume uma palavra em determinado contexto e; uso apropriado do conhecimento prévio (Corte e Fischer, 1997).

É por meio de uma conscientização pedagógica que o aprendiz passa a considerar a necessidade de combinar diferentes tipos de estratégias, checando suas hipóteses tanto na micro-estrutura quanto na macro-estrutura do texto. O leitor percebe que as deduções realizadas devem coadunar com o sentido do texto, evitando adaptar este às hipóteses elaboradas. Há um impulso intuitivo do leitor em ajustar o significado textual a suas interpretações, constituindo-se, então, na ativação de inferências mal sucedidas.

1.5 – As línguas em contato

1.5.1 – A relação da LM com LE

As discussões sobre a aquisição de uma língua estrangeira baseiam suas reflexões na relevância da língua materna para o processo de ensino, já que esta se constitui em um dos elementos de referência do aprendiz. Lingüistas e professores debatem esta questão da língua materna com o objetivo de buscar formas de aperfeiçoamento das propostas de ensino de LE. A LM assumiu vários papéis com maior ou menor destaque ao longo das diversas visões teóricas que subsidiaram o ensino-aprendizagem de LE.

Assim, segundo os pressupostos das concepções do behaviorismo e do estruturalismo, nas décadas de 50 e 60, o papel da língua materna se constitui como um fator negativo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois os erros na língua-alvo representam resultados de sua "interferência". Nesta fase, a primeira versão da Análise Contrastiva se baseia, principalmente, em trabalhos teóricos de Lado (1950), em que a descrição das diferenças e das semelhanças lingüísticas tinha a função de prever as dificuldades sistêmicas. Do ponto de vista didático, o principal objetivo do ensino consiste em minimizar os "erros".

Desta forma, essa perspectiva está baseada na idéia de correção e a aquisição de uma língua se dá através do processo de formação de hábitos lingüísticos. Esta concepção está complementada pela representação da

aprendizagem e pela associação repetida de um estímulo. A relação dessa aprendizagem eficiente se esboça como um processo de ensino capaz de superar procedimentos da língua materna e de fomentar a aquisição de novos insumos na língua-alvo. O modelo de "transferência" guarda relação com o grau de similaridade entre as línguas, quando maior, se produz uma transferência positiva; quando menor, se dá uma transferência negativa.

Entretanto, a Análise Contrastiva é objeto de várias críticas que discordam da abordagem estruturalista e contestam as hipóteses de predições de erros. De acordo com a visão do gerativismo, a responsabilidade atribuída à língua materna pelas interferências na língua-meta não pode ser justificada em todos os casos, pois há outros fatores que influenciam o comportamento lingüístico. A análise de erros tem demonstrado que a maioria deles é fruto de estratégias de aprendizagem universais. Além disso, as diferenças na faixa etária, na competência lingüística, no conhecimento de mundo, entre outros, são aspectos que afetam a proporção dos erros produzidos pelo aprendiz.

Após uma reformulação teórica, a partir da gramática transformacional, a correção de erros recebe um caráter menos acirrado. Passa-se a considerar a análise de erros como instrumento para a classificação e compreensão de regras da LE que regem as atividades lingüísticas a partir de suas semelhanças e diferenças com a LM. O foco da aprendizagem se desloca da observação das formas lingüísticas para o desempenho lingüístico, portanto, não mais com a internalização de hábitos. Neste modelo, o aprendiz precisa receber e compreender o novo insumo para processar a

comunicação. Portanto, a prática didática freqüente da correção do erro poderia impedir o fluxo comunicativo.

A produção lingüística de LE é analisada sob uma nova perspectiva com um caráter menos corretivo. Ela está constituída de dados em que é possível observar os estágios de transitoriedade na aprendizagem do aluno e promover uma consciência sobre os mecanismos do processo de ensino. Do ponto de vista pedagógico, a LM é vista como inócua no processo de aquisição. Ao mesmo tempo, minimiza-se a intimidação do aluno pela postura corretiva do professor e a análise do produto lingüístico do discente serve para observar a progressão de sua aprendizagem, aperfeiçoar a LM e superar a fossilização de estruturas produzidas no estágio de interlíngua²⁴.

As formas de compreender a aprendizagem da língua estrangeira integram outros pressupostos teóricos da Lingüística como o pré-conhecimento do indivíduo, isto é, desde a sua LM, pois é através deste suporte que o aprendiz organiza a sua cognição para produzir. Assim, a LM é fonte de referência para que o aprendiz possa se reportar, consciente ou inconscientemente, ao conhecimento adquirido em LE. Em momentos específicos, o uso da LM exerce um papel relevante nesse processo de ensino-aprendizagem da língua (Moita Lopes, 1996; Ferreira, 1997; Kulikowski & González, 1999).

Apesar de algumas particularidades, o desenvolvimento da construção do ensino-aprendizagem da leitura, tanto em LM como LE, apresenta semelhanças em seu discurso pedagógico. Nos dois contextos, a

²⁴ Considerou-se a nomenclatura utilizada por Larsen-Freeman & Long (1994) para interlíngua como *el sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del input lingüístico al que se le ha expuesto* (p.69).

concretização da atividade advém do processo sócio-interacional entre os sujeitos, isto é, da construção social (Moita Lopes, 1996). Neste sentido, o aprendiz transfere sua percepção sobre o processo leitor construída ao longo do processo educativo formal da LM para a LE²⁵. Normalmente, esta representação reflete um modelo de leitura que revela uma série de procedimentos comportamentais de hierarquização do poder durante a participação interacional.

Uma das representações que circulam sobre o aprendiz, coloca o processo de aprendizagem estruturado a partir do acúmulo de conhecimentos adquiridos. De acordo com tais crenças, o professor seria o principal detentor deste conhecimento, tendo como papel primordial dentro do contexto educacional, transmitir as informações ao aluno. Paralela e complementarmente, o aprendiz é representado como desprovido de conhecimentos. A aula de LE estimula uma prática didática que enfatiza a necessidade de repassar um número elevado de informações, geralmente gramaticais, na tentativa de suprir o que se presume não existir: o conhecimento prévio.

A partir dessa representação, é pressuposto que dominar a sistemática estrutural de uma língua e conhecer o significado de todas as palavras novas são pré-requisitos para a fluidez comunicativa do aluno. A língua, nesta concepção, se reduz a um conjunto de nomenclaturas, que conduz à identificação imediata do objeto - palavra / significado, sem contemplar o caráter discursivo que dá sentido ao texto. Quanto ao processo de ensino-

²⁵ Kato (2002) relata em seu livro *No mundo da escrita* como os conhecimentos adquiridos previamente na língua nipônica lhe auxiliaram durante sua alfabetização em uma instituição educacional. Segundo a autora, a compreensão do funcionamento do japonês permitiu-lhe fazer associações com a organização frasal no português.

aprendizagem do léxico na LM e na LE, outra representação é que todas as palavras possam ser equiparadas termo a termo entre as línguas. Desta forma, o desenvolvimento da habilidade de leitura tem como objetivo, principalmente, a identificação e a constatação de informações contidas no texto.

A avaliação é estruturada de maneira a esperar que os alunos respondam as respostas esperadas e, por sua vez, o professor se dirige a todos, acreditando estar promovendo a construção do pensamento de seus aprendizes. Em um contexto de ensino-aprendizagem de leitura interativa, em LM e em LE, buscar a resposta previsível e direcionada significa anular a ampliação de possibilidades significativas e ratificar modelos que enfatizam uma visão unilateral da interação social²⁶.

Assim, a atividade da leitura, no modelo interacionista, pressupõe que a circulação das informações se processe, concomitantemente, do leitor ao texto e do texto ao leitor. O papel desempenhado pelo léxico dentro deste contexto implica que o sujeito conheça as possibilidades significativas de uma palavra e, ao mesmo tempo, que seja capaz de ponderar entre as concepções mais aceitáveis para a compreensão textual. A forma de aproximação ao léxico é uma das ferramentas que contribuem para a construção do sentido, desprezando-se a mera memorização de significados,

²⁶ De acordo com Grigoletto (1995b), "*se, por um lado, os processos de significado utilizados pelo aluno na leitura de textos em língua estrangeira refletem a uniformidade e homogeneidade pretendida pela instituição escolar, por outro lado, eles dissimulam os conflitos, necessariamente contidos na aula, entre professores e alunos, os participantes dessa cena discursiva*" (p.110). Segundo a autora, os conflitos são manifestados, inconscientemente, e podem ser observados através do comportamento dos alunos ao alterar suas respostas em função daquela que lhe é fornecida. O professor direciona a tarefa, enquanto que o aluno a realiza. O discurso do docente é mais fidedigno, pois representa a autoridade institucional.

isoladamente, sem o compromisso com o estabelecimento de relações significativas entre as palavras na trama organizacional do texto.

1.5.2 – A convergência lexical no processo de leitura

O leitor proficiente se diferencia de um leitor aprendiz ao lidar com o léxico tanto em língua materna como no processo de transferência de suas habilidades para a língua estrangeira. Para resolver impasses diante de palavras desconhecidas, o leitor pode lançar mão de vários recursos para encontrar o significado. Critérios de classificação do léxico como imprescindível, secundário ou relativo são, intuitivamente, considerados pelo sujeito no momento em que aciona seus conhecimentos anteriores diante de uma nova palavra presente no texto. Dependendo do nível de conhecimento sobre o assunto, o leitor demanda de mais ou menos insumo semântico para levantar hipóteses e checá-las.

A despreocupação do leitor aprendiz com a língua-alvo, gerada a partir deste reconhecimento lingüístico facilitado, encobre um conhecimento sistêmico inconsistente. No caso específico do estudo comparativo do léxico entre o espanhol e o português, a freqüência no uso diversificado das palavras estimula a irregularidades significativas que modificam ou ampliam as formas dentro de cada uma das línguas. Por vezes, no decorrer do passado histórico destas línguas, pode-se encontrar e justificar alguns dos desajustes significativos durante a confrontação com seu léxico atual. Tais

divergências lexicais entre os sistemas do espanhol e do português em virtude de remodelações e inovações significativas das palavras são fator constante no processo particular e histórico de cada língua.

Um dos problemas na leitura consiste em considerar como idênticas formas com semelhanças ortográficas. A frequência do uso de um termo em uma língua nem sempre corresponde à frequência do mesmo termo na outra devido ao campo semântico que delimitam e pelas conotações que adquiriram historicamente.

Neste caso, vocábulos de formas idênticas ou parecidas expressam conteúdos diferentes. São chamados falsos cognatos que apresentam divergências significativas para palavras com grafias similares. Devido a grande incidência destas palavras, como resultado da interferência do português na aprendizagem do espanhol, o aluno pode fossilizar algumas representações uma vez que utiliza formas que ou não existem em espanhol ou têm um significado diferente, mas que não interferem em sua comunicação. Há uma tendência natural do aprendiz de transferir desde a sua língua, em particular o português, a forma e o significado de um vocábulo.

O princípio da convergência é um fenômeno que ocorre, principalmente, em um ambiente de línguas em contato. Em um contexto de ensino-aprendizagem da compreensão leitora em espanhol, o aprendiz brasileiro põe em prática uma série de atitudes e mudanças no desenvolvimento da atividade leitora durante a apreensão de uma nova situação comunicativa. A produção lingüística é adaptada ou acomodada

para que o aprendiz consiga aproximar-se do espanhol e estabelecer a comunicação (Moreno Fernández, 1998).

A convergência se configura, então, em uma tentativa de aproximar determinados elementos da língua materna à língua estrangeira, através de substituições ou acomodações, afetando a maioria dos níveis lingüísticos. Geralmente, este fenômeno se materializa motivado pelo contato entre línguas próximas como é o caso do contexto pedagógico no ensino-aprendizagem do espanhol a aprendizes brasileiros. Os empréstimos lexicais entre línguas próximas se constituem em fator motivador para a comunicação com efeitos positivos em estágios de interlíngua.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

...para construir un cuestionario, es necesario, evidentemente, saber de forma precisa lo que se busca, asegurarse de que las preguntas tienen un significado, que todos los aspectos de la pregunta han sido abordados. (R. Ghiglione, 1987)²⁷

2.1 - Campo de estudo

Nossa reflexão sobre a prática didática do ensino-aprendizagem da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira (E/LE) gerou o interesse na observação do comportamento leitor de discentes durante o processamento da leitura. Entre os vários questionamentos, destacam-se os decorrentes do foco na postura leitora adotada pelo leitor não nativo, através da utilização da estratégia de inferência lexical, em textos em espanhol, no estilo descritivo, específicos de uma área de conhecimento profissional-militar.

A maioria das propostas das metodologias e dos materiais destinados ao ensino de línguas estrangeiras, aqui destacado o espanhol, se constrói a partir de algumas concepções específicas, dentre as diversas desenvolvidas sobre o objeto lingüístico. Estas representações sobre o sistema lingüístico são veiculadas através de práticas pedagógicas que acabam modelando a forma como se configurará a apropriação do conteúdo pelo indivíduo durante seu processo de ensino-aprendizagem. As tarefas didáticas, muitas vezes, estão calcadas em uma visão decodificadora da língua (Kleiman & Moraes, 2001).

²⁷ Ghiglione, R. (1987) "Questionner" en Blanchet, A.; Ghiglione, R., Masonnat, J., Trognon, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. In: Ketele; Rodiers. *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, 1995.

Por sua vez, o aprendiz, ao ingressar em um curso de idiomas, chega à sala de aula com uma pré-concepção sobre a forma de aquisição de uma nova língua (Kulikowski & González, 1999). Este aluno entende que o sucesso de seu desempenho lingüístico está atrelado ao domínio das quatro habilidades - ouvir/entender, ler, escrever e falar, configurando-se, desta forma, como condição inerente à sua progressão lingüística, a necessidade de desenvolver, eficazmente, uma competência comunicativa no idioma.

A partir dos primeiros encontros com o professor, o aluno expressa este tipo de expectativa sobre a concepção do processo de aprendizagem da língua. Em sala de aula, algumas das atitudes comportamentais dos alunos, tais como pedidos de indicação de dicionários e/ou gramáticas além de uma demanda de exercícios estruturais de fixação que respaldem sua aprendizagem, ratificam tais observações. O aluno adquire, ao longo de suas experiências educacionais, certas expectativas na aprendizagem da língua estrangeira, fundamentadas a partir de um imaginário construído em sua própria língua materna.

A representação concebida pelo discente sobre a aprendizagem de um novo sistema lingüístico pode desempenhar um papel fundamental durante o desenvolvimento do processo de ensino, favorecendo-o ou prejudicando-o. No tocante ao ensino do espanhol, o perfil do aprendiz brasileiro, que se revela, em um contato formal com a língua, é delineado a partir de um indivíduo que se vale da proximidade, acreditando na possibilidade de entender tudo e, talvez, até, de dispensar-se da obrigatoriedade de um estudo sistematizado. Entretanto, conforme se depara com as sutilezas que diferenciam ambos sistemas, o aprendiz tende a bloquear-se, não mais

confiando em suas suposições lingüísticas, mas sim, passando a considerar que o espanhol é muito diferente de sua língua materna (Almeida Filho, 2001).

A proximidade formal entre o português e o espanhol - tanto em termos de estruturas morfossintáticas, quanto no léxico – produz uma atitude de confiabilidade no discente, sendo estimulado a levantar hipóteses baseadas em interpretações superficiais de palavras transparentes - palavras com forma e significado semelhantes ao português²⁸. Dentro do plano da língua escrita, as semelhanças são mais visíveis e a língua-alvo parece ser mais compreensível do que no plano oral onde ocorrem interferências fonológicas.

Não obstante, faz-se necessária uma prudente cautela em relação à proximidade, já que certas convicções construídas através do êxito na comunicação podem conduzir o aprendiz a generalizações durante o processo de transferência entre as línguas, podendo arraigar-se em seu imaginário lingüístico. Existem lugares permeáveis, na atividade comunicativa, entre o espanhol e o português que permitem a transferência, porém, é preciso estar claro que tais zonas de contato nem sempre são compatíveis.

Existe uma discussão sobre a real necessidade de uma didática específica para aprendizes de uma língua estrangeira próxima à sua língua materna. Desde um ponto de vista gramatical e lexical, o ensino da língua

²⁸ Ferreira (1997), em seu trabalho *Interface português / espanhol*, tece comentários sobre os pontos negativos decorrentes da proximidade das línguas espanhola e portuguesa destacando a tendência do aprendiz em reconhecer, primeiro, as semelhanças do que as diferenças lingüísticas. Para a aquisição, o aluno consideraria as semelhanças como um fator positivo. Entretanto, a autora discute a possibilidade de fossilização de estruturas resultantes da combinação entre os dois idiomas que, por muitas vezes, não são superadas pelo falante nos estágios mais avançados de interlíngua.

estrangeira comporta dificuldades específicas em função da língua materna dos alunos, interferindo na língua-alvo devido à compreensibilidade lingüística (Almeida Filho, 2001).

Contudo, a estreita relação entre as línguas, no caso do espanhol e do português, obriga a algumas restrições e à adoção de certos parâmetros na preparação e implementação do ensino do espanhol a falantes do português. Não é o caso de estabelecer-se uma caracterização formal e diferenciada para a aprendizagem do espanhol por brasileiros, mas sim, uma atenção maior aos aspectos de colisão de formas parecidas nos dois idiomas que podem causar problemas ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Os contextos comunicativos, que favorecem a manifestação de conotações distintas e correlações difíceis em ambas às línguas, devem receber um estudo contrastivo. A recuperação da idéia principal, em um ato discursivo, é um processo estratégico que necessita ser desenvolvido. A constante correlação entre o português e o espanhol, palavra a palavra, é inviável em um enunciado comunicativo. O resgate da idéia principal se faz mediante recursos específicos próprios a cada língua.

O desenvolvimento didático do ensino-aprendizagem do espanhol estruturado através de um processo lento e sistemático dos conteúdos gramaticais conduz a uma prática desinteressante. É um procedimento didático que inibe uma aprendizagem motivadora e duradoura já que a similaridade lingüística das línguas favorece a troca de experiências com áreas de uso comunicativo (Kleiman & Moraes, 2001).

Recentes investigações em Lingüística Aplicada à língua materna têm mostrado que existe uma certa fragilidade no processo de aprendizagem da

leitura pelos discentes devido a uma planificação pedagógica incoerente do ponto de vista das concepções teóricas com relação aos objetivos de ensino da instituição educacional (Grigoletto, 1995b; Ferreira, 1997). Há um ecletismo nos discursos e práticas pedagógicas representados pelos docentes, os quais apresentam, muitas das vezes, uma mescla de metodologias desprovidas de uma crítica prévia de sua utilização²⁹ (Bizon, 1997).

O gerenciamento inadequado de diversas metodologias ou, até mesmo, a falta de uma articulação coerente entre teoria e prática, dificultam o estabelecimento dos objetivos didáticos e a elaboração de atividades pertinentes. O discente, diante de um ensino-aprendizagem desconexo em relação à operacionalização das etapas do trabalho, apresenta dificuldades em perceber a intenção da proposta didática dentro do processo de leitura. Desta forma, o leitor não desenvolve e nem manuseia, adequadamente, as múltiplas possibilidades de mecanismos durante o processo de compreensão leitora.

A figura do professor recebe destaque, pois este profissional precisa saber como, onde e quando deverá intervir para estabelecer a exata medida em que a aproximação entre o português e o espanhol influencia, sabendo aproveitar-se da situação sem deixar-se levar pela simples transparência, reduzindo ou empobrecendo a importância do contato entre as línguas. A aplicação adequada de uma didática que incida especialmente sobre os

²⁹ Em seu artigo, a autora utiliza a expressão "maquiar" uma situação de ensino, criticando a incoerência entre o discurso pedagógico e a prática de ensino onde, freqüentemente, o professor, na tentativa de modernizar sua atuação didática, incorre no tradicionalismo. O pouco conhecimento teórico e a ausência de crítica pelo professor contribuem para a presença de práticas tradicionalistas desprovidas de análise pedagógica. Segundo a pesquisadora, o docente se sente mais seguro com as experiências que tenha vivenciado em outros momentos, acreditando que possam, ainda, servir como referência em suas aulas.

aspectos onde se concentram as divergências entre os idiomas, representam uma estratégia pertinente ao contexto pedagógico.

2.1.1 – Descrição do contexto

A fim de investigar a utilização do processo de inferência lexical, um dos recursos estratégicos para a leitura eficiente em língua estrangeira, optou-se pela observação de um grupo de alunos de uma instituição brasileira de ensino militar de nível superior, localizada no estado do Rio de Janeiro. Esta instituição dispõe de uma Divisão de Ensino responsável pelo planejamento, controle e coordenação de disciplinas das Áreas Humanas e Exatas – Economia, História Militar, Geografia, Direito, Estatística, Matemática, Mecânica, Física, Química, Administração, Psicologia, Comando, Chefia e liderança (CCL), Didática, Português, Filosofia, Metodologia de Técnicas e Pesquisa (MTP), Informática, Oratória e Idiomas – e do Corpo de Cadetes, que desempenha as mesmas funções pedagógicas na Área Militar – Instrução de Tiro, Treinamento Físico Militar, Emprego Tático, Técnicas Militares e Organização, Preparo e Emprego da Força no Terreno (OPEFT).

O período de formação se desenvolve ao longo de quatro anos em regime de internato, sendo que a especificidade das instruções converge para atender às exigências profissionais da formação do oficial combatente do Exército Brasileiro como bacharel em Ciências Militares. O primeiro ano nesta instituição é chamado de Curso Básico, no qual os alunos aprendem as atividades elementares da vida militar, objetivando o ajustamento aos princípios normativos que regem a vida castrense durante o exercício das funções pertinentes aos postos iniciais da carreira.

O segundo ano é chamado de Curso Avançado, pois, neste momento, é intensificada a instrução básica, complementando a formação do combatente individual. No final do segundo ano, o aluno faz a escolha de Arma, Quadro ou Serviço – Material Bélico, Infantaria, Intendência, Comunicações, Cavalaria, Engenharia e Artilharia – que melhor lhe convier, respeitando o mérito classificatório em sua turma de formação e completando, portanto, seus estudos no programa universitário. A partir do terceiro e do quarto ano, seus esforços convergem para as atividades militares.

As aulas são ministradas por oficiais do Magistério Militar, por oficiais comissionados e por professores militares, com licenciatura, oriundos do Quadro Complementar de Oficiais, que atendem a uma área de atuação educacional não contemplada pela Força Terrestre. A escola oferece o ensino de dois idiomas estrangeiros: inglês e espanhol. O aluno, ao ingressar nesse estabelecimento, elege uma das duas línguas, que será sua referência lingüística ao longo da carreira militar.

Em comparação com as demais disciplinas, as aulas de idiomas não possuem um caráter classificatório dentro do contexto avaliativo da instituição. Isto significa que a menção às notas se restringe à aprovação e reprovação do aluno, não interferindo na classificação final de uma turma. Como a listagem classificatória é fator determinante para diversas escolhas do futuro oficial – escolha de Armas, de organização militar, de viagens, entre outras -, os alunos acabam se dedicando mais às disciplinas que influenciam, decisivamente, em sua nota final.

Levando-se em consideração as características da estrutura funcional e educacional do Exército Brasileiro, o oficial tem mais duas oportunidades de ensino-aprendizagem sistemático da língua estrangeira dentro de outras instituições militares que complementam sua formação no prosseguimento de sua carreira. Quando o oficial é promovido ao posto de capitão, passa por um período de especialização na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO). No posto de major, tem um novo contato sistematizado com o idioma na Escola de Comando do Estado-Maior do Exército. O período de interstício, entre as escolas, dura, em média, sete anos. Nesta fase, pressupõe-se o estudo individualizado pelo oficial e a manutenção de seus conhecimentos lingüísticos.

O período de ensino de língua estrangeira na escola observada é de três anos, sendo que os alunos têm um contato formal com o idioma no primeiro, segundo e quarto anos³⁰. Na maior parte, os alunos ingressam com

³⁰A carga / horária da disciplina de idiomas - espanhol e inglês – está dividida em 120 horas para o primeiro ano, 120 horas para o segundo; e 20 horas para o quarto. Cada tempo de aula dura em torno de 45 minutos. Para o primeiro e segundo anos são mantidos, semanalmente, três encontros com dois tempos cada. No quarto ano, os encontros se diversificam em função das necessidades das instruções militares específicas de cada Arma.

algum conhecimento de inglês, haja vista o histórico desse idioma no ensino público, particular e militar no Brasil, e nenhuma noção de espanhol³¹. No caso específico do espanhol, o trabalho desenvolvido, para muitos alunos, no primeiro ano é uma iniciação aos conteúdos lingüísticos e culturais da língua.

Uma pequena parcela dos alunos teve um contato informal, anteriormente, com a língua espanhola em virtude da situação profissional desempenhada por seus pais em países latino-americanos. Muitos oficiais ocupam a função de adido militar ou de instrutor em uma das instituições militares estrangeiras, permanecendo no cargo por um período médio de dois anos. Normalmente, a família do militar o acompanha durante sua estância no país.

2.1.2 – Os recursos pedagógicos utilizados

O material didático utilizado pela instituição foi elaborado e organizado por uma equipe de professores militares e civis. Este material se apresenta dividido em seis níveis: Básico 1 e 2, Intermediário 1 e 2 e Avançado 1 e 2. Cada nível está estruturado em dois volumes, compondo um total de 12 livros. O material foi elaborado e planejado para atender às necessidades dos militares e de seus familiares em aprender um idioma à distância. Sua adoção pela instituição veio para suprir a falta de recursos humanos, já que o método não prevê a presença do professor e, tampouco, a interação entre

³¹ A maioria dos alunos estudou em Colégios Militares. Estes alunos que ingressam a partir da 5ª série do Ensino Fundamental têm incluído em sua grade curricular o ensino do inglês até a 3ª série do Ensino Médio. Com o incremento de novos professores militares de espanhol, através de concurso nacional realizado pelo Exército, estes estão sendo designados para as diversas escolas, aumentando as opções de ensino tanto do espanhol como do inglês.

alunos. O material pressupõe um estudo individualizado e metódico por parte do aluno.

Em vista da adoção deste material didático, foi necessário adaptar sua abordagem ao contexto de sala de aula. As explicações de gramática e de conteúdo temático, que causavam maiores dúvidas ao aluno, foram contextualizadas a partir de atividades lúdicas com exercícios, textos, figuras, jogos, músicas, filmes, jornais e revistas. Buscava-se, a todo instante, estabelecer uma correlação entre o conhecimento militar e as informações lingüísticas, a fim de proporcionar uma maior interdisciplinaridade. Assim, os assuntos tratados pelo livro foram adaptados à realidade do aluno.

O efetivo de professores da Seção de Idiomas se apresenta, atualmente, dividido em: seis de espanhol e onze de inglês. A média de alunos em cada ano varia em torno de 400, sendo que, por determinação do escalão superior, a distribuição de alunos por idioma deve ser de 75% para o inglês e 25% para o espanhol. O quantitativo de turmas de inglês e de espanhol é definido no momento da escolha do idioma pelo aluno antes do início das aulas do primeiro ano. Quando a proporção estabelecida não é atingida, os alunos são compulsados para o outro idioma a fim de equilibrar o efetivo³².

Neste período da pesquisa, o primeiro ano de espanhol possui 103 alunos; o segundo, 114; e o quarto, 141. Foram formadas quatro turmas tanto para o primeiro ano quanto para o segundo, tendo como parâmetro à

³² A preferência dos alunos tende para o aprendizado do inglês já que o fazem antes mesmo de ingressar na instituição militar. Contudo, as exigências da proporcionalidade do efetivo de idiomas, obrigam, muitas vezes, ao aluno estudar, contrariado, o espanhol, trazendo uma certa animosidade em relação à sua aprendizagem. É necessário, por vezes, sensibilizar ao aluno da importância desempenhada pelo aprendizado de um outro idioma para sua carreira militar.

formação das companhias, nomenclatura utilizada para dividir grupamentos comandados por capitães. Isto significa que cada turma é uma companhia - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Cia do primeiro e segundo ano. No quarto ano, as turmas são formadas pela Arma de origem. O número de alunos varia conforme a Arma. A turma que apresenta um efetivo, normalmente, maior é da Infantaria, pois é o curso que oferece o maior número de vagas durante a escolha das Armas.

Como proposta pedagógica, o livro procura contemplar as quatro habilidades - ouvir/entender, falar, ler e escrever – desenvolvendo atividades que possibilitem o exercício e a prática do idioma. Com relação ao desenvolvimento específico do processo leitor, o material disponibiliza oportunidades para que o aluno entre em contato com textos diversificados e otimize sua leitura crítica. O aluno, no primeiro ano, trabalha com os dois volumes do Básico 1.

No segundo ano, se intensifica o aprendizado da língua espanhola, oferecendo outras situações lingüísticas com relação ao conteúdo gramatical, lexical e sintático, propiciando, assim, a ampliação dos conhecimentos do aluno. As atividades apresentadas dentro do material para a compreensão textual propõem estimular ao aluno a construir significados implícitos a partir do acionamento do conhecimento de mundo sobre os assuntos abordados. O aluno, neste ano, trabalha com os dois volumes do Básico 2.

No quarto ano, a abordagem do idioma se centraliza em uma perspectiva do ensino instrumental. Textos técnicos militares no idioma estrangeiro são a principal temática, favorecendo a priorização do desenvolvimento de uma das habilidades – ler – em detrimento das demais. O objetivo, neste quarto ano, é dar condições ao futuro oficial de aproximar-

se dos assuntos específicos de sua vida profissional tratados em documentações estrangeiras, fazendo uso dos conhecimentos lingüísticos adquiridos nos primeiros anos, buscando seu auto-aperfeiçoamento. O manual disponibilizado aos alunos foi elaborado pela própria equipe de professores da instituição, já que não foi planejado e sistematizado um material específico para o ensino instrumental nos mesmos moldes dos livros utilizados nos primeiros anos que atendesse às necessidades do público-alvo.

2.1.3 – Características dos Informantes

Diante deste contexto educacional, para atender os propósitos desta investigação, iniciou-se o processo de seleção dos informantes. Escolheu-se um grupo de alunos do segundo ano desta instituição. Tal escolha se deve ao fato de que os alunos do segundo ano já haviam sido iniciados na língua espanhola no ano anterior, facilitando, assim, a observação do uso formal do idioma e das possíveis interferências da língua materna - o português – que pudessem afetar, tanto positiva como negativamente, o processo de inferência lexical.

Além disso, a carga / horária destinada ao segundo ano é maior do que a do quarto ano. Apesar da proposta de leitura instrumental deste ano, a duração do tempo destinado às aulas não seria suficiente para o desenvolvimento da pesquisa. Este dado é fundamental, pois proporciona um

contato maior do aluno com o professor que tem mais tempo para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora.

No caso do primeiro ano, estaria descartada a possibilidade da observação dos alunos neste momento já que estes estão iniciando seus estudos no idioma e a pesquisa parte da premissa que o conhecimento prévio – tanto enciclopédico quanto lingüístico - é um dos elementos que estimula a inferência lexical durante a leitura. Por sua vez, os professores de Português desenvolvem um projeto, em suas aulas no primeiro ano, que serve de base para o acionamento das inferências – lexical, textual e gramatical.

Com a realização deste projeto desenvolvido pelos docentes da disciplina de Português, o aluno traz consigo uma bagagem de informações que é bastante pertinente para a investigação do comportamento leitor no segundo ano. É durante a exposição a diversos textos, que possam provocar o reconhecimento de esquemas mentais, que o aluno tem a chance de ativar a inferência dentro da leitura. Se o aluno consegue transferir suas habilidades como leitor em língua materna para a língua estrangeira, está fazendo uso de seus conhecimentos prévios.

Do universo de alunos do segundo ano, foi selecionado um grupo de vinte e quatro informantes constituintes de uma das quatro turmas existentes. Como a pesquisadora desempenha, concomitantemente, o papel de professora destes indivíduos, pareceu pertinente observar este grupo já que seria mais fácil estabelecer o contato entre os sujeitos envolvidos. Considerou-se, também, esta posição a mais adequada para a condução da pesquisa, visto que permite a pesquisadora avaliar qualitativamente o desenvolvimento do processo com os informantes.

A instituição se caracteriza por manter discentes somente do sexo masculino. Todos os informantes são jovens com faixa etária entre 18 e 22 anos, oriundos de diversas regiões brasileiras e com a formação secundária, prioritariamente, no ensino militar (Colégios Militares). Esses informantes mantêm um contato sistemático com o espanhol três vezes por semana, com uma duração de 90 minutos cada encontro. A instituição acolhe, também, alunos originários de países das *Nações Amigas*, principalmente de países fronteiriços da América Latina – Peru, Paraguai, Venezuela, Bolívia e República Dominicana – aumentando as oportunidades comunicativas entre os aprendizes. Além disso, recebem-se visitas constantes de representantes de Exércitos estrangeiros da América Latina, promovendo intercâmbios profissionais.

Esses alunos estrangeiros, necessariamente, estudam o inglês já que sua língua materna é o espanhol e a normativa da instituição prevê o estudo de outro idioma diferente do seu e da língua portuguesa. A ambientação ao estudo do português é limitada a um período de quatro semanas, pois, quando os estrangeiros saem de seu país recebem aulas desta língua.

2.2 – Elaboração do instrumento de coleta de dados

2.2.1 – Protocolo da pesquisa

Considerando que a motivação desta pesquisa é a análise da utilização da inferência lexical como uma das estratégias para o processamento da leitura em textos de língua espanhola, propõem-se dois problemas: (1) que tipo de comportamento é adotado pelo aprendiz durante o acionamento da inferência lexical no desenvolvimento da compreensão leitora em espanhol; (2) de que forma a proximidade entre o português e o espanhol pode ocasionar interferências, tanto positivas como negativas, no momento da utilização da inferência.

De modo a conduzir este trabalho, a pesquisa foi subdividida em quatro grandes fases: (a) *teste de sondagem*, (b) *aplicação de texto e questões de compreensão sem orientação metacognitiva*, (c) *desenvolvimento de estratégias metacognitivas* e (d) *aplicação de texto e questões com orientação metacognitiva* - de forma que fornecessem subsídios para discutir o processo de inferência lexical, tendo como peculiaridade o ensino da leitura em espanhol a aprendizes brasileiros.

A primeira fase - teste de sondagem - foi subdividida em: estruturação do questionário, realização de um piloto e aplicação do instrumento. A segunda fase - aplicação de texto e questões de compreensão sem orientação metacognitiva - foi subdividida em: seleção do texto, seleção de palavras-chaves, elaboração das perguntas de compreensão, elaboração do

protocolo escrito, realização de um piloto e aplicação do instrumento. A terceira fase - desenvolvimento de estratégias metacognitivas - baseou-se em exposições didáticas e em esclarecimentos sobre procedimentos estratégicos de referência lexical e compreensão leitora. Por fim, a quarta fase - aplicação de texto e questões de compreensão com orientação metacognitiva – foi, como a segunda, subdividida em: seleção do texto, seleção de palavras-chaves, elaboração das perguntas de compreensão, elaboração do protocolo escrito, realização de um piloto e aplicação do instrumento.

2.2.1.1 1ª fase: teste de sondagem

2.2.1.1.1. estruturação do questionário

Após serem definidos os critérios de seleção dos informantes, passou-se para a fase de construção e aplicação de um teste de sondagem que servisse como diagnóstico para checar as concepções de leitura e de língua construídas por esses aprendizes brasileiros, bem como detectar seu grau de consciência sobre o uso da inferência lexical durante o processo da compreensão leitora em língua espanhola. A partir de suas respostas, seria possível traçar um esboço do perfil desses informantes a respeito das suas crenças sobre a aprendizagem de uma língua, principalmente da estrangeira, e sobre a forma de apropriação de um novo sistema lingüístico. Além disso, as informações obtidas através deste instrumento serviriam como parâmetro

adicional para, após a análise dos resultados da aplicação dos exercícios de compreensão de texto, discussões e conclusões da pesquisadora.

Elaborou-se, portanto, um questionário, com perguntas semi-abertas e objetivas, baseado na proposta metodológica de Junger (2002). Primeiramente, foram estabelecidos os problemas relacionados ao tema da aprendizagem de língua estrangeira e, em seguida, as hipóteses que pudessem justificar essa problemática da pesquisa. A delimitação dos objetivos do questionário viabilizou, também, a idealização e a concretização de um instrumento mais adequado à realidade a ser observada. Com base nos objetivos, problemas e hipóteses, foram elaboradas sete questões que contemplavam, além dos itens objetivos de resposta, um espaço para as opiniões dos informantes, oferecendo oportunidades para a sua livre expressão, motivando-os e expandindo o campo dos dados.

A estruturação dos problemas foi esquematizada a partir de quatro blocos temáticos:

- a) definição do conceito de leitura;
- b) definição do conceito de língua;
- c) consciência do uso da estratégia de inferência lexical; e
- d) o comportamento do leitor durante a inferência lexical entre línguas próximas.

O alicerce para a montagem do item *a* baseou-se na apreciação das principais visões teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura – tradicionalista, psicolingüística e interacionista, pois são as vertentes que mais se observam no decorrer da trajetória do ensino de línguas materna

e estrangeira. Quanto ao item *b* foram consideradas visões teóricas sobre concepções de língua e sistema lingüístico representadas pelas perspectivas: estruturalista, gerativista e funcionalista (Kleiman, 2002; Kato, 2002).

Os itens *c* e *d* pretendem depreender o grau de consciência dos informantes na utilização de estratégias metacognitivas e o tipo de ações desencadeadas durante o processamento da leitura em espanhol, levando-se em consideração o comportamento adotado esses aprendizes quanto às divergências implicadas entre ambas as línguas.

Faz-se, no quadro a seguir, a apresentação do esquema que serviu de parâmetro para a elaboração do questionário dos informantes, de acordo com o modelo sugerido por Junger (2002):

Quadro 01: Estruturação do questionário

Bloco temático	Questões	Problema	Hipóteses
A conceito de leitura	5, 7	Que conceito de leitura os informantes não nativos apresentam durante o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?	A leitura estaria no nível de decodificação.
B conceito de língua	1, 2, 3	Que representação os informantes possuem do conceito de língua?	A aquisição da língua estaria condicionada ao domínio do registro formal institucionalizado com o foco na produção textual.
C inferência lexical	5	Qual é o grau de consciência na utilização da estratégia de inferência lexical?	Uso intuitivo da estratégia.
D proximidade LM/LE	4, 6	Qual é a atitude do leitor diante de textos que apresentam um nível lexical de proximidade com sua língua materna?	Descuido com as divergências significativas devido à semelhança entre os termos.

2.2.1.1.2. elaboração das perguntas de compreensão

Durante a elaboração das perguntas, evitou-se deixar transparecer, diretamente, os objetivos que se tencionavam alcançar através das informações dadas pelos alunos a fim de não criar vieses. Ofereceram-se, para os informantes, itens de múltipla escolha em cada pergunta, com o intuito de manter certo grau de controle sobre as respostas e diminuir as informações incompletas. Havia ainda a possibilidade de acrescentar outras idéias, conforme as questões 04, 05 e 07(anexo A).

As questões 01, 02 e 03 procuraram atender ao item *b* esquematizado no bloco temático. Na medida em que os informantes estabelecem certas prioridades durante a aquisição da língua refletidas a partir dos graus de importância atribuídos às atividades, pode-se depreender sua percepção sobre o objeto lingüístico.

Conforme os informantes expressam suas expectativas frente à aprendizagem do espanhol, é possível coletar dados quantitativos e qualitativos sobre a forma de aprendizagem a que estão acostumados e que julgam ser a melhor para seu processo educacional, capaz de conceder-lhes uma maior segurança. A gama de gradações valorativas que se oferece aos informantes tem a vantagem de proporcionar ao pesquisador uma escala mais sensível para a análise das representações e percepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem.

Com relação à proximidade entre o português e o espanhol, relativa ao item *d* do esquema de estruturação do questionário, o objetivo da elaboração

da pergunta 04 foi tentar depreender, a partir dos dados obtidos, se os informantes conseguem perceber o papel que desempenha o suporte da língua materna para a aprendizagem do espanhol. Além disso, saber se estes indivíduos fazem uso de seu conhecimento prévio para otimizar sua aprendizagem lingüística. Considerou-se, para cada item, a referência a palavras transparentes – semelhantes na grafia e no significado; opacas – diferentes na grafia e no significado e; falsos cognatos – semelhantes na grafia e diferentes no significado, respectivamente.

A proposta da pergunta 05 procurou atender aos blocos temáticos *a* e *c* (quadro 01). Para refletir sobre o conceito de leitura concebido e expressado através de procedimentos estratégicos pelos informantes, foram elaboradas as alternativas 5.1 a 5.7. Na alternativa 5.1, está implícita a estratégia de varredura superficial. Na 5.2, está a estratégia de busca pontual. Na 5.3, está sendo representada a estratégia de busca da coesão e coerência textual desenvolvidas pelo leitor. Na 5.4, o uso do conhecimento enciclopédico, sendo inferido no processo de compreensão textual. Na 5.5, está sendo representada a estratégia sócio-interacionista desenvolvida pelo leitor que constrói seu conhecimento a partir de um grupo que interage socialmente. Na 5.6, está sendo representada a estratégia desenvolvida por um leitor passivo que se apóia em respostas dadas pelo professor para poder consolidar sua própria interpretação. Na 5.7, está sendo caracterizada a estratégia desenvolvida pelo leitor que não estabelece uma interação com a leitura devido ao desconhecimento sobre o assunto ou sobre formas adequadas de aproximar-se ao texto.

As alternativas 5.8 a 5.12 foram elaboradas, especificamente, visando à reflexão sobre o uso metacognitivo da inferência lexical. A alternativa 5.8 representa procedimentos adotados pelo leitor acostumado a procurar e/ou verificar o significado de uma palavra dicionarizada. A alternativa 5.9 representa procedimentos adotados pelo leitor que recorre a outros sistemas lingüísticos para atribuir significado na língua-alvo. A alternativa 5.10 representa procedimentos de busca de pistas intratextuais, que auxiliem na leitura. A alternativa 5.11 representa procedimentos de negociação de um significado mais aproximado dependendo do contexto textual. A alternativa 5.12 reflete a postura do leitor quanto à relevância das palavras dentro do texto (não se preocupa com decodificação de cada termo, lê o conjunto).

A pergunta 06 retoma a problemática das línguas próximas estabelecendo, contudo, uma relação com o grau de freqüência no uso das estratégias de inferência lexical durante a leitura em espanhol. É possível observar como os informantes se comportam diante das interferências lexicais da LM sobre a LE.

A pergunta 07 pretende depreender qual é o nível de consciência dos informantes sobre o processo leitor e sobre seu papel dentro desse processo.

2.2.1.1.3. realização do piloto

Antes da aplicação do instrumento de coleta de dados, realizou-se um piloto com uma pequena amostra de alunos oriundos da mesma instituição³³. Através da aplicação do piloto, a pesquisadora teve condições de testar a eficácia do instrumento, identificando possíveis problemas e aprimorando-o a partir dos comentários realizados pelos informantes. Primeiramente, fez-se o teste com cinco alunos voluntários do segundo ano de uma turma que não seria objeto de estudo por parte da pesquisadora. Estes alunos se dispuseram a emitir opiniões sobre a adequação do questionário a seus propósitos.

Num mesmo momento e espaço, os alunos, juntos com a pesquisadora, teceram suas observações questão a questão. O encontro foi gravado em áudio ao mesmo tempo em que a pesquisadora tomava nota das críticas direcionadas à qualidade da formulação do comando e dos itens das perguntas. Algumas das sugestões foram bastante pertinentes, pois estas se adequavam tanto à realidade dos alunos como aos objetivos do questionário. Feitas as observações, o questionário foi ajustado para que pudesse atingir seus objetivos em uma posterior aplicação.

³³ Esta amostra representou, aproximadamente, um quinto do efetivo de informantes observados.

2.2.1.1.4. aplicação do instrumento

Após a reformulação de alguns comandos e itens das perguntas do questionário, este foi aplicado aos informantes durante uma sessão de aula. A pesquisadora, que atua como professora destes indivíduos, avisou-lhes que aplicaria um questionário naquela sessão. Explicou-lhes o motivo da aplicação, justificando que as informações obtidas comporiam uma investigação sobre o processo de leitura. Informou-lhes que fariam parte do trabalho, contribuindo para a pesquisa através da leitura de textos em espanhol. Seu comportamento leitor seria observado e analisado posteriormente pela pesquisadora.

Vale ressaltar a importância de se criar um ambiente confortável durante a explanação dos propósitos do teste de sondagem para que haja uma contribuição coerente e significativa para a pesquisa. A obtenção de dados incoerentes ou incompletos se apresenta, normalmente, devido a uma compreensão inadequada por parte dos informantes.

Portanto, foram esclarecidos os procedimentos que deveriam ser adotados no preenchimento das perguntas e foi pedido a eles que evitassem deixar algum item sem resposta. Sanadas as dúvidas, cada aluno respondeu individualmente.

2.2.1.2 2ª fase: aplicação de texto sem orientação metacognitiva

2.2.1.2.1. seleção do texto

A fase de seleção do primeiro texto em espanhol deu-se em seguida à aplicação do questionário. Alguns aspectos influenciaram a escolha. Primeiramente, a pesquisadora levou em consideração a reflexão sobre a importância do léxico para a compreensão leitora em língua estrangeira; a relatividade dos significados; a negociação do significado entre o conhecimento prévio do leitor e as informações dadas pelo texto; os mecanismos utilizados pelo leitor para desvendar o significado de uma palavra desconhecida e a conscientização do processo de inferência lexical.

Esta investigação parte do pressuposto de que o acionamento do conhecimento prévio é de grande importância para o processo de compreensão leitora em língua estrangeira, pois a contribuição deste insumo favorece, positivamente, a interação do leitor com o texto. Desta forma, o assunto abordado pelo texto selecionado deveria estar de acordo com a realidade profissional dos informantes (anexo B). Como dentro do contexto educacional destes alunos se desenvolve o ensino-aprendizagem voltado para o campo militar, pareceu oportuno observar o comportamento leitor adotado a partir de temas específicos da área, que fossem tratados em textos em espanhol.

Outro aspecto relevante são as dissonâncias percebidas sobre a concepção do processo leitor entre esses indivíduos. É de senso comum que a percepção sobre a consciência leitora dos discentes seja nivelada de forma

homogênea pelos docentes. Entretanto, são experiências particulares, que convivem em um mesmo contexto de ensino, difíceis de serem generalizadas. Assim, procurou-se selecionar um texto descritivo que pudesse atender às expectativas tanto dos leitores proficientes como dos leitores iniciantes. Para isto, chegou-se ao consenso de que um texto descritivo, autêntico, com um número aproximado de 400 palavras, poderia ser proveitoso para este momento da pesquisa.

Normalmente, um texto com características descritivas se estrutura pela objetividade, pela riqueza lexical de adjetivos e substantivos concretos que dependendo do grau de conhecimento lingüístico do aluno em espanhol, pode ser uma dificuldade a menos para a compreensão. As possibilidades significativas assumidas por uma palavra em determinados contextos exigem do leitor um grau de depuração que, por vezes, não é possível para um aluno que está aprendendo uma língua estrangeira. Um texto descritivo técnico limita-se à simples descrição de algo, evitando, portanto, as interpretações subjetivas em detrimento das objetivas. Decorrente disto, justifica-se a opção por um texto descritivo que não gerasse dúvidas para os informantes durante a compreensão leitora.

A delimitação do tamanho do texto foi pensada a partir da necessidade de trabalhar com um material, relativamente pequeno, em uma sessão de aula, pois um documento muito extenso poderia demandar uma carga horária de trabalho acima do previsto. Além disso, não se pretendia fracionar esta fase de aplicação do texto para evitar a ruptura no desenvolvimento interativo da aula e a dispersão de idéias surgidas, que não pudessem ser retomadas

ou a falta de algum dos sujeitos envolvidos naquele momento da discussão ou o distanciamento temporal entre os encontros formais em sala.

2.2.1.2.2. seleção de palavras-chaves

Houve a preocupação de encontrar um texto onde fosse viável selecionar falsos cognatos e palavras com características de opacidade em comparação ao português. Como a intenção deste trabalho é observar o comportamento do leitor durante a utilização das estratégias de inferência lexical, mostrou-se adequado escolher um texto que atendesse a tais critérios. Assim, foram selecionadas sete palavras-chaves para este primeiro texto – *ligera, sencillo, cohete, cierre, se desecha, equipo* e *entrenador*.

As palavras *entrenador, ligera* e *equipo* foram consideradas, dentro deste contexto, como falsos cognatos. Tais vocábulos apresentam semelhanças com o português, contudo, diferem semanticamente neste texto. Pareceu adequado observar como os informantes iriam se comportar ao atribuir um significado haja vista que esta aproximação ortográfica poderia induzi-los a interpretações inadequadas. As palavras *sencillo, cohete, cierre* e *se desecha* foram consideradas opacas. Uma equivalência significativa entre estes termos com a língua portuguesa se caracteriza como uma possibilidade remota. Tanto sua forma como sua significação destoam entre as duas línguas.

2.2.1.2.3. elaboração das perguntas de compreensão

Para que se pudesse observar o comportamento leitor dos informantes com relação ao processo de inferência lexical das palavras-chaves, elaborou-se um questionário com perguntas de compreensão leitora (anexo C). Para cada uma das palavras-chaves selecionadas, foi formulada uma pergunta. Como o objetivo desta pesquisa está calcado no desenvolvimento de estratégias interativas, evitou-se a estruturação de perguntas de decodificação, pois estas exigem o significado dicionarizado, em suas respostas, desconsiderando a multiplicidade significativa. A proposta era oferecer condições para que os informantes fossem levados a buscar outros procedimentos, diferentes dos convencionalmente adotados, para alcançarem um significado aproximado dentro do contexto textual.

Procurou-se, então, elaborar perguntas em que, para respondê-las, o informante necessitasse utilizar e atribuir um significado à palavra-chave, preocupando-se, sempre, em instigá-lo a uma atitude crítica diante do processo de compreensão leitora. As respostas deveriam ser todas em português, pois, desta forma, seria possível observar melhor o processamento da informação, tanto do ponto de vista da compreensão geral como da específica.

Na pergunta 01, os informantes precisariam entender o significado da palavra *ligera* para poder justificar e comprovar a interpretação formulada a partir do primeiro questionamento.

Na pergunta 02, ao respondê-la, os informantes, necessariamente, precisam atribuir um significado a palavra *sencillo*, pois é uma das

características da arma apresentadas pelo texto. A opacidade deste termo com relação ao português provoca uma reflexão sobre os assuntos relativos ao tema para que se possa levantar possibilidades significativas. Entendendo e relacionado o assunto com conhecimentos prévios, os informantes poderiam ser capazes de alcançar um significado para a palavra.

Na pergunta 03, a palavra *cohete* precisa ser entendida para que os informantes consigam explicar o processo de funcionamento do armamento. O termo se relaciona a uma das formas de acionar o sistema de propulsão. Neste caso, o conhecimento técnico sobre as características de armas similares conhecidas no Exército Brasileiro pode favorecer a aproximação ao termo desconhecido.

Na pergunta 04, o sistema de trava do armamento está representado pela palavra *cierre*. Os informantes precisam inferir informações através de seus conhecimentos para entender que este termo se refere a uma trava de segurança.

Na pergunta 05, os aprendizes deverão relacionar o significado de *se desecha* com "se descarta", pois, desta forma, eles conseguirão responder a pergunta adequadamente. Além disso, o mesmo procedimento técnico, após o uso do armamento, ocorre com similares brasileiros, sendo possível que os alunos respondam a partir desta informação.

Na pergunta 06, a palavra-chave é *equipo*. Este vocábulo pode ou não ser caracterizado como falso cognato. A resposta para esta pergunta exige que os informantes entendam que este termo se relaciona a equipamentos. Como a tendência do aprendiz brasileiro é transferir seu suporte da língua materna sem prévia confirmação, os informantes podem ser levados a

interpretar esta palavra, neste contexto, com o significado de equipe, não considerando a sua diferença semântica.

Na pergunta 07, a palavra *entrenador* está sendo utilizada para o sistema operacional. Como esta palavra pode assumir uma outra conotação – treinador (pessoa física), pareceu interessante verificar como os informantes interpretam e diferenciam o significado assumido dentro deste contexto.

2.2.1.2.4. elaboração do protocolo escrito

Para refletir sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e o processo de inferência lexical acionado durante a leitura do texto em espanhol, recorreu-se a uma técnica introspectiva de pesquisa. De modo a ratificar e validar as informações obtidas através da aplicação do texto optou-se pela técnica retrospectiva, elaborando-se um protocolo escrito, aplicado, imediatamente, após o exercício (anexo D). Esta técnica pareceu propícia uma vez que os processos de inferência lexical não são passíveis de observação direta.

Portanto, este instrumento foi idealizado e estruturado a fim de que os informantes pudessem registrar, por escrito, o processo cognitivo desenvolvido, tendo como base palavras-chaves mencionadas anteriormente. Baseando-se nos propósitos desta fase, o planejamento e a elaboração do instrumento não foram esquematizados a partir de uma instrução didática

prévia sobre o uso dos mecanismos estratégicos de inferência lexical em sessões de aulas anteriores.

Pensou-se em observar os informantes a partir de duas perspectivas - sem orientação e com orientação metacognitiva - com o objetivo de coletar dados sobre o comportamento adotado pelos sujeitos envolvidos de acordo com a percepção inconsciente e consciente dos mecanismos usados durante o desenvolvimento do processo de leitura.

Ressalta-se que esta análise se mostra coerente e adequada para uma pesquisa que procura entender o conjunto de ações desencadeadas pelo aprendiz quando lê um texto em língua estrangeira sem uma reflexão sobre as estratégias e, em um outro momento, consciente de suas possibilidades, favorecendo sua produção leitora. Montou-se, portanto, um quadro o qual os informantes deveriam completar com o significado atribuído a cada vocábulo e os processos utilizados em tal atividade - uso do conhecimento enciclopédico, textual e lingüístico, dedução, suporte da língua materna, entre outros. Após completarem o quadro, os sujeitos deveriam responder se teria havido alguma palavra cujo significado eles não tivessem conseguido inferir, que palavra (s) teria (m) sido essa (s) e por que não foi possível atribuir-lhe um significado.

É uma forma democrática de dar oportunidades, aos indivíduos, de expressar-se, já que nem todos percebem as palavras de um texto com a mesma visão. Com a resposta dos informantes, a pesquisadora poderia constatar se estes sujeitos conseguiram ou não encontrar algum significado para as palavras, além de relacionar e avaliar os diversificados recursos estratégicos utilizados durante a leitura.

2.2.1.2.5. realização do piloto

Utilizando-se de idênticos procedimentos adotados durante a aplicação do teste de sondagem, realizou-se o piloto com a mesma amostra de alunos voluntários oriundos da instituição, já que estes estavam familiarizados com o propósito da pesquisa. A colaboração solicitada refere-se a comentários sobre a pertinência do texto, das perguntas de compreensão textual e do protocolo escrito.

Num mesmo momento e espaço, os alunos, juntos com a pesquisadora, tecem suas observações, a princípio, quanto ao texto e, em seguida, quanto às perguntas. Na primeira versão, o texto foi apresentado em espanhol, inglês e francês. Quatro informantes acharam o texto na versão em espanhol difícil, mas se valeram de seus conhecimentos nos outros dois idiomas para sanar as dúvidas com o vocabulário. Decorrente disto, a pesquisadora achou interessante omitir as versões em inglês e francês, pois se concluiu que, em verdade, priorizaram a leitura em inglês em detrimento da leitura em espanhol. Desta forma, caso fosse aplicado com os informantes observados, não seria possível coletar dados relevantes para o propósito desta pesquisa, já que muitos deles dominam o inglês.

Os voluntários sugeriram a reformulação de algumas perguntas, pois, considerando seu conhecimento específico sobre o tema, não eram cabíveis alguns questionamentos. Sobre a forma da abordagem da pergunta em relação à especificidade das palavras-chaves, os alunos disseram que todas

as perguntas exigiam a atribuição de um sentido ao termo selecionado na pesquisa.

O encontro foi gravado em áudio ao mesmo tempo em que a pesquisadora tomava nota dos comentários. Algumas das sugestões se mostraram adequadas. Após tais observações, foi aplicado o protocolo escrito. Depois de lido, individualmente, o comando do instrumento, os alunos expressaram suas dúvidas com relação ao pedido. Não sabiam como deveriam responder, pois não haviam compreendido. Explicado seu objetivo, considerou-se adequado o documento.

2.2.1.2.6. aplicação do instrumento

Após os ajuste necessário, houve a aplicação do texto aos informantes observados. Explicou-se a eles, em português, que, dando continuidade a coleta de informações para a pesquisa, o texto aplicado apresentava algumas palavras-chaves que deveriam ser entendidas sem o uso do dicionário e sem o auxílio do professor ou dos companheiros, para que se pudesse responder as perguntas da compreensão textual.

Os sujeitos deveriam ler o texto silenciosamente e, após o término da leitura, tentar inferir o significado às palavras que julgassem desconhecidas ao longo do texto. Pediu-se, também, que o preenchimento das perguntas fosse feito individualmente, isto porque as respostas, primeiro, se prestariam a oferecer dados individuais para, posteriormente, serem analisadas no

conjunto. Assim, evitou-se que houvesse, desde o início, uma homogeneidade na confecção das respostas.

2.2.1.3 3ª fase: *desenvolvimento de estratégias metacognitivas*

Após a aplicação do texto 01, iniciou-se a etapa de conscientização do processo de inferência lexical desenvolvida durante as aulas previstas de espanhol na grade curricular do segundo ano. A pesquisadora, na função de professora dos informantes, aproveitou o ensejo de suas aulas de leitura para introduzir orientações didáticas sobre os recursos estratégicos para a inferência lexical.

As unidades didáticas do material utilizado pelos informantes dentro da instituição normalmente apresentam textos diversificados seguidos de exercícios de compreensão leitora. Utilizando-se desta ferramenta didática, a professora-pesquisadora, após a orientação da proposta da atividade e antes da leitura individualizada, explicava as formas de aproximação ao significado de uma palavra desconhecida.

Estimulou-se nos alunos a observar a palavra não isoladamente, mas sim, a partir de seu entorno oracional, pois, na maioria das vezes, se alcança o sentido do vocábulo quando se avança na leitura. Buscou-se o acionamento do conhecimento sobre o assunto, afim de que se pudesse relacionar as informações novas com as adquiridas. Destacou-se a proximidade morfossintática entre o português e o espanhol como fator positivo durante as transferências e interpretações. Solicitava-se que as

consultas ao dicionário ou ao professor se restringissem aos casos em que a palavra atuasse como elemento principal, sem as suas definições ou esclarecimento quanto ao seu significado dentro do texto. Incentivou-se o levantamento de hipóteses e, principalmente, a verificação do sentido lexical, coadunando com a temática textual.

Esta etapa de desenvolvimento metacognitivo primou pela reflexão sobre procedimentos adotados freqüentemente na língua materna e passível de serem transferidos a qualquer leitura em língua estrangeira. Entende-se que, conforme os alunos acentuam seu nível de consciência sobre o processo de inferência lexical, são capazes de estabelecer parâmetros adequados no momento de atribuir significados para palavras desconhecidas e, através do desenvolvimento da metacognição, pode-se observar como estes sujeitos reagem às orientações.

Portanto, a motivação principal desta fase era conscientizá-los dos processos de inferência lexical utilizados na leitura em língua materna e instruí-los a controlar o uso destes recursos de acordo com as necessidades durante a construção da compreensão. Desta forma, o processo cognitivo da leitura era discutido sob uma perspectiva reflexiva do comportamento desenvolvido pelo indivíduo inconscientemente. À medida que o leitor percebe como pode comportar-se diante de uma leitura nova, tem a chance de refletir e modificar uma atitude passiva para uma mais crítica, questionado-se e questionando o próprio texto.

As orientações didáticas ajustavam-se de acordo com a apresentação e com o desenvolvimento das atividades de leitura do material. Assim, não houve uma certa regularidade nas explicações da professora, pois havia a

necessidade de atender o cronograma do planejamento pedagógico. Este, por vezes, suprimia a atividade com texto para que se pudesse discorrer mais tempo com outros assuntos do manual. Como a pesquisadora-professora segue um plano de sessão, não podia desviar-se muito dos objetivos do curso já que a avaliação final da instituição baseia-se nos conteúdos estabelecidos e ministrados pela equipe de professores do segundo ano. Ainda assim, a reflexão sobre as estratégias de inferência lexical foi trabalhada durante oito semanas, de forma descontínuas. Em virtude da estrutura educacional e funcional da instituição, as aulas não se desenvolveram com uma frequência contínua. Como estes alunos assistem a aulas de outras disciplinas, tanto da área humana como da área profissional-militar, e participam de atividades funcionais, formaturas, acampamentos e viagens, que os obrigam às vezes a ausentar-se da sala, tornou-se difícil evitar o espaçamento entre as instruções.

Com isso, tentou-se aproveitar, produtivamente, todos os momentos em que era possível fazer uma explanação das estratégias e, também, oferecer ferramentas aos alunos que servissem como subsídio durante a aplicação do segundo texto. Este permitiria observar se houve ou não uma mudança de atitude do informante durante o acionamento da inferência lexical.

2.2.1.4 4ª fase: *aplicação de texto com orientação metacognitiva*

2.2.1.4.1. seleção do texto

A fase de seleção do segundo texto em espanhol deu-se após a etapa de desenvolvimento das estratégias metacognitivas. Procurando seguir os mesmos critérios utilizados durante a escolha do primeiro texto, buscou-se, então, um instrumento que pudesse atender às necessidades desta etapa empírica. Desta forma, o segundo texto deveria apresentar, também, características do estilo descritivo e, ao mesmo tempo, sua temática estaria direcionada para o assunto profissional-militar, já que o conteúdo textual faz parte do conhecimento prévio dos informantes (anexo E).

A estruturação da fase de aplicação do texto, com orientação metacognitiva, baseou-se nos moldes do instrumento anterior. Contudo, considerou-se um dado novo - as orientações didáticas para a conscientização das estratégias de inferência lexical desenvolvidas durante as aulas de idioma - para a montagem do instrumento de coleta de dados. O incremento desta informação forneceria subsídios para observar as possíveis alterações comportamentais em estágios de leitura distintos. A esquematização pensada para esta etapa empírica pareceu adequada para visualizar se houve um aproveitamento favorável do trabalho realizado pela pesquisadora-professora junto a seus informantes.

Assim, o texto escolhido procurou ater-se a uma delimitação de tamanho que não ultrapassasse 600 palavras, visto que, devido aos espaçamentos entre os encontros com os discentes, o instrumento deveria ser trabalhado em uma sessão de aula, evitando-se o fracionamento da atividade.

2.2.1.4.2. seleção de palavras-chaves

A seleção das palavras-chaves do segundo texto priorizou a escolha de falsos cognatos e de vocábulos com características de opacidade conforme os mesmos critérios adotados no primeiro documento. O objetivo nesta etapa era observar o acionamento do processo de inferência lexical e o reflexo do ensino de estratégias metacognitivas a partir das respostas dadas às perguntas e ao protocolo escrito. Vale a pena lembrar que a principal característica do leitor proficiente é a capacidade de avaliar a qualidade de sua própria compreensão durante o processo de leitura (Leffa, 1996). Oferecendo-se as condições propícias para estimular o desencadeamento da consciência metacognitiva, é possível que o leitor se sinta motivado para acionar os recursos estratégicos de leitura e ser capaz de controlar seu nível de entendimento textual.

Assim, para este segundo instrumento, foram selecionadas sete palavras - *oruga, cadena, aleación de acero, pendiente, blando, polea e rodillo* - seguindo o mesmo quantitativo adotado na primeira coleta. A

proporção escolhida de vocábulos pareceu satisfatória para esta amostragem, pois a qualidade dos termos, dentro do contexto textual, atende aos objetivos do instrumento.

A palavra *oruga* foi considerada como um vocábulo opaco, uma vez que não é possível identificar e relacionar a forma gráfica "lagarta" na língua portuguesa com a da espanhola. Dentro do contexto militar, sua interpretação está associada a um dispositivo mecânico que facilita a circulação das rodas dos tanques ou dos tratores, fazendo que se movam em terrenos inacessíveis a viaturas comuns.

O grupo de palavras *aleación de acero* apresenta, também, características de opacidade. Seu significado - aço fundido - oferece informações sobre o tipo de material utilizado na estrutura metálica dos carros de combate. Entretanto, o leitor poderá depreender um significado que não contemple uma interpretação textual satisfatória caso venha a traduzir as palavras isoladamente.

Com relação às palavras *cadena*, *pendiente* e *rodillo* foram consideradas como falsos cognatos dentro do texto, pois a interpretação de suas formas gráficas pode induzir a outros sentidos que diferem na língua espanhola. Considerando a interpretação deste texto, a palavra *cadena* estabelece uma mesma relação significativa com o termo *oruga*, já que durante seu funcionamento é capaz de atuar, também, com a movimentação dos veículos - corrente metálica. O vocábulo *pendiente* refere-se a um terreno tipicamente inclinado que pode ser menos ou mais acentuado. Já a palavra *rodillo*, que está sendo considerada como "cilindro" ou "eixo" no texto,

pode ser indevidamente associada a um tamanho menor de qualquer tipo de roda por um leitor desapercebido.

As palavras *polea* e *blando* foram consideradas transparentes, pois sua significação e forma durante a leitura do documento em espanhol se assemelham à acepção no português - polia e brando, respectivamente.

2.2.1.4.3. elaboração das perguntas de compreensão

Com o intuito, novamente, de distanciar-se de uma concepção de leitura decodificadora, buscou-se, durante o desenvolvimento e montagem das perguntas de compreensão, elaborar questionamentos que atrelassem as respostas às palavras-chaves sem que houvesse a necessidade de uma tradução dicionarizada e descontextualizada (anexo F).

Supondo que o acionamento das estratégias de inferência lexical e a reflexão controlada sobre seu uso seriam uma vertente mais evidente nesta fase após o período de orientação metacognitiva, montaram-se perguntas que exigiriam uma postura leitora mais ativa para o êxito da compreensão textual. Desta forma, quatro questões foram elaboradas com o propósito de atender às sete palavras-chaves.

Na pergunta 01, exigiu-se, implicitamente, dos informantes, conhecimentos contextuais sobre o funcionamento do veículo militar espanhol, que apresenta uma correspondência similar com um modelo

brasileiro, capaz de auxiliá-los no reconhecimento e interpretação de palavras-chaves envolvidas nesta compreensão - *cadena* e *oruga*.

Na questão 02, contextualizou-se, primeiramente, a pergunta para que fossem fornecidas pistas interpretativas que facilitassem as conclusões sobre as respostas adequadas a serem dadas. Para que alcançassem o significado de *aleación de acero* seria preciso recorrer ao conhecimento de mundo sobre os possíveis metais utilizados para um carro blindado.

Na pergunta 03, as palavras *blando* e *pendientes* estavam vinculadas à resposta considerada como correta. Os informantes deveriam percebê-las e relacioná-las dentro do contexto que exigia sua compreensibilidade. A partir do momento em que os sujeitos conseguissem relacionar que a capacidade de mobilidade do carro era mais eficaz em terrenos acidentados e inclinados e que tais palavras eram importantes para esta conclusão, era possível desenvolver uma compreensão textual mais coesa.

Na pergunta 04, as palavras *polea* e *rodillo* faziam parte do conjunto de rodagem do veículo. Ao enumerar os componentes, os informantes seriam induzidos a explicitar a concepção significativa atribuída aos termos na língua espanhola, evidenciando se houve ou não uma transposição de significados do português para o espanhol sem prévia confirmação interpretativa.

2.2.1.4.4. elaboração do protocolo escrito

Seguindo os moldes do instrumento aplicado ao primeiro texto, a confecção do protocolo escrito está calcada no desenvolvimento do processo de inferência lexical e na atribuição de um significado aproximado às palavras-chaves. Entretanto, pareceu didaticamente oportuno explicitar e acrescentar algumas das estratégias de inferência lexical descrita pelos sujeitos no documento anterior, a fim de estimulá-los a justificar suas respostas a partir de subsídios concretos. Além disso, objetivou-se a identificação do (s) mecanismo (s) específico (s) utilizado por cada aluno durante a aproximação ao significado (anexo G).

As orientações didáticas ministradas pela professora-pesquisadora serviriam como referência para a coleta de dados desta fase. Presume-se que, com o discernimento sobre os recursos estratégicos, os informantes seriam capazes de resolver problemas interpretativos, diminuindo o número de palavras não compreendidas. Esta etapa permitiria validar o trabalho metacognitivo desenvolvido durante as aulas.

2.2.1.4.5. realização do piloto

Para garantir a eficácia do material, pediu-se a participação, novamente, dos informantes voluntários que se dispuseram a colaborar com sugestões para a adequação do questionário e do protocolo escrito. Foram mantidos os mesmos sujeitos, pois seria mais fácil dar prosseguimento ao trabalho da pesquisa, uma vez que estes já haviam sido inteirados sobre a importância de sua contribuição, possibilitando, assim, visualizar, de forma mais eficaz, qualquer distorção que fugisse do escopo do instrumento.

Reunidos com a pesquisadora em um mesmo local e momento, os cinco informantes voluntários foram orientados quanto ao objetivo do texto, do questionário e do protocolo escrito. Estipulou-se um tempo de vinte minutos para que tentassem responder as perguntas apresentadas. Passado o tempo, o espaço de discussão foi aberto para que fizessem suas observações. A sessão foi gravada em áudio, enquanto a pesquisadora tomava nota das críticas mais pertinentes.

Findo os comentários, a pesquisadora fez algumas alterações com relação ao enunciado das perguntas, pois, em alguns casos, não se direcionou o foco, adequadamente, para a palavra-chave.

2.2.1.4.6. aplicação do instrumento

Após o piloto, deu-se a aplicação do texto aos informantes observados. A professora-pesquisadora explicou-lhes que, dando continuidade à pesquisa, esta fase encerraria a etapa da coleta de dados e que as informações extraídas a partir das respostas da compreensão leitora serviriam para observar mudanças comportamentais no uso de estratégias metacognitivas durante a inferência lexical.

Pedi-se que fizessem uma leitura individualizada e respondessem as perguntas sem o auxílio dos companheiros ou do professor e sem a consulta ao dicionário. Enfatizou-se o acionamento das estratégias de inferência lexical discutidas durante as instruções anteriores para motivá-los a utilizar, adequadamente, o processo metacognitivo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

la lectura es um proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados. (Romero;González, 2001:20)³⁴

Este trabalho se propôs a desenvolver um estudo de caso a partir do acionamento dos processos metacognitivos de inferência lexical na compreensão leitora em língua espanhola, tendo como informantes aprendizes brasileiros de uma instituição educacional profissional-militar. Nesta pesquisa, não houve a pretensão de abarcar e, tampouco, generalizar as reflexões obtidas a diversas realidades educativas. Os dados coletados se restringem a uma situação particular envolvida por interferências da esfera institucional que influenciam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Contudo, as considerações sobre este contexto de ensino servem para levantar subsídios que podem remeter a patamares de discussões comuns a todos que estejam direta ou indiretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim, a observação e a análise dos dados obtidos através destes sujeitos servirão como um estímulo para uma discussão mais ampla dos propósitos e caminhos adequados ao trabalho com o léxico no processo de compreensão leitora em língua

³⁴ ROMERO, J.F.;GONZÁLEZ, M.J. *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

estrangeira. A proposta é facilitar o desenvolvimento e o aprimoramento do auto-aperfeiçoamento discente.

Como já foi mencionado na seção 2.2.1, o objetivo da pesquisa era analisar a utilização das estratégias de inferência lexical através da observação do comportamento adotado pelos informantes na leitura de textos específicos, levando-se em consideração, a representação da língua espanhola, a transparência entre o português e o espanhol e os desdobramentos ocasionados por esta particularidade na compreensão leitora.

Atuando como um dos fatores importantes para o logro da compreensão textual, a ativação do conhecimento prévio está intimamente relacionada à reconstrução de sentidos sobre as informações contidas no documento escrito. Impõe-se, a partir da consciência sobre a relevância deste mecanismo, a necessidade do comprometimento do docente em tentar resgatar e atrelar esse insumo ao processo de ensino-aprendizagem do discente.

3.1 Análise diagnóstica dos informantes

A aplicação do teste de sondagem envolveu perguntas equacionadas de forma a atender a problemática apresentada através da estruturação do quadro 01 (seção 2.2.1.1.1). Para tabular os resultados, foram computados os dados e organizados em tabelas para melhor visualização, facilitando a análise quantitativa e qualitativa. Esta etapa de interpretação considerou a esquematização dos blocos temáticos apresentada anteriormente para

abordar os comentários decorrentes da observação – (a) conceito de leitura; (b) conceito de língua; (c) inferência lexical; (d) proximidade LM/LE.

Apesar do efetivo da turma ser de vinte e quatro (24) alunos, estavam presentes, no momento da aplicação do instrumento, somente vinte (20) destes sujeitos, pois os demais estavam cumprindo ocupações funcionais que, muitas vezes, lhes impossibilitam de ir às aulas³⁵. Portanto, nesta fase, foi considerada a interpretação dos resultados dos informantes que participaram da pesquisa e desconsiderou-se a possibilidade de uma nova aplicação para os faltosos, pois interromperia a progressão do trabalho. Nas etapas subseqüentes, manteve-se o mesmo número de informantes.

3.1.1 – Conceito de língua

O bloco *b* estruturado a partir das perguntas 01, 02 e 03 pretendeu configurar a representação dos informantes quanto ao conceito de língua. Considerando o processo de ensino-aprendizagem do sistema lingüístico a partir das visões teóricas da gramática-tradução, do estruturalismo, do gerativismo e de bases do funcionalismo, do construtivismo e do sócio-interacionismo, partiu-se do pressuposto de que, no imaginário desses discentes, a aquisição de uma língua estaria associada, principalmente, ao domínio do registro formal institucionalizado dando ênfase à produção escrita.

Para perceber o grau de consciência dos informantes com relação à importância do estudo do espanhol para sua futura carreira profissional,

³⁵ Como a instituição se caracteriza por desenvolver atividades didáticas nas áreas Humanas e Militares, além das práticas próprias da carreira, o aluno ao ter que participar de escalas de serviço para o exercício dessas funções administrativas militares acaba sofrendo perdas na carga horária de ensino-aprendizagem, ficando ausente de várias aulas.

formulou-se a pergunta 01. Devido às peculiaridades na formação dos discentes, as aulas de idiomas são de grande relevância, pois, conforme o explicitado na seção 2.1.2, estes sujeitos se defrontarão com situações comunicativas em língua estrangeira que lhes exigirão um nível de competência lingüística necessário para o cumprimento de suas atividades laborais.

Assim, de acordo com o quadro 02, percebeu-se que os informantes têm consciência da importância de sua aprendizagem. Todos atribuíram o grau máximo à contribuição do espanhol para a carreira militar. Vale a pena destacar que estes sujeitos vivenciam um contato freqüente com alunos estrangeiros e com oficiais que participam de missões em vários países. O incentivo através da exemplificação profissional pode ter influenciado nas respostas. Isto significa que os informantes sabem que terão oportunidades de praticar o seu conhecimento lingüístico em alguma fase de sua carreira militar. Além disso, os benefícios alcançados - experiências profissionais, enriquecimento curricular e troca de conhecimentos - através do exercício das atividades militares em países das Nações Amigas, estimulam os alunos a dedicarem-se aos estudos.

Quadro 02: Visão dos informantes sobre a contribuição do estudo do espanhol para a carreira militar

Grau de atribuição	Quantitativo de informantes
Muito	20
Pouco	-
Muito pouco	-
Nada	-

Para estabelecer vínculos entre os propósitos da pergunta 01 com a concretização das ações almeçadas e executadas para o desenvolvimento da

aprendizagem de uma língua pelos discentes, as perguntas 02 e 03 pretendiam dar conta do comportamento que seria adotado por este informante para obter melhores rendimentos lingüísticos e, indiretamente, reconstruir a representação de seu imaginário sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol. As expectativas dos alunos sobre a aprendizagem de um idioma se convertem em crenças refletidas através de sua motivação para aprender.

É possível que o aprendiz possa transferir suas dificuldades consolidadas em alguma etapa não bem sucedida de ensino para outros momentos de situação didática, podendo ser perduradas ao longo de sua formação educacional. Assim, confrontar expectativas futuras com atitudes desenvolvidas para a apreensão da língua, permite verificar se os informantes, realmente, põem, em prática, mecanismos que lhes permitam progredir em seus conhecimentos. E, ainda, constatar se conseguem coadunar seus esforços para um objetivo lingüístico específico.

Os resultados obtidos através das perguntas 02 e 03 foram agrupados conjuntamente conforme o quadro 03. Os dados da pergunta 02 foram representados nas colunas relativas às atividades e os da pergunta 03, nas colunas relativas às habilidades. A numeração apresentada se refere às competências lingüísticas. Existe uma correspondência entre as principais colunas - 2.1 / 3.1 - ler; 2.2 / 3.2 - escrever; 2.3 / 3.3 - falar e 2.4 / 3.4 - ouvir e entender. Esta formatação permite observar e analisar os dados numéricos e, posteriormente, confrontar as interpretações entre si.

A pergunta 02 explora a questão da funcionalidade de uma língua do ponto de vista dos informantes. Os graus atribuídos permitem diagnosticar

que considerações os sujeitos da pesquisa fazem em relação à aplicação dos conhecimentos adquiridos em uma língua estrangeira. Desta forma, seria possível perceber, através de suas respostas, seu conceito de língua. Com a pergunta 03, é possível alinhar a representação do sistema lingüístico a partir das habilidades privilegiadas pelos sujeitos. O estreitamento entre as duas perguntas permite avaliar se os informantes percebem a língua a partir do domínio das quatro habilidades ou se a consideram a partir de uma motivação particular para adquiri-la - *ler, escrever, falar ou entender/ouvir com fins específicos*.

Quadro 03: Confrontação das atribuições dadas às atividades e habilidades pertinentes ao aprendizado de E/LE para a vida militar

Grau de importância	Quantitativo de informantes							
	Atividades				Habilidades			
	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4
1	-	-	--	-	-	-	-	-
2	03	02	01	-	-	01	-	-
3	05	08	05	02	03	01	04	02
4	08	04	06	06	09	13	04	05
5	04	06	08	12	08	05	12	13
Efetivo total	20				20			

Iniciando, primeiramente, pela análise das atividades que os informantes consideram como importantes para seu futuro profissional, tomou-se por base o grau de importância 3 (relativamente importante) como ponto de referência para as conclusões dos resultados que estejam acima ou abaixo desta atribuição. Este grau foi excluído para esta análise, pois, significativamente, apresenta um valor de neutralidade que não influencia nos resultados. Nenhum informante desconsiderou a importância destas atividades e um número reduzido atribuiu o grau 02 (pouca importância) – 03 (15%) para ler; 02 (10%) para escrever e; 01 (5%) para falar. Assim, considerou-se o somatório dos graus de importância 4 (é importante) e 5 (é

imprescindível), por serem ícones máximos, a partir dos dados numéricos em cada coluna e concentrarem a maior quantidade de alunos.

Seqüencialmente, os dados demonstram que há uma hierarquização das destrezas. A ênfase nas atividades de compreensão auditiva, de expressão oral, de compreensão leitora e de produção escrita se apresenta distribuída, respectivamente, conforme resultado do número de informantes. Dos 20 sujeitos, 18 (90%) destacaram a relevância da atividade de ouvir/entender; 14 (70%), a atividade de falar; 12 (60%), a atividade de ler; e 10 (50%), a atividade de escrever. Isto leva a pensar que a motivação dos alunos está relacionada à produção e compreensão oral, contrapondo-se à aproximação ao registro escrito. A língua, sendo um construto vivo e interativo, está sendo considerada, neste caso, sob uma perspectiva comunicativa oral por estes interlocutores que se utilizam dela.

Talvez o contexto educacional tenha alguma influência sobre este resultado já que as necessidades lingüísticas dos informantes, com o espanhol, estão relacionadas, no momento, com a comunicação verbal imediata gerada por um volume de situações comunicativas – visitas estrangeiras no estabelecimento de ensino, intercâmbio com cadetes de outros países, etc. Entretanto, tais necessidades podem ter sido equiparadas a realidades comunicativas que poderão vir a divergir no futuro, pois a formulação da pergunta direciona o uso da língua para um estágio profissional na situação de oficialato.

A principal característica do comportamento dos informantes, na condição de aluno, que se revela durante sua interação pedagógica com o contexto institucional é regulada por ações e resultados imediatos. Apesar

dos discentes expressarem suas expectativas, em longo prazo, observa-se uma dissonância entre as suas atitudes e o seu discurso, pois a condição de aprendiz e a de oficial se caracteriza por serem momentos e objetivos distintos segundo a aplicação da língua. Isto denota que os informantes possuem pouca reflexão sobre seu processo de auto-aperfeiçoamento.

Ao valorizar todas as atividades, os informantes estão considerando a importância da utilização da língua nas diversas dimensões comunicativas de seu contexto profissional-militar. Possivelmente, na concepção dos aprendizes, a percepção da aplicação da língua não se restringe ao desenvolvimento de uma competência específica, mas sim do conjunto das quatro habilidades. Depreende-se, portanto, que, para os informantes, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua pressupõe o domínio de todas as competências, independente de sua objetividade funcional e profissional. O resultado apresentado através da coluna relativa às atividades respalda tal afirmação, pois o número de informantes, a partir do somatório dos graus mais expressivos, está proporcionalmente equilibrado. Somado a isto, poucos informantes – 03 (15%) ler; 02 (10%) escrever e 01 (5%) falar - atribuíram o grau 2 (tem pouca importância) e nenhum deles (0%), o grau 1 (não tem importância) ao uso do espanhol nas atividades lingüísticas.

Com relação à análise dos dados obtidos referentes à aquisição de uma língua, houve um equilíbrio no somatório dos resultados. Considerando, novamente, os graus mais expressivos, os índices numéricos indicam que os informantes concebem o processo de ensino-aprendizagem do sistema lingüístico a partir do desenvolvimento das quatro competências.

Em seu imaginário, o resultado de um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira representa estar apto para estabelecer uma comunicação plena em qualquer contexto de interação social. Assim, sob condições favoráveis, os indivíduos deverão desenvolver e estar capacitados para atuar, lingüisticamente, em diversas situações comunicativas. Os resultados apontam que 18 (90%) informantes relacionaram a aprendizagem de uma língua ao domínio da produção textual e da compreensão auditiva, 17 (85%) relacionaram à compreensão leitora e 16 (80%) relacionaram à produção oral.

As experiências didáticas adquiridas ao longo dos anos como aprendiz talvez tenham interferido nas respostas, pois estes sujeitos podem ter vivenciado processos de ensino-aprendizagem que, constantemente, privilegiavam o desenvolvimento necessário de todas habilidades, principalmente, da produção escrita. Em salas de aula, normalmente, observam-se práticas metodológicas comprometidas com um trabalho de aprendizagem do idioma estrangeiro nas quatro esferas comunicativas.

Desta forma, evidenciou-se, através da observação dos resultados, que os informantes percebem o objeto lingüístico materializado a partir do domínio do conjunto das habilidades. Para estes aprendizes, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve contemplar o desenvolvimento pleno das quatro destrezas, pois é condição para estar apto em qualquer contexto enunciativo.

Sobre a perspectiva da aplicação futura dos conhecimentos lingüísticos, os informantes valorizaram o desenvolvimento da compreensão oral. Justifica-se, talvez, este resultado pela motivação do grande número de

viagens profissionais durante a carreira militar. Neste aspecto, houve uma valorização da compreensão e produção oral em detrimento da escrita. Entretanto, sobre a perspectiva da concepção da aprendizagem de uma língua estrangeira, os informantes valorizaram a produção escrita. Possivelmente, está sendo representada a crença, que circula através de práticas didáticas, de que a aquisição da língua se realiza a partir do domínio do registro escrito, ou seja, do grau de competência lingüística dos aprendizes ao produzir um texto.

Os resultados mostram que os informantes percebem a língua sob diferentes enfoques. Dependendo da motivação, os sujeitos representam a língua e reagem sobre ela a partir de perspectivas distintas. Para os aprendizes, em seu futuro, a competência oral se destacará em relação às demais justamente pela sua principal aplicação profissional. Contudo, no contexto atual, a língua está sendo concebida, principalmente, a partir da apreensão do registro escrito como mostram os dados numéricos. Entretanto, os informantes não desvincularam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua a aquisição do conjunto das competências lingüísticas.

3.1.2 – Conceito de leitura

O bloco *a*, representado através das perguntas 05 e 07, pretendeu observar que conceitos de leitura são considerados pelos informantes no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Partindo de expectativas de encontrar nos informantes o estabelecimento da

representação da leitura relacionada à decodificação, veiculada pelo senso comum, este trabalho pretende discutir o processamento da compreensão leitora. No material didático, as propostas para esta atividade fazem circular o exercício da localização de informações pontuais e da ampliação lexical e gramatical descontextualizada. Em contrapartida, o desenvolvimento do processo metacognitivo de compreensão leitora e a ativação de estratégias de inferência lexical não fazem parte do planejamento das atividades.

Na pergunta 05, os itens 5.1 até 5.7 referem-se a procedimentos característicos de concepções de leitura adotados pelo leitor. Como referência para análise dos dados, foram considerados, em cada item, todos os graus de importância, pois se percebeu uma maior distribuição dos resultados dos informantes. Os números foram tabulados conforme o quadro a seguir.

Quadro 04: Atribuição dos níveis de importância das atividades desenvolvidas por um leitor proficiente

Atividades	Quantitativo de informantes				
	Grau de importância				
	1	2	3	4	5
5.1	-	02	03	06	09
5.2	01	03	09	07	-
5.3	04	08	06	-	02
5.4	-	02	03	05	10
5.5	-	03	10	04	03
5.6	02	02	09	03	04
5.7	17	03	-	-	-
5.8	01	04	03	06	06
5.9	01	05	05	06	03
5.10	-	-	01	08	11
5.11	-	-	04	07	09
5.12	02	03	09	03	03

No item 5.1 - leitura atenta, preocupando-se com detalhes, nenhum informante (0%) atribuiu o grau de importância 1 (nunca); 02 (10%) atribuíram o grau 2 (com pouca frequência); 03 (15%) atribuíram o grau 3 (às vezes); 06

(30%) atribuíram o grau 4 (muitas vezes) e; 09 (45%) atribuíram o grau 5 (sempre). Considerando para esta análise o somatório dos graus 3, 4 e 5, a incidência dos resultados é maior nestes graus (90%), demonstrando que há uma tendência dos informantes em utilizarem as pistas textuais como ferramenta para a compreensão leitora.

No item 5.2 – leitura rápida e pontual, 01 (5%) informante atribuiu o grau 1; 03 (15%) atribuíram o grau 2; 09 (45%) atribuíram o grau 3; 07 (35%) atribuíram o grau 4 e; nenhum (0%) o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 demonstra que 80% dos informantes desenvolvem uma prática de leitura engajada com o reconhecimento do assunto tratado pelo texto. Os sujeitos estão mais pré-dispostos a identificar o conteúdo através das marcas textuais.

No item 5.3 – leitura não linear, 04 (20%) informantes atribuíram o grau 1; 08 (40%) atribuíram o grau 2; 06 (30%) atribuíram o grau 3; nenhum (0%) atribuiu o grau 4 e; 02 (10%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 revela que 40% dos informantes tendem a realizar uma leitura não linear, em contrapartida, a maioria (60%) não costumam retroceder ou avançar sua leitura afim de reconstruir o sentido textual. Normalmente, o leitor proficiente desenvolve uma atividade que se compromete com a recuperação da informação a partir de idas e vindas durante o processo de leitura.

No item 5.4 – uso do conhecimento prévio, nenhum (0%) informante atribuiu o grau 1; 02 (10%) atribuíram o grau 2; 03 (15%) atribuíram o grau 3; 05 (25%) atribuíram o grau 4 e; 10 (50%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 90% dos sujeitos consideram importante a contribuição do conhecimento sobre o assunto para o processo de

compreensão. A observação deste resultado pode complementar a análise dos dados referentes ao item 5.2, pois o leitor, ao aproximar-se do conteúdo textual, procura relacionar informações intratextuais com o conhecimento prévio. Desta forma, uma primeira leitura superficial permitiria ao leitor identificar o assunto.

No item 5.5 – interação sócio-cultural, nenhum (0%) informante atribuiu o grau 1; 03 (15%) atribuíram o grau 2; 10 (50%) atribuíram o grau 3; 04 (20%) atribuíram o grau 4 e; 03 (15%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 revela que 85% dos informantes desenvolvem uma prática de interação e integração do conhecimento sobre os assuntos com seus companheiros.

No item 5.6 – apoio do professor, 02 (10%) informantes atribuíram o grau 1; 02 (10%) atribuíram o grau 2; 09 (45%) atribuíram o grau 3; 03 (15%) atribuíram o grau 4 e; 04 (20%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 demonstra que a maioria dos informantes (80%) está mais propensa, durante a atividade de leitura, a pedir auxílio ao professor. A dependência à interpretação textual fornecida pelo professor e a ausência de uma autonomia leitora estimulam, nos aprendizes, um comportamento passivo no processo de compreensão. O aluno tende a gerar expectativas com o texto a partir do conhecimento transmitido pelo docente. Isto significa que o acesso à construção do conhecimento se restringe a um canal de transmissão – o professor. A contribuição dos sujeitos para a construção coletiva não é desenvolvida.

No item 5.7 – abandono do texto, 17 (85%) informantes atribuíram o grau 1 e 03 (15%) atribuíram o grau 2. A maioria dos sujeitos informou que

nunca abandona um texto por considerá-lo indecifrável. Deduz-se que os aprendizes tentam utilizar todos os mecanismos estratégicos para a compreensão do documento escrito. Os leitores tendem a se comprometer com a leitura, evitando o abandono do texto por completo.

No contexto geral, observa-se que os informantes desenvolvem uma leitura linear regulada pela identificação de informações textuais. Apesar da valorização no uso do conhecimento prévio, é possível que não seja realizado um processo metacognitivo de leitura interativa regularmente. Os resultados mostram que os informantes estão mais propícios a realizar uma atividade de compreensão textual pautada na decodificação de palavras e apoiada na interpretação direcionada pelo professor. Para os alunos, o docente seria o elemento centralizador de informações em um processo de ensino-aprendizagem da língua.

Com relação à pergunta 07, procurou-se depreender o nível de consciência dos informantes sobre o processo leitor e sobre seu papel dentro desse processo. O quadro 05, a seguir, mostra a tabulação dos resultados.

Quadro 05: Auto-avaliação da competência leitora dos informantes

Grau de atribuição	Quantitativo de informantes
Muito bom	-
Bom	09
Razoável	11
Ruim	-

Pelos resultados apresentados na tabela, nenhum (0%) informante se considerou muito bom ou ruim. 09 (45%) se consideram bons leitores e 11 (55%) se consideraram razoáveis. A maioria dos sujeitos se classificou em um nível regular. Talvez, para esses aprendizes, o "bom leitor" seja aquele capaz de compreender todo o texto do ponto de vista da decodificação das

informações textuais e do nível lexical. Como os informantes se encontram em processo de formação, talvez eles não se considerem, ainda, lingüisticamente preparado para ser um leitor proficiente. Salienta-se, portanto, que o êxito na proficiência leitora somente será possível a partir do domínio do idioma.

3.1.3 – Inferência lexical e proximidade entre LM/LE

Conforme o exposto na metodologia (seção 2.2.1.1.1), os blocos *c* e *d*, representados através das pergunta 04, 05 e 06, pretenderam observar o grau de consciência dos informantes na utilização de estratégias metacognitivas de inferência lexical e no tipo de ações desencadeadas durante o processamento da leitura em espanhol, levando-se em conta o comportamento adotado pelo aprendiz brasileiro quanto às divergências lexicais implicadas entre ambas as línguas. O quadro, a seguir, mostra a tabulação dos dados coletados.

Quadro 06: Percepção da proximidade entre o português e o espanhol como fator de interferência no aprendizado do vocabulário

Grau de importância	Quantitativo de informantes		
	Palavras		
	Transparentes	Opacas	Aproximado
1	-	01	09
2	01	04	04
3	10	09	03
4	04	06	03
5	05	-	01

Foram considerados, nesta análise, os dados relativos ao grau de importância 3, pois houve uma significativa representação de informantes neste nível. Com relação às palavras transparentes, nenhum (0%) informante

atribuiu o grau 1 (não ajuda); 01 (5%) atribuiu o grau 2 (ajuda pouco); 10 (50%) atribuíram o grau 3 (ajuda relativamente); 04 (20%) atribuíram o grau 4 (ajuda muito) e; 05 (25%) atribuíram o grau 5 (ajuda sempre). O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 95% dos informantes consideram que a proximidade entre as línguas influencia na percepção de termos semelhantes. Tal percepção deriva da coincidência entre as associações lingüísticas dos vocábulos. Os resultados levam a inferir que os informantes estejam considerando a transparência entre o português e o espanhol motivados pela confluência lexical. Estes sujeitos minimizam a preocupação com os reflexos da transparência e acabam se apoiando na LM.

Com relação às palavras opacas, 01 (5%) informante atribuiu o grau 1; 04 (20%) atribuíram o grau 2; 09 (45%) atribuíram o grau 3; 06 (30%) atribuíram o grau 4 e; nenhum (0%) atribuiu o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que a maioria dos informantes (75%) considera que a proximidade favorece a compreensão dos termos que são totalmente diferentes na forma e na aceção no português e no espanhol.

A análise dos dados revela que os informantes não foram coerentes ao valorizar a importância do português para a apreensão do termo opaco, pois este tipo de transferência lexical não auxilia na compreensão. Percebe-se que não houve, por parte dos informantes, uma reflexão sobre o processo. Deduz-se, portanto, que estes aprendizes estão transferindo o léxico da LM para LE na construção da compreensão leitora na maioria das vezes.

Com relação aos falsos cognatos, 09 (45%) atribuíram o grau 1; 04 (20%) atribuíram o grau 2; 03 (15%) atribuíram o grau 3; 03 (15%) atribuíram o grau 4 e; 01 (5%) atribuiu o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra

que a minoria dos informantes (35%) considera que a proximidade entre o português e o espanhol ajuda no processo de aprendizagem dos falsos cognatos. 65% acham que o português não ajuda na construção do sentido, pois o número de palavras semelhantes na forma e diferentes no significado é bastante expressivo. Isto mostra que os informantes não conseguem conceber a proximidade lingüística a partir de uma abordagem metacognitiva. Desta forma, estão analisando o processo de inferência lexical por uma perspectiva de decodificação do significante / significado.

A partir dos resultados, observa-se que estes aprendizes não desenvolveram, ainda, uma meta-consciência com relação ao processo de aprendizagem do léxico. A expectativa dos alunos é que o contato entre as línguas propicia um número constante de semelhanças, motivado pela proximidade lingüística. Em virtude disto, a compreensão leitora em espanhol demandaria menos concentração com as divergências significativas diferentemente do que acontece com uma leitura em inglês.

Na pergunta 05, os itens 5.8 a 5.12 pretenderam dar conta do uso das estratégias de inferência lexical acionado pelos informantes. Levando-se em consideração o nível de consciência, a pesquisa parte do pressuposto de que estes aprendizes realizam uma ativação dos mecanismos estratégicos de forma intuitiva. Não se observa uma ação deliberada com relação ao processo de inferência lexical. Conforme o quadro 04, apresentado anteriormente, foram considerados todos os graus atribuídos a cada item. Não houve nenhuma contribuição para o item 5.13. Desta forma, este não foi considerado para a apresentação e análise dos resultados.

No item 5.8 – uso do dicionário, 01 (5%) informante atribuiu o grau de importância 1 (nunca); 04 (20%) atribuíram o grau 2 (com pouca frequência); 03 (15%) atribuíram o grau 3 (às vezes); 06 (30%) atribuíram o grau 4 (muitas vezes) e; 06 (30%) atribuíram o grau 5 (sempre). O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 75% dos aprendizes sentem a necessidade de recorrer ao dicionário para sanar ou confirmar significados atribuídos. Tal atitude caracteriza a dependência dos alunos com relação a este tipo de consulta.

Este comportamento faz circular um poder de autoridade instituído pelo senso comum a essa fonte de referência. Os alunos passam a valorizar principalmente as informações registradas no dicionário, analisando as palavras fora de seu contexto discursivo. Entretanto, os indivíduos costumam levar em conta uma das acepções do vocábulo para inferir o significado, sem considerar as variações conotativas que derivam de um texto.

No item 5.9 – conhecimentos lingüísticos, 01 (5%) informante atribuiu o grau 1; 05 (25%) atribuíram o grau 2; 05 (25%) atribuíram o grau 3; 06 (30%) atribuíram o grau 4 e; 03 (15%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 70% dos aprendizes costuma utilizar, com certa regularidade, os conhecimentos que possui em outras línguas como elemento facilitador no processamento da compreensão lexical para a língua-alvo. O leitor proficiente, normalmente, faz uso deste recurso estratégico quando tem a seu favor conhecimentos lingüísticos que lhe permitem inferir informações de um idioma para outro. Neste caso, associações significativas podem ser realizadas quando existe um ponto de contato entre as línguas.

No item 5.10 – pistas no próprio texto, nenhum (0%) informante atribuiu os graus 1 e 2; 01 (5%) atribuiu o grau 3; 08 (40%) atribuíram o grau

4 e; 11 (55%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 100% dos aprendizes utilizam as marcas formais apresentadas pelo texto para inferir um significado à palavra desconhecida. Os alunos conseguem estabelecer enlaces de significação entre palavras conhecidas e desconhecidas a partir da informação textual. O sentido de um vocábulo pode ser inferido pelas explicações ou comentários que aparecem dentro do documento escrito.

No item 5.11 – negociação do significado, nenhum (0%) informante atribuiu os graus 1 e 2; 04 (20%) atribuíram o grau 3; 07 (35%) atribuíram o grau 4 e; 09 (45%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que 100% dos sujeitos inferem um significado à palavra desconhecida através do processo de negociação. Ou seja, os alunos atribuem um sentido ao termo a partir do levantamento de hipóteses significativas decorrente da interação de seu conhecimento prévio com o conteúdo da leitura. Contudo, o resultado não permite saber se estes informantes controlam ou checam o acionamento deste insumo.

No item 5.12 – comportamento adotado diante de palavras-chaves e secundárias, 02 (10%) informantes atribuíram o grau 1; 03 (15%) atribuíram o grau 2; 09 (45%) atribuíram o grau 3; 03 (15%) atribuíram o grau 4 e; 03 (15%) atribuíram o grau 5. O somatório dos graus 3, 4 e 5 mostra que os alunos tendem a interromper a leitura quando se deparam com um vocábulo que não consegue compreender.

Apesar dos resultados do item 5.7 mostrarem que os informantes não costumam abandonar um texto indecifrável, caracterizou-se, neste caso, que estes aprendizes não lançam mão de recursos estratégicos para reconhecer

as palavras principais e as secundárias, tampouco, se valem das estratégias de inferência lexical para aproximar-se a um significado.

Na pergunta 06, objetivou-se depreender se os informantes, ao inferir um significado, têm o hábito de checar uma palavra que apresente semelhanças com o português. O quadro, a seguir, apresenta os resultados.

Quadro 07: Panorama sobre o grau de verificação e testagem do vocabulário desconhecido desenvolvido pelos informantes

Grau de atribuição	Quantitativo de informantes
Sim	02
Freqüentemente	04
às vezes	14
Nunca	-

Nas respostas, 02 (10%) informantes disseram afirmativamente que verificam o significado de um termo desconhecido; 04 (20%) disseram que freqüentemente; 14 (70%) disseram que às vezes e; nenhum (0%) disse nunca. A tendência dos aprendizes é tentar verificar o significado atribuído. Conclui-se, assim, que a metacognição não é preconizada nas atividades de compreensão leitora. Provavelmente, os alunos se satisfazem com a interpretação atribuída ao novo vocábulo, não sentindo a necessidade de confirmar se o sentido aproximado é pertinente para o contexto da leitura.

A análise dos resultados mostrou que o acionamento das estratégias de inferência lexical se dá de forma intuitiva. Os informantes não desenvolvem um controle consciente sobre suas ações e, tampouco, se envolvem com a checagem das hipóteses levantadas. Seu comportamento leitor demonstra ser mecanicista, vinculado a procedimentos didáticos que valorizam uma leitura modular e decodificadora.

Esta avaliação diagnóstica serviu para conhecer as representações dos informantes com relação ao que se propõe a ser ensinado, tanto para descobrir se estes possuem conhecimentos suficientes para integrar os novos insumos, como para tentar entender sua forma de processar e interpretar o escrito no intuito de aperfeiçoar a competência destes aprendizes.

3.2 Análise da 1ª proposta de exercício de compreensão leitora

3.2.1 - Aplicação da 1ª tarefa

Conforme explicitado na seção 2.2.1.2.1, para a escolha e aplicação do texto, levou-se em consideração a reflexão sobre a importância do léxico na compreensão leitora. Pretendeu-se observar o processamento da compreensão em espanhol baseado na relatividade dos significados, na negociação do sentido entre o conhecimento prévio e as informações do texto, no acionamento de estratégias de inferência lexical e no grau de consciência sobre o processo. Valorizou-se o processo interativo de leitura o qual se desenvolvem estratégias metacognitivas na direção ascendente e descendente da informação. Evitou-se, assim, uma proposta de atividade regulada pela decodificação.

O conteúdo do texto *Arma Ligeira Antitanque* está relacionado a assuntos atinentes ao conhecimento técnico-profissional dos informantes, objetivando estimular a utilização deste conhecimento prévio. É um documento autêntico, ou seja, não foi previamente produzido para a tarefa. Seu estilo discurso é descritivo e apresenta as características de uma arma de combate americana utilizada, também, pelo Exército Brasileiro. A apresentação original – foto e título - foi mantida, pois, através do estímulo visual, o informante possui outros elementos que facilitariam o acionamento de seus conhecimentos.

3.2.1.1 - Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas

Neste exercício, foram estipuladas as respostas que seriam consideradas para a análise da pesquisa. As palavras "erradas" e "certas" não estão sendo tomadas desde uma perspectiva pedagógica de correção normativa enfatizada por algumas práticas de ensino, mas sim, como elementos característicos de uma fase intermediária de ensino-aprendizagem da língua. Partindo de possíveis interpretações para cada pergunta, estabeleceu-se o critério de errado para as respostas que fugissem ou não atingissem o campo significativo do texto.

Assim, foi necessário, para a quantificação dos dados, identificar as respostas que extrapolassem as interpretações pertinentes como erradas e aquelas que estivessem dentro da proposta principal da tarefa como certas.

Para cada pergunta, foi atribuído um peso valorativo que correspondia, proporcionalmente, ao fracionamento das indagações apresentadas. Equilibrou-se, portanto, o peso das respostas, considerando a pergunta 01 = 02 pesos; a pergunta 02 = 01; a pergunta 03 = 01; a pergunta 04 = 01; a pergunta 05 = 02; a pergunta 06 = 01 e; a pergunta 07 = 02. O peso total do exercício foi 10.

Apresenta-se, no quadro a seguir, o rendimento geral das perguntas a partir do número de informantes que conseguiram alcançar ou não a compreensão.

Quadro 08: Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas durante a compreensão leitora do texto 01

Perguntas	Peso	Respostas	
		quantitativo de informante	
		Certas	Erradas
01	02	-	20
02	01	01	19
03	01	03	17
04	01	02	18
05	02	06	14
06	01	12	08
07	02	05	15

Os resultados apontam que o nível de compreensão leitora, considerando o léxico selecionado, foi baixo. Baseando-se nas respostas erradas, 100% dos sujeitos não alcançaram a compreensão na pergunta 01; 95%, na pergunta 02; 85%, na pergunta 03; 90%, na pergunta 04; 70%, na pergunta 05; 40%, na pergunta 06 e; 75%, na pergunta 07.

A pergunta 01 envolvia a compreensão da palavra *liger*. Ao responder a pergunta, os informantes estariam demonstrando se haviam entendido o contexto e conseguido atribuir um significado ao vocábulo. A maioria dos sujeitos entendeu que o armamento poderia ser transportado por um único

militar, contudo, nenhum deles conseguiu atribuir um significado a palavra. Como a atividade exigia que todas as respostas fossem dadas em português, não se aceitaram as que estavam em espanhol, pois, desta forma, não era possível verificar se houve o entendimento do léxico.

A principal atitude do informante com relação à resposta foi repetir o termo em espanhol. Seu comportamento pode ter sido gerado pelo desconhecimento do significado da palavra e por não ter ativado seu conhecimento de mundo. O insumo visual da foto do armamento poderia ser uma ferramenta para a compreensão lexical, pois, a arma se caracteriza pelo seu porte médio. Ou seja, pressupõe-se que um instrumento bélico pequeno poderá ser leve e passível de ser carregado por um só indivíduo. Assim, faltou, por parte dos informantes, associar as pistas fornecidas pelo texto com as informações técnicas adquiridas durante sua vivência profissional-militar.

A pergunta 02 envolvia a compreensão da palavra *sencillo*. A estruturação da pergunta delimitava a resposta que deveria ser dada, pois, ao pedir as características, buscava-se, especificamente, adjetivos que classificassem o sistema de disparo da arma. O texto oferece os adjetivos "simples", "eficaz" e "autônomo" como descrições para o sistema operacional. A maioria dos informantes ignorou o atributo "simples" e se referiu, principalmente, ao adjetivo "autônomo".

Isto indica que os informantes abandonaram o vocábulo *sencillo* da construção do sentido textual e recorreram a outros atributos que faziam parte da descrição do armamento. Este comportamento denota que o informante não se comprometeu com a recuperação total da informação, uma vez que não houve problemas na comunicação. Quer dizer, a ausência do

termo desconhecido não afetou a compreensão superficial da leitura, pois os informantes utilizaram outros mecanismos para responder a pergunta, sem que fosse necessário retomar a palavra-chave. Entre esses mecanismos, supõe-se a preferência por vocábulos transparentes do texto como *eficaz* e *autônomo*.

A pergunta 03 buscou o entendimento da palavra *cohete*. A apresentação de um contexto para introduzir a pergunta objetivou desencadear os conhecimentos dos informantes. Por conseguinte, estes sujeitos deveriam explicar o processo de propulsão do projétil, onde o vocábulo seria mencionado como parte de sua explanação. A maioria dos aprendizes, mais uma vez, usou outras informações apresentadas pelo texto para tentar responder a pergunta. Grande parte das respostas não focalizava o alvo principal. Houve informantes que repetiram o termo em espanhol, desconsiderando a possibilidade de atribuir um significado em português.

Na pergunta 04, observou-se a palavra *cierre*. A pergunta pedia a enumeração dos componentes do armamento. A trava de segurança é um dos elementos constituintes do material bélico. 90% dos informantes adotaram o mesmo comportamento apresentado na resolução das perguntas anteriores: ignoravam a palavra ou a repetiam na resposta. Somente 10% deles conseguiram atribuir um significado aproximado.

Na pergunta 05, a estrutura verbal *se desecha* relaciona-se à serventia do armamento após sua utilização. Tecnicamente, todo o conjunto deste equipamento é descartado logo após o seu disparo. Esta informação é de conhecimento prévio dos informantes, já que é uma arma empregada pelos militares brasileiros. Assim, acreditou-se que não ocorreria nenhum problema

de interpretação lexical. Contudo, somente 30% deles conseguiram atribuir um sentido para a palavra. Conclui-se que 70% destes sujeitos não utilizaram seu conhecimento técnico para inferir e resgatar a informação.

Na pergunta 06, a palavra *equipo* foi contextualizada a partir da acepção de equipamento. Este termo em espanhol pode assumir um outro sentido – equipe – e encontra correspondência significativa com a palavra em português. Contudo, neste contexto, cabe somente a primeira significação apresentada. A maioria dos informantes demonstrou ter compreendido a pergunta. 60% deles conseguiram distinguir e atribuir um significado relacionado ao contexto. Porém, 40% dos informantes consideraram a interpretação da palavra *equipo* associada à definição de equipe. Isto demonstra que o informante inferiu seus conhecimentos da língua portuguesa, entretanto, não verificou a hipótese levantada.

A pergunta 07 envolvia a palavra *entrenador*. Este termo apresenta semelhanças com a palavra treinador em português. No entanto, em espanhol, o vocábulo pode assumir outra interpretação. Além de caracterizar o indivíduo que treina um grupo, pode referir-se a um simulador – equipamento profissional utilizado para simular situações bélicas e proporcionar um treinamento virtual para os militares. Neste contexto, toma-se a segunda acepção para a interpretação da pergunta.

A maioria entendeu que existe algum recurso que permite ao militar acostumar-se com o sistema de funcionamento da arma. Entretanto, somente 25% dos informantes conseguiram atribuir um sentido ao termo. 75% preferiram explicar a ambientação do armamento sem mencionar a palavra. Ou, então, reproduziam a palavra em espanhol.

Em uma análise geral da aplicação do exercício, refletiu-se, pelo comportamento dos leitores, que houve, com certa freqüência, um abandono dos vocábulos aos que não puderam ser atribuídos significados. Recorreu-se à omissão, substituição e repetição do termo em espanhol para responder as perguntas. No processo de compreensão do texto, os informantes demonstraram ter conseguido depreender a informação geral. Contudo, os sujeitos encontraram dificuldades de interpretação em partes específicas que lhes foram exigidas durante a leitura, particularmente, com as palavras opacas.

3.2.1.2 – Quantificação da pergunta mais acertada e da mais errada

O levantamento da pergunta mais acertada e da mais errada permitiu observar qual foi o nível de entendimento textual dos informantes. Neste exercício, observou-se que a língua portuguesa influenciou na aproximação significativa dos falsos cognatos durante o desenvolvimento da construção textual na compreensão leitora. A quantificação das perguntas pode-se ser vista no quadro abaixo:

Quadro 09: Questões com maior grau de dificuldade e facilidade no desenvolvimento do processo de inferência de palavras desconhecidas referentes ao texto 01

Questão	
mais errada	mais acertada
01	06

A pergunta 01 apresentou o maior índice de erros. A palavra que envolvia a resposta estava relacionada a *ligera*. Este termo apresenta semelhanças gráficas com o vocábulo em português, porém, neste contexto, o sentido de rápida não cabe na frase em espanhol. Os informantes, possivelmente, transferiram a forma e o significado deste termo do português para o espanhol. Baseado na transparência entre ambas as línguas, os aprendizes respaldaram-se nas similitudes sem efetivar a verificação da interpretação dada. Em outras palavras, os sujeitos não desenvolveram uma atividade de metacognição ao acionar o processo de inferência lexical. Sua ação no processamento da compreensão foi cognitiva.

Por outro lado, a pergunta 06 apresentou o maior índice de acertos. A palavra que envolvia a resposta estava relacionada a *equipo*. Este falso cognato apresentou duas interpretações possíveis – equipe e equipamento – que, dentro deste contexto, exigiriam a adequação de somente uma das acepções. Os resultados indicam que os informantes conseguiram diferenciar as acepções e adequar aquela que mais se aproximava da interpretação. Quer dizer, não cabia, na construção da compreensão, atribuir o significado de equipe quando o texto descrevia os acessórios do armamento. Estes aprendizes, neste caso, demonstram ter realizado o acionamento do conhecimento intratextual e a checagem do sentido atribuído.

Alguns informantes disseram que já conheciam a palavra *equipo* antes e, por isso, foi mais fácil identificá-la. Quanto ao vocábulo *ligera*, para muitos, foi a primeira vez que se depararam com o termo. Talvez, a pouca familiaridade com este item tivesse induzido os informantes a abandoná-lo, pois estes aprendizes não desenvolveram mecanismos estratégicos para

buscar e definir um sentido aproximado. Como eles não estão habituados a exercitar atividades de leitura metacognitiva, acabam adotando este tipo de comportamento.

3.2.1.3 – Quantificação do protocolo escrito

A aplicação do protocolo escrito, conforme a seção 2.2.1.2.4, tinha como objetivo refletir sobre as estratégias utilizadas de inferência lexical durante a atribuição do significado. Após a devolução do questionário de compreensão leitora, os informantes receberam o protocolo escrito. De posse do texto, eles retornaram a este documento escrito para que pudessem realizar o processo introspectivo.

Com relação ao significado atribuído a cada termo desconhecido, o quadro abaixo mostra o resultado do rendimento obtido pelos informantes no processo de inferência lexical durante a introspecção:

Quadro 10: Rendimento dos informantes durante o processo de inferência lexical referente ao texto 01

Palavras	Resultado do rendimento		
	Quantitativo de informantes		
	sim	não	Aproximado
1. ligera	05	12	03
2. sencillo	04	16	-
3. cohete	04	16	-
4. cierre	05	15	-
5. se desecha	-	12	08
6. equipo	19	01	-
7. entrenador	08	11	01

Com relação à palavra *ligera*, 60% dos informantes não conseguiram atribuir um significado, 15% atribuíram um sentido aproximado e 25% atribuíram a acepção esperada ao vocábulo. Confirmando a avaliação dos

resultados da compreensão leitora, os aprendizes associaram a forma e o significado mais corrente em português à palavra no espanhol. Conseqüentemente, não realizaram a constatação do significado hipotético dentro do contexto. 50% dos sujeitos justificaram que alcançaram o sentido através da proximidade entre as línguas; 35% usaram o próprio contexto; 10% disseram que deduziram ou arriscaram um palpite e; 5% usaram o conhecimento prévio sobre o assunto.

Com a palavra *sencillo*, 80% dos informantes não compreendeu o vocábulo. 20% conseguiram alcançar o sentido. 35% dos sujeitos teriam se baseado nas informações do texto; 30% não sabiam dizer que processo foi utilizado; 20% justificaram a proximidade com o português; 10% arriscaram um palpite e; 5% inferiram o conhecimento lingüístico. Todos os informantes que se apoiaram na língua portuguesa atribuíram o sentido de "sensível" ao termo. Novamente, observou-se uma transferência lexical, entre as línguas, calcada em semelhanças gráficas.

Na palavra *cohete*, 80% dos informantes não a entenderam e 20% encontraram um significado pertinente. 70% não souberam dizer que processo foi utilizado; 10% usaram o conhecimento técnico sobre a arma; 10% associaram com o português; 5% usaram o conhecimento lingüístico e; 5% usaram o contexto. Conclui-se que os informantes, além de não conseguirem atribuir um significado, tiveram dificuldades de acionar as estratégias de inferência lexical. Ou seja, quando houve a necessidade de definir a palavra, percebeu-se que a maioria dos sujeitos a abandonou, mostrando que não puderam atribuir um sentido e, tampouco, de que forma poderia alcançá-lo.

Em relação à palavra *cierre*, 75% dos informantes não conseguiram atribuir um significado ao termo e 25% encontraram um sentido. 45% dos sujeitos não souberam dizer que processo utilizou; 15% usaram o conhecimento lingüístico; 15% usaram as informações textuais; 10% usaram o conhecimento prévio; 10% arriscaram um palpite e; 5% se basearam no português. Estes consideraram que o termo desconhecido apresentava semelhanças com a forma "encerrar". Assim, flexionaram o verbo e atribuíram o sentido "encerra" para o vocábulo.

Na forma verbal *se desecha*, 60% dos informantes não conseguiram atribuir um significado e 40% deram um valor aproximado que foi levado em consideração na análise - "se desfaz". Esta interpretação foi correlacionada ao conceito de descartável. 25% deles utilizaram o próprio texto; 20% não souberam dizer que processo utilizou; 20% usaram o conhecimento prévio; 15% usaram o conhecimento lingüístico; 15% arriscaram um palpite e; 5% consideraram a proximidade com o português.

Com a palavra *equipo*, 95% dos informantes conseguiram atribuir um significado e 5% não alcançaram o sentido. 50% deles se basearam na proximidade com o português; 20% se basearam no conhecimento lingüístico; 20% utilizaram o próprio texto; 5% utilizaram o conhecimento prévio e; 5% arriscaram um palpite. A semelhança com o português e o prévio contato com a palavra permitiram inferir o sentido.

Por fim, com a palavra *entrenador*, 55% dos informantes não conseguiram atribuir um significado; 40% perceberam o sentido e; 5% deram um valor aproximado. 65% se basearam nas informações textuais; 15% não conseguiram explicar o processo; 5% arriscaram um palpite; 5%

consideraram a proximidade com o português; 5% consideraram o conhecimento lingüístico e; 5% consideraram o conhecimento prévio.

O quadro abaixo apresenta os resultados quantificados dos processos utilizados pelos informantes:

Quadro 11: Quantificação dos processos utilizados de inferência lexical pelos informantes durante o processamento da leitura no texto 01

Questões	Processos					
	Quantitativo de informantes					
	Sem resposta	Dedução /chute	Proximidade com o português	Conhecimento lingüístico	Contexto Intratextual	Conhecimento prévio
01	-	02	10	-	07	01
02	06	02	04	01	07	-
03	14	-	02	01	01	02
04	09	02	01	03	03	02
05	04	03	01	03	05	04
06	-	01	10	04	04	01
07	03	01	01	01	13	01

A análise geral da aplicação do protocolo escrito demonstrou que a maioria dos informantes teve dificuldades em especificar o significado dos termos selecionados. Após a explicação da proposta da atividade, muitos deles disseram que, justamente com aquelas palavras, haviam tido problemas de compreensão durante a leitura. Isto confirma a suposição de que estes aprendizes não apresentam problemas de compreensão geral na leitura de um texto em espanhol, mas sim, quando lhes é exigida a precisão no entendimento específico de termos desconhecidos. Dependendo do objetivo da leitura – instrucional ou profissional, por exemplo – o não reconhecimento do termo técnico pode afetar e alterar a compreensão, propiciando interpretações não autorizadas.

A palavra *ligera*, por exemplo, foi entendida como rápida. Entretanto, esta interpretação se desviou do contexto, pois estava sendo considerado o atributo leveza. Esta característica da arma traz uma mobilidade favorável ao

combatente que a carrega. Ou seja, seu valor está em ser leve e fácil de ser transportada e não na sua rapidez. É uma informação técnica que para seus usuários faz diferença durante a escolha e o emprego do armamento.

A transferência semântica do português para o espanhol mostrou-se adequada quando os informantes conseguiram relacionar o sentido com o contexto. Contudo, na maioria das vezes, o processo era inconsciente. Realizaram-se transferências literais da LM para LE sem que o aprendiz se preocupasse com o estabelecimento de significados distorcidos no texto. Talvez os informantes tenham confiado no percentual elevado de correspondências lingüísticas entre as línguas.

Quando o contexto intratextual não oferecia maiores explicações, os informantes optavam pela omissão e pelo abandono da palavra no protocolo. Com pouca freqüência, estes aprendizes acionaram outros mecanismos estratégicos. Porém, no processo de ativação, eles não souberam dosar e testar as estratégias conforme a necessidade da leitura. O desconhecimento e a falta de habilidade metacognitiva favoreceram uma postura leitora baseada na decodificação.

3.3 Análise da 2ª proposta de exercício de compreensão leitora

3.3.1 - Etapa de desenvolvimento da instrução metacognitiva

Conforme citado na seção 2.2.1.3, o objetivo desta fase era oferecer condições para que os aprendizes internalizassem estratégias metacognitivas de inferência lexical a partir do trabalho de leitura desenvolvido pelo docente com os textos do material didático utilizado. A pesquisadora-professora, no espaço de oito semanas, articulou uma explanação teórica dos recursos estratégicos a partir da atividade leitora proposta pelo manual.

Durante este período, a pesquisadora sentiu dificuldades de dar continuidade à instrução, pois o intervalo entre os encontros em sala de aula retardava o processo de apreensão. Como o tempo destinado a cada sessão de aula não poderia ser dedicado exclusivamente ao desenvolvimento da atividade metacognitiva, considerou-se que foi insuficiente a exposição teórica. Era preciso que houvesse uma sistematização do ensino das estratégias e uma regularidade maior nos encontros e na frequência dos aprendizes, pois observou-se que a maioria esquecia as orientações recebidas na instrução anterior. Além disso, a percepção do processo de ensino-aprendizagem das estratégias metacognitivas demanda um trabalho paulatino e gradual.

Contudo, no trabalho desenvolvido pela pesquisadora, os informantes reagiram positivamente às instruções. Sua preocupação era conscientizá-los sobre o que seria o processo de leitura e os diversos procedimentos que eles adotavam, inconscientemente, para compreender o texto. Após a leitura individualizada dos alunos, retomava-se o texto. Conforme a leitura era realizada, a pesquisadora aproveitava as palavras que pudessem causar estranheza interpretativa para desenvolver um trabalho coletivo de introspecção.

Foram lançadas aos aprendizes reflexões sobre a construção de um significado aproximado para um termo desconhecido. Quando era reconhecido o sentido do léxico, tentava-se entender como havia sido construído – reconhecimento lingüístico, conhecimento prévio, marcas textuais, etc. Quando não se conseguia atribuir um significado, estimulava-se a observar a estrutura da palavra, buscando algo que pudesse remeter ao conhecimento prévio. Ou, então, os informantes eram instigados a procurar no contexto informações que lhes permitissem deduzir um significado apropriado. Desta forma, estava sendo estimulado o processo de metacognição na compreensão leitora.

Observou-se que muitos informantes apresentaram certa resistência ao processo de construção de um sentido aproximado. Sentiam a necessidade de conhecer a tradução literal de todas as palavras. Estes alunos mesmo depois do trabalho reflexivo desenvolvido perguntavam a professora o conceito exato dos termos desconhecidos. Às vezes, por iniciativa própria, buscavam a explicação no dicionário. Este comportamento demonstra a falta de segurança do aluno ao construir e atribuir um

significado. A explicação oferecida pelo dicionário e pelo professor tem mais respaldo do que as hipóteses construídas pelos aprendizes. Como isto, a autoridade institucional do professor e do material de consulta prevalece no ambiente de ensino-aprendizagem. Quer dizer, o aluno não percebe o papel da negociação do sentido dentro do processo leitor.

3.3.2 – Aplicação da 2ª tarefa

Após o período de instrução das estratégias metacognitivas, realizou-se a aplicação de um outro texto com características descritivas semelhante à primeira tarefa. O objetivo era verificar se houve mudanças no comportamento leitor dos informantes resultante do desenvolvimento teórico realizado durante as aulas.

O conteúdo do texto *El VCI/C Pizarro* se refere à descrição de um carro de combate de fabricação espanhola. Este veículo possui similar correspondência com o carro de combate brasileiro Leopardo. Trabalhou-se, portanto, com um texto que permitia a ativação do conhecimento de mundo dos informantes sobre as especificações do carro. Conforme a seleção do material anterior, a foto, os títulos e subtítulos foram mantidos, consolidando o incremento da informação a ser construída.

3.3.2.1 – Quantificação das respostas consideradas como certas ou erradas

Nesta etapa, o foco estava, principalmente, no processo metacognitivo utilizado pelos informantes e nas interpretações dadas às palavras-chaves. A observação do comportamento destes sujeitos poderia contribuir para o

processo de ensino-aprendizagem do léxico dentro de uma perspectiva de leitura interativa. O quadro a seguir apresenta a tabulação dos resultados da compreensão leitora:

Quadro 12: Quantificação das respostas consideradas como certas durante a compreensão leitora do texto 02

Perguntas	Peso	Respostas		
		referência quantitativa por informante		
		A	B	C
01	03	03	01	Ø
02	01	02		
03	02	10	02	
04	02	08	01	

Conforme o procedimento adotado no texto anterior, foi atribuído um peso valorativo a cada questionamento que se estruturou nos enunciados. Assim, a pergunta 01 tinha três respostas a serem apresentadas; a 02, uma; a 03, duas e; a 04, duas. O valor total dos pesos na compreensão era oito. Considerou-se, nesta tabulação, a identificação das respostas através de letras – A, B e C – para facilitar os comentários referentes ao processo de compreensão lexical desenvolvido nas palavras selecionadas.

Na pergunta 01, o primeiro questionamento – referência A - se relaciona ao motivo pelo qual o carro de combate consegue movimentar-se em terrenos acidentados. Tal característica se justifica pelo fato de possuir "lagartas" – jargão técnico para esteiras, proporcionando sua mobilidade. A maioria não conseguiu responder a pergunta de acordo com contexto. 85% dos informantes justificaram que a colocação da sétima roda facilitava o

desenvolvimento do carro em terrenos acidentados e, somente, 15% justificaram pela presença da esteira.

A "lagarta" ajuda a movimentação do carro, pois envolve o sistema de rodagem, protegendo-o do contato direto com o terreno e evitando o atolamento do veículo. Isto significa que a colocação de mais uma roda não resolveria o problema de deslocamento do veículo. A maioria dos informantes não conseguiu associar esta informação prévia ao contexto intratextual. O conhecimento prévio não foi acionado durante a reconstrução da informação pelo leitor.

No segundo questionamento da pergunta 01, os informantes precisaram retirar do texto duas palavras – referência B e C - para confirmar a compreensão leitora. Os vocábulos *cadena* e *oruga* – correia e esteira, respectivamente - foram relacionados no mesmo plano significativo e são elementos que intervêm no deslocamento do carro. Apenas 5% dos informantes se referiram ao termo *cadena*. Nenhum deles 0% se referiu ao termo *oruga*. Este resultado pode ter sido proporcionado pelo entendimento geral da pergunta, pois, a maioria dos sujeitos retirou do texto as palavras estabilidade e aderência relacionadas ao sistema de rodagem. Houve uma interpretação não autorizada que favoreceu uma distorção na compreensão do texto.

Na pergunta 02, a expressão *aleación de acero* – aço fundido – é o componente metálico que forma as paredes do carro de combate. O conhecimento técnico do assunto permite que se transfira a informação prévia no ato da construção do sentido. Somente 10% dos informantes conseguiram atribuir um significado à palavra. Isto significa que o nível de

acionamento do conhecimento do assunto por 90% dos aprendizes foi baixo. Esperava-se um engajamento maior na reconstrução da informação já que não era um tema desconhecido. 15% dos informantes preferiram não responder a pergunta e 75% desviou-se do objetivo da pergunta.

Na pergunta 03, as palavras *pendientes* (referência A) e *blando* (referência B) – encostas e acidentado, respectivamente - especificam o tipo de superfície em que o carro apresenta um desempenho eficiente em sua dirigibilidade. 50% dos informantes conseguiram atribuir um significado à palavra *pendientes*. 10% conseguiram atribuir um sentido à palavra *blando*. A tendência dos sujeitos era repetir os dois termos em espanhol ou, então, omiti-los da resposta. A maior incidência na compreensão da palavra *pendiente* se deu porque muitos já a conheciam antes. A palavra *blando* apresenta semelhanças com o português, porém, os informantes não conseguiram atribuir um significado porque não souberam negociar o sentido com o conteúdo do texto. Os adjetivos suave e mole não podem ser inseridos, neste contexto, com a mesma idéia de terrenos desnivelados ou acidentados.

Na pergunta 04, as palavras *polea* (referência A) e *rodillos* (referência B) – polia e cilindros, respectivamente, são elementos constituintes do sistema de rodagem do veículo. 40% dos informantes conseguiram atribuir um significado para a palavra *polea*. 5% conseguiram atribuir um significado a palavra *rodillos*. No caso deste termo, houve uma transferência mecânica do português para o espanhol. Os informantes interpretaram a palavra como rodas pequenas. No caso da palavra *polea*, a transferência do português para

o espanhol foi possível, já que a acepção significativa conflui em ambas línguas.

Em uma análise geral da aplicação do exercício, observou-se que os informantes apresentaram um comportamento leitor semelhante à aplicação do primeiro texto. Não foi percebida nenhuma alteração que demonstrasse uma atitude metacognitiva no processamento da informação. Os sujeitos da pesquisa se preocupavam com a definição das palavras e sentiram dificuldades com este texto. Provavelmente, o texto tenha apresentado um número maior de termos desconhecidos que exigiam dos aprendizes um acionamento constante dos mecanismos estratégicos.

Como a atividade metacognitiva de leitura interativa não faz parte do contexto pedagógico destes informantes e o uso do dicionário foi restringido nesta tarefa, estes indivíduos adotaram outros procedimentos diferentes de uma proposta reflexiva. Atitudes como o abandono da palavra, as substituições por outras palavras do texto e a omissão foram, novamente, observadas. As instruções sobre as estratégias metacognitivas não surtiram efeito nestes informantes. O curto espaço de tempo dedicado ao processo de estratégias de inferência lexical durante as aulas talvez tenha contribuído para este resultado. A atividade metacognitiva exige um planejamento que deveria iniciar-se no período de alfabetização da língua materna dos aprendizes a fim de que se internalizasse a concepção do processo de leitura interativa, sendo transferida para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.3.2.2 – Quantificação da pergunta mais acertada e da mais errada

O nível de dificuldade e facilidade na compreensão leitora dos informantes neste texto pode ser observado a partir do quadro a seguir:

Quadro 13: Questões com maior grau de dificuldade e facilidade no desenvolvimento do processo de inferência de palavras desconhecidas referentes ao texto 02

Questão	
mais errada	mais acertada
02	03

A pergunta 02 apresentou o maior índice de incompreensão. A estrutura lexical envolvida na construção do sentido estava relacionada à palavra *aleación de acero*. Os informantes não conseguiram atribuir um significado ao termo. Apesar de fazer parte da informação prévia dos leitores, estes não conseguiram identificar sua significação, pois o ato mecânico da decodificação impediu que houvesse uma reflexão metacognitiva. Quer dizer, os aprendizes não atribuíram um sentido a palavra, já que não puderam equipará-la a outro item lexical transferido do português. A expectativa do uso da metacognição no processo de leitura não foi concretizada uma vez que os informantes demonstraram não ter assimilado e operacionalizado tais procedimentos. Não houve um esforço reflexivo sobre a aproximação significativa.

A pergunta 03 envolvia as palavras *pendientes* e *blando*. Esta pergunta apresentou o maior índice de compreensão devido ao entendimento do primeiro vocábulo (encosta) e não devido ao significado atribuído ao segundo termo (acidentado). Os informantes já conheciam o termo *pendientes* como um falso cognato e sabiam diferenciar suas acepções a partir do contexto. Desta forma, o conhecimento lingüístico favoreceu o reconhecimento do sentido e minimizou as dúvidas sobre as hipóteses levantadas. Este recurso estratégico superou a expectativa de transferência do português uma vez que não se fez necessário o acionamento da LM na atribuição significativa do termo.

Como os informantes tendem a privilegiar a transferência semântica do português para o espanhol, consideraram a leitura deste texto difícil, pois a proximidade lingüística não contribuiu para a compreensão, principalmente, do léxico. Apesar do número total de palavras novas não ter sido expressivo, os aprendizes apresentaram um rendimento baixo na leitura³⁶. Ou seja, o discurso descritivo, o tamanho do texto e a quantidade de palavras novas não justificariam o caráter de dificuldade dos informantes.

3.3.2.3 - Quantificação do protocolo escrito

A análise dos resultados da aplicação do protocolo escrito permitiu observar se foram ativadas as estratégias de inferência lexical. Neste instrumento de coleta de dados foram fornecidos os processos estratégicos

³⁶ O primeiro texto apresenta aproximadamente 200 palavras. Entre elas, sete são novas. O segundo texto apresenta aproximadamente 600 palavras. Quinze delas são novas.

discutidos no período de instrução didática e observados na aplicação do protocolo anterior. Após o recolhimento do questionário de compreensão leitora, os informantes receberam o protocolo, sendo mantido o texto.

No quadro a seguir, são apresentados os resultados relativos à atribuição do significado às palavras selecionadas:

Quadro 14: Rendimento dos informantes durante o processo de inferência lexical referente ao texto 02

Palavras	Rendimento dos resultados		
	Quantitativo de informantes		
	sim	não	Aproximado
1. oruga	03	17	-
2. cadena	16	04	-
3. aleación de acero	02	16	02
4. pendiente	11	09	-
5. blando	13	07	-
6. polea	15	05	-
7. rodillo	04	16	-

Com relação à palavra *oruga*, 85% dos informantes não conseguiram atribuir um significado para o termo. Alguns não responderam nada, outros arriscaram um palpite que não cabia ao contexto. 15% deles alcançaram um significado. A palavra exigia um nível de inferência que os informantes não estavam preparados para acionar, pois é um vocábulo opaco e o contexto não fornece maiores subsídios. Os sujeitos da pesquisa precisariam recorrer a ilustração do carro e os conhecimentos técnicos sobre o assunto para relacionar o termo a um significado.

35% dos informantes utilizaram o contexto intratextual; 25% não souberam explicar o processo utilizado; 15% arriscaram um palpite, mas não informaram como; 15% utilizaram o conhecimento prévio; 5% justificaram a proximidade entre as línguas e; 5% deduziram, mas não informaram como.

Na palavra *cadena*, 80% dos informantes conseguiu atribuir um

sentido. Apesar da palavra estar relacionada a esteira, considerou-se, também, a associação ao termo lagarta, pois é de uso corrente no jargão militar. 40% não atribuíram nenhuma acepção. A palavra já fazia parte do conhecimento lingüístico dos informantes, facilitando sua identificação no texto. Além disso, os aprendizes estão habituados a lidar com este veículo e a vivência adquirida auxiliou na resposta. 60% dos sujeitos se basearam no contexto intratextual; 15% usaram o conhecimento prévio; 15% não souberam dizer que processo foi utilizado; 5% deduziram sem informar como e; 5% arriscaram um palpite.

Com a expressão *aleación de acero*, 80% dos informantes não conseguiram atribuir um significado, 10% atribuíram um valor aproximado e 10% um significado específico. Foi uma estrutura nova para eles e tiveram dificuldades de entendê-la a partir do contexto. O texto não esclarece o significado e os leitores necessitaram buscar em seu conhecimento de mundo insumos para construir a informação. 50% dos informantes deixaram de dizer que processo foi utilizado; 25% arriscaram um palpite sem informar como; 10% usaram o conhecimento intratextual; 5% usaram o conhecimento prévio; 5% justificaram a proximidade das línguas e; 5% deduziram o significado sem informar como.

Na palavra *pendientes*, 55% dos informantes alcançaram o significado e 45% não entendeu a palavra. 50% deles utilizaram o contexto intratextual; 35% usaram o conhecimento lingüístico e; 15% não responderam qual processo foi utilizado.

Na palavra *blando*, 65% dos informantes alcançaram um sentido e 35% não compreenderam o significado do vocábulo a partir do contexto.

50% dos sujeitos utilizaram o contexto intratextual; 20% se basearam no conhecimento lingüístico; 15% justificaram a proximidade das línguas; 5% utilizaram o conhecimento prévio; 5% não souberam responder que processo foi utilizado e; 5% deduziram sem informar como.

Com a palavra *polea*, 75% dos informantes conseguiram atribuir uma significação ao termo e 25% não compreenderam o item lexical. 70% dos sujeitos justificaram a proximidade com o português; 15% utilizaram o contexto intratextual; 10% arriscaram um palpite sem informar como e; 5% não souberam explicar que processo foi utilizado.

Com a palavra *rodillo*, 80% dos informantes não compreenderam o termo desconhecido dentro do contexto e 20% conseguiram alcançar um significado. 45% dos sujeitos usaram o contexto intratextual; 45% justificaram a proximidade com o português; 5% usaram o conhecimento prévio e; 5% deduziram sem informar como.

O quadro abaixo apresenta os resultados dos processos utilizados pelos informantes:

Quadro 15: Quantificação dos processos utilizados de inferência lexical pelos informantes durante o processamento da leitura no texto 02

palavras	Processos						
	Quantitativo de informantes						
	Conhecimento prévio	Conhecimento lingüístico	Proximidade com o português/outras línguas	Contexto intratextual	dedução	Chute	Sem resposta
oruga	03	-	01	07	01	03	05
cadena	03	-	-	12	01	01	03
aleación de acero	01	-	01	02	01	05	10
pendiente	-	07	-	10	-	-	03
blando	01	04	03	10	01	-	01
polea	-	-	14	03	-	02	01
rodillo	-	01	09	09	01	-	-

A aplicação do protocolo escrito confirmou que não ocorreram mudanças na postura leitora adotada pelos informantes após a orientação metacognitiva das estratégias. Os sujeitos apresentaram idêntico comportamento observado na primeira tarefa de compreensão leitora. Percebeu-se que o rendimento dos aprendizes na compreensão leitora foi menor do que o resultado anterior.

3.3.3 - Comparação dos resultados dos dois exercícios

O cruzamento dos dois exercícios revelou que o comportamento leitor dos informantes se caracterizou pelo desenvolvimento de uma atividade modulada pelos princípios do estruturalismo. Os aprendizes se preocuparam com a definição das palavras isoladas do contexto. Conduziram um processo passivo de compreensão leitora, isto é, se concentraram mais na localização pontual das informações e relegaram, em segundo plano, a construção do conhecimento.

Apesar das orientações didáticas das estratégias, os informantes preconizaram experiências pedagógicas que valorizam o texto como pré-texto para a introdução da gramática ou do vocabulário. Ou seja, estes indivíduos procuravam depreender a leitura palavra a palavra. Embora o assunto tratado pelo texto pertencesse à sua área profissional, muitos deles não utilizaram o conhecimento prévio de forma produtiva na compreensão. Levantavam hipóteses que não eram pertinentes ao contexto sem a devida confirmação.

A postura didática da professora foi o desenvolvimento da autonomia leitora, contudo, os informantes, durante a aplicação dos exercícios,

requisitavam a intervenção da docente para esclarecimentos lexicais ou estruturais. Observou-se que, além de não se sentirem seguros para acionar suas habilidades leitoras, não sabiam como poderiam iniciar um processo metacognitivo. Como os aprendizes estão mais familiarizados com a prática da leitura guiada por uma proposta estruturalista, não foram capazes de acionar formas alternativas para a processar a informação.

Desta forma, o perfil dos sujeitos traçado a partir da análise do teste de sondagem se confirmou através dos resultados dos questionários e dos protocolos escritos. Entendido como instrumento para aprendizagem do idioma, o texto se configurou em um conjunto de palavras a serem reconhecidas e decodificadas pelos leitores. As respostas dos questionários de compreensão leitora das duas fases da pesquisa envolviam muito mais que o processo de decodificação. Exigia, por parte dos informantes, a apreensão e reconstrução do sentido textual.

Com relação à transparência lexical entre as línguas, os informantes não deram a devida atenção à atribuição dos significados. Grande parte dos aprendizes se apoiou na confluência gráfica e semântica das palavras em espanhol e português para transferir acepções da LM para a LE. Assim, os sujeitos não apresentaram estratégias distintas para apreender os falsos cognatos e as palavras opacas e transparentes. Estas palavras eram depreendidas a partir de significados levantados, mas não checados pelos leitores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foi desenvolvida uma pesquisa de estudo de caso nas aulas de E/LE a falantes brasileiros em um curso de nível superior de formação militar. O objetivo foi investigar o comportamento leitor adotado pelos aprendizes através da utilização de estratégias de inferência lexical em textos descritivos e específicos da área profissional-militar.

Iniciou-se a investigação a partir de uma revisão teórica com o propósito de discutir a concepção de leitura do ponto de vista do estruturalismo, do cognitivismo e do modelo interacionista, considerando a importância do léxico no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Analisou-se a relação entre a compreensão e o processamento da leitura. Avaliou-se o papel dos mecanismos estratégicos para o processo de construção de significados. Destacou-se a relevância do acionamento de estratégias metacognitivas de inferência lexical para a compreensão leitora. E, por fim, discutiu-se a relação de proximidade entre LM e LE.

Com base nestas reflexões, decidiu-se observar as ações que os aprendizes põem em prática para apreender o léxico no ato da leitura. Para isto, foram considerados dois momentos distintos: sem e com o ensino das estratégias de inferência lexical. Nesta etapa inicial, houve a seleção e a aplicação de um texto com um questionário de compreensão textual. Além disso, um instrumento de coleta de dados introspectivo foi apresentado a fim de recuperar os processos utilizados pelos aprendizes.

Com o intuito de traçar o perfil dos informantes, aplicou-se, previamente, um teste de sondagem para que a pesquisadora pudesse saber quem eram os sujeitos da investigação e que concepções sobre a língua e a leitura haviam adquirido ao longo de sua experiência educativa. A triangulação das informações obtidas no teste de sondagem com os dois momentos de pesquisa permitiram maior confiabilidade à análise dos resultados.

Em outra etapa, após o período de instrução didática das estratégias, os informantes foram expostos à aplicação de um segundo texto. Levou-se em consideração que estes indivíduos apresentariam um considerável rendimento em função dos ensinamentos recebidos. Com os resultados do questionário de compreensão e do protocolo escrito, seria possível conferir os efeitos do trabalho metacognitivo desenvolvido, observando o grau de assimilação através da utilização das estratégias de inferência lexical.

A partir do teste de sondagem, verificou-se que os informantes concebem a língua como um objeto estável, isolável e passível de ser adquirido. Em outras palavras, eles a percebem como um bem material a ser apreendido e compartilhado por uma comunidade lingüística. Os dados demonstram que os aprendizes consideram o processo de ensino da língua a partir da aprendizagem do conjunto das habilidades - ouvir/entender, falar, ler e escrever. Entretanto, com relação à funcionalidade da língua, a motivação principal dos informantes está associada ao desenvolvimento da competência oral. Conforme relatado na seção 2.1.3, justifica-se tal necessidade em virtude das interações profissionais com militares estrangeiros.

O cruzamento dos dados sobre a concepção de língua com a sua aplicação leva a inferir que os informantes visualizam a aprendizagem do idioma sob perspectivas distintas. Ou seja, uma pressupõe que seu processo de ensino envolve, necessariamente, as quatro destrezas. A outra considera a aprendizagem motivada por expectativas no uso da língua. Os aprendizes percebem o sistema de forma isolada. Deduz-se, que estes entendem que a aprendizagem do pacote lingüístico lhes oferecerá condições de interagir em futuros contextos comunicativos.

O conceito de leitura dos informantes se aproximou a uma visão decodificadora. O texto é percebido como um conjunto de palavras encadeadas que requer dos alunos a identificação do significado dos termos desconhecidos. Os resultados demonstraram que estes indivíduos, muitas vezes, recorrem a explicação do dicionário ou do professor para sanar dúvidas. Eles sentiram a necessidade de esclarecer o sentido literal do vocábulo aprendido, equacionando, desta forma, suas dificuldades de leitura com a deficiência do conhecimento lexical na língua estrangeira. Percebeu-se que a maioria dos informantes não tinha consciência do processo e desenvolveu uma atividade de leitura linear e passiva. Não estão habituados a acionar mecanismos ascendentes ou descendentes para reconstruir a informação e construir novos sentidos textuais, e tampouco, a considerar a complexidade do processo. É a prática do ato mecânico de identificação da pergunta e da resposta que estão mais familiarizados.

A percepção da proximidade entre o português e o espanhol está pautada na grande confluência do léxico nas línguas. Verificou-se que os informantes geraram expectativas com as semelhanças gráficas, transferindo,

mecanicamente, desde a língua materna, a forma e o significado a um vocábulo. A maioria não se preocupou em retomar o texto para confirmar o sentido atribuído. Contudo, a transparência entre o português e o espanhol provoca o fenômeno da convergência lexical. Este se caracteriza pela produtividade comunicativa proporcionada pelo contato destas duas línguas. Os sujeitos da pesquisa, ao atribuírem um significado, foram capazes de resolver a tarefa do questionário de compreensão leitora, porém não foram capazes de construir os significados textuais.

A convergência pôde ser percebida na apreensão de falsos cognatos como *ligera*. Este vocábulo possui acepções semelhantes ao português – rápida; leve, entretanto, suas realizações lingüísticas se dão de forma diferente em cada idioma. A língua portuguesa funcionou como um meio facilitador da compreensão e da (re) estruturação do conhecimento. Nela, a acepção deste termo que circula entre os falantes é o sentido de rápida. No espanhol, veicula-se o sentido de leve. As duas acepções são produtivas do ponto de vista da comunicação. No caso da pesquisa, os informantes ativaram o princípio da cooperação comunicativa na leitura do texto. A leitura foi processada pelos aprendizes, mas poucos demonstraram um nível de conscientização quanto ao tratamento a ser dado à palavra nova em espanhol.

Com relação à aplicação do primeiro texto – *Arma Ligera*, o conteúdo abordado facilitou o acionamento do conhecimento prévio dos informantes. Estes demonstraram ter alcançado a compreensão geral da leitura. Entretanto, foram detectados problemas na compreensão específica das palavras-chaves. Constatou-se que estes sujeitos apresentavam problemas

com a microestrutura do texto em espanhol e não com a macroestrutura. Os informantes acertavam, genericamente, a pergunta, mas, nem sempre, justificavam sua resposta de forma compreensiva.

Grande parte dos informantes não conseguiu atribuir um sentido aproximado aos termos selecionados, abandonado-os, omitindo-os ou substituindo-os por outras palavras. A atividade de compreensão exigia as respostas em português a fim de observar o uso das estratégias de inferência. Contudo, muitos deles preferiam repetir a palavra em espanhol como no caso das palavras opacas. Os informantes utilizaram outros mecanismos para resolver o problema da construção do sentido, assim, recorreram a repetição mecânica do termo ou a substituição por um termo transparente no texto.

Na análise do protocolo escrito, observou-se que os informantes não sabiam explicar que processos foram utilizados para construir o significado. A pesquisadora precisou esclarecer-lhes, através de exemplos, os procedimentos adotados no nível inconsciente na leitura – reconhecimento lingüístico de afixos, sinônimos, definição no próprio texto, conhecimento prévio, etc. Mesmo assim, os sujeitos sentiram dificuldades em justificar o processo.

A ausência de resposta foi o comportamento leitor que mais se refletiu no instrumento de coleta, seguido, respectivamente, do uso do contexto intratextual, da proximidade com o português, do conhecimento lingüístico, do conhecimento prévio e da atribuição de um significado aleatório. O uso das estratégias foi intuitivo pelos sujeitos. Faltou aos informantes controlar os mecanismos para melhorar seu rendimento na compreensão. Os resultados

revelaram que os informantes desenvolveram uma atividade leitora voltada mais para a proposta do estruturalismo do que para o modelo interacional.

Na fase de instrução das estratégias metacognitivas, a maioria dos informantes externou a escassez de oportunidades, dentro de contextos formais de ensino, para discutir o próprio processo de construção do sentido tanto em língua materna como estrangeira. Para muitos, a atividade representou uma abordagem diferente e construtiva do ponto de vista do ensino-aprendizagem do léxico, pois permitiu redimensionar a relevância da construção do significado a partir do contexto intratextual e extratextual.

A pesquisadora procurou levar os alunos a utilizarem diversos tipos de conhecimento, processando a informação de forma bilateral – do texto para o leitor e do leitor para o texto. Os informantes perceberam que as habilidades leitoras desenvolvidas, em um nível inconsciente, na língua materna poderiam ser transferidas e aplicadas para atender as necessidades da leitura a partir da metacognição. Cogitou-se, portanto, o acionamento de mecanismos estratégicos utilizados em LM para a apreensão do significado em LE. Os sujeitos da pesquisa reagiram positivamente às instruções, porém, alguns persistiam na idéia de depreender o sentido literal, analisando a palavra isolada de seu contexto. Ao se defrontarem com problemas decorrentes do pouco conhecimento lexical, os informantes eram incentivados a tentar utilizar as estratégias ensinadas e, ainda, a checar no contexto a pertinência dos significados atribuídos. Esta fase se destacou pela ênfase no monitoramento e na testagem do próprio processo de inferência lexical.

Esperava-se com os resultados da aplicação do segundo texto – *VCI/C Pizarro* – que os informantes tivessem desenvolvido o processo de leitura seguindo uma abordagem interacionista e, além disso, fazendo uso de estratégias metacognitivas internalizadas no período de instrução. Entretanto, a análise dos dados mostrou que não houve progressos na atividade realizada pelos informantes. O rendimento destes na interpretação textual foi inferior à tarefa proposta na fase sem orientação das estratégias. As respostas do questionário indicaram que os aprendizes haviam compreendido as informações gerais, porém não conseguiram depreender algumas partes específicas, em especial as palavras selecionadas.

Através do protocolo escrito, observou-se que os informantes estavam conscientes dos mecanismos, mas não sabiam quando e como acioná-los. Segundo eles, as palavras selecionadas foram que apresentaram o maior nível de dificuldade na compreensão. Informaram que preferiram ignorá-las das respostas, pois não conseguiram atribuir um significado. Isto leva a pensar que os sujeitos estavam mais propensos a realizar um processo de identificação entre o significante e o significado dicionarizado do que desenvolver uma construção do sentido.

O processo mais utilizado foi o contexto intratextual, seguido, respectivamente, da transferência da LM, da ausência de respostas, de suposições aleatórias, do conhecimento lingüístico e do conhecimento prévio. Com estes dados, verificou-se, portanto, que os informantes, mesmo após terem recebido instruções metacognitivas, realizaram um processo leitor baseado na visão do estruturalismo.

Comparando-se os resultados das duas fases do desenvolvimento do processo de inferência lexical, deduziu-se que os informantes construíram um conceito de leitura nos moldes de uma atividade estrutural, linear e decodificadora. O leitor, segundo esse modelo, está condicionado a desenvolver uma atitude passiva no processamento das informações. A compreensão leitora é concebida pela identificação superficial das respostas conforme a apresentação das perguntas.

Seria interessante que professores, lingüistas e educadores resgassem o estudo do vocabulário no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O papel do léxico deve ser redimensionado no processo de ensino, não sob a perspectiva estruturalista ou da gramática tradicional, mas sim, a partir de uma perspectiva interacional que envolve a inferência, a negociação e a palavra contextualizada. A aprendizagem do vocabulário não se configura com algo descartável ou essencial, mas sim, um intermédio, pois o leitor pode utilizar-se de outros mecanismos para a compreensão textual.

A língua se manifesta através do discurso que possui como elemento constituinte palavras em mútua relação. Desta forma, estas não podem ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Com relação à transparência entre o português e o espanhol, o estudo do léxico, na perspectiva interacionista, redimensiona a palavra dentro do contexto, considerando a existência de realizações comunicativas entre os interlocutores. Um contexto de ensino de uma área específica, com características instrucionais, por exemplo, precisa avaliar a aprendizagem do léxico a partir de um trabalho detalhado e com exatidão.

5 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: J.C.P. de Almeida Filho (org.) *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001. p.13-21.

AMORIM, Márcia L. V. A interface do ensino / aprendizagem de estratégias de inferência lexical em um curso de leitura em inglês. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. 253 fl. mimeo. Dissertação de Mestrado em Letras Anglo-Germânicas.

_____. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

BENEDETTI, Ana Mariza. Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. In: Forma 2: interferencias, cruces y errores. Madrid: SGEL, 2001. p. 9-24.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativa de renovação. Pelotas: Educart, 1999. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada – TELA*. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.100-108].

BIELSA, M. del Pilar B. Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. In: CARABELA, N. 48. Madrid: SGEL, 2000. p.65-83.

BIZON, Ana Cecília C. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: J.C.P. de Almeida Filho. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 109-140.

BLASCO, Maria José H. Del texto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: CABLE, n. 07, abril de 1991. Barcelona: Equipo Cable. p. 09-13.

BOÉSSIO, Cristina P.D. Uma proposta para o ensino de línguas próximas. In: LEFFA, Vilson (org.). *Produção de materiais e ensino; teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003. p. 90-104.

BORGES, Vlândia Maria C. A psicolingüística e o ensino da leitura em língua estrangeira. In: GELNE XVI Jornada de Estudos Lingüísticos. Anais. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998.

BRAGA, Denise B. Ensino de língua via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. In: Artigo: Tecnologia. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.307-352].

BRIONES, Ana Isabel. Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado. Madrid, 2001.

BROWN, Ann L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W.F. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 435-481.

BROWN, G. & YULE, G. Análisis del discurso. Madrid: Visor, 1993.

CABRERA, Pablo Ríos. Metacognición y comprensión de la lectura. In: PUENTE, Aníbal (dirigido por) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991. p. 275-298.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F. C., GARCÍA, J. R. & col. [org.] *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: ArtMed: 2001. p. 123-136.

COLOMER, T. & CAMPS, A. Enseñar a leer, enseñar a comprender. 1ª reimpr. Madrid: Celeste, 2000.

CONTRERAS, Matilde. As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas: a interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE. Pelotas, 1998. 137p. Dissertação de mestrado em Letras, Universidade Católica de Pelotas [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada – TELA*. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000].

CORACINI, Maria José R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 13-20.

CORTE, Ângela Cristina de O. & FISCHER, Cynthia Regina. A leitura em língua estrangeira e a inferência lexical: um caminho para a proficiência. In: *Cadernos do Centro de Línguas*, n.3. São Paulo, Humanitas, 2000.

DURÃO, Adja B. de Amorim B. ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 12. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia, 2002. p. 13-25.

FALCÃO, Vlândia Maria B. Ler em língua estrangeira: o que é preciso saber? In: *Revista de Letras: Fortaleza*, vol.19, n.1/2, 1997.

FANTINI, Marcia de Castro. Habilidade metacognitiva e leitura em língua estrangeira. In: *Intercâmbio*: São Paulo, vol.5, 1996. p. 101-112.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. In: *CABLE*, n. 07, abril de 1991. Barcelona: Equipo Cable. p. 14-20.

FERREIRA, Itacira A. Interface português/espanhol. In: J.C.P. de Almeida Filho. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 141-151.

GARCÍA MADRUGA, Juan A. Inferencias y comprensión lectora. In: Comprensión lectora y memoria operativa@. Cap. 2, ed. Piados. Disponível na Internet: www.educadormarista.com/PiensaPlus/inferenciaslectura.htm Capturado em 02 mar 2002. Online.

GELABERT, M. J. et al. Producción de materiales para la enseñanza de español. Madrid: Arco Libros, 2002.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. *Interactive approaches to second languages reading*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 11-21.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 85-91(a).

_____. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 103-111(b).

HEIMLICH, Joan E. & PITTELMAN, Susan D. Estudiar en el aula: el mapa semántico. 3ª ed. Capital Federal/Argentina: Aique, 1991.

JUNGER, Cristina de Souza V. Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: enfoque discursivo. Rio de Janeiro, 2002. 266 fl mimeo. Tese de Doutorado em Neolatinas Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, UFRJ.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Oficina de leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, Silvia E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

_____. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. São Paulo: DELTA, vol 9, n. especial, 1993. p. 399-416.

KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e coerência. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KULIKOWSKI, Maria Zulma M. & GONZÁLEZ, Neide T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 9. Madrid, 1999. p.11-19.

LARSEN-FREMAN, D. & LONG, M.H. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, 1994.

LEFFA, Vilson J. Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativa de renovação. Pelotas: Educart, 1999. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.14-38].

_____. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LÓPEZ, Javier M. Lenguas en contacto. Madrid: Arco Libros, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas, Mercado das Letras, 1999. p. 95-124.

MAYOR, Juan. Estrategias de comprensión lectora. In: CARABELA, N. 48. Madrid: SGEL, 2000. p. 05-23.

MEURER, José Luiz. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: Artigos: Escrita [Retirado do CD-ROM DO Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000. p.143-159].

MIÑANO, Julia. Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. In: CARABELA, N. 48. Madrid: SGEL, 2000. p. 25-43.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Interação e aprendizagem de leitura em sala de aula de língua estrangeira e materna na escola pública. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da & MOLLICA, Maria Cecília. (org.) *Espaços e interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos/UFRJ, 1996. p. 09-19.

_____. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 3ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 137-146(a).

_____. Leitura e ensino de línguas clássicas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 3ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 147-163(b).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel, 1998.

MORLES, Armando. El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. In: PUENTE, Aníbal (dirigido por) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991. p. 261-274.

NATEL, Tânia Beatriz T. A interferência positiva na compreensão de línguas próximas. In: MENEZES, V.; DUTRA, D.P.; MELLO, H. (org.) *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada; a linguagem como prática social*. Minas Gerais: ALAB: UFMG, 2002.

NUNES, Myriam B. C. Conhecimento e metaconhecimento na formação do leitor. In: *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, p. 295-300, 1994. [Retirado do CD-ROM DO Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada – TELA*. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000].

OMAGGIO, Alice C. The role of context in comprehension and learning. In: OMAGGIO, Alice C. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986. p. 91-120.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas, Mercado das Letras, 1999. p.47-59.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: : BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas, Mercado das Letras, 1999. p.169-178.

PUENTE, Aníbal. Teoría del esquema y comprensión de la lectura. In: PUENTE, Aníbal (dirigido por) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991. p. 73-109.

RODRÍGUEZ, Jesús S. Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses: análisis y comparación de dos niveles de aprendizaje. In: Forma 2: interferencias, cruces y errores. Madrid: SGEL, 2001. p. 25-47.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C. & BREWER, W.F. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SANTOS, Vera Maria X. dos & NEVES, Tânia Regina P. O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativa de renovação. Pelotas: Educart, 1999. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada – TELA*. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.166-184].

SCARAMUCCI, Matilde V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: Delta: São Paulo, vol.13 n.2, p. 48-71, 1997.

SEMINO, Maria Josefina I. Uma tríade metodológica no processo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira. In: *II Seminário Nacional sobre Linguagem e ensino*. Pelotas: UCPEL, 1999.

[Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.121-131].

SILVA, Célia E. da. O processo de compreensão na leitura estrangeira: relato de uma experiência com alunos do 2º grau. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.

SILVA, Ezequiel T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Maria Helena G. M. de. A influência da estratégia de familiarização lexical no processo de inferência de palavras-chave. In: Intercâmbio: São Paulo, vol.5, 1996. p. 132-140.

_____. A inferência lexical no texto técnico em inglês. São Paulo, PUC, 1993, 192 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas.

SOUZA, Sérgio Augusto F. de. Ensino de leitura em língua inglesa e análise do discurso: ponderações e propostas. In: Artigos: Metodologia. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000, p.22-27].

STRECKER, R. A inferência e o conhecimento textual. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada* – TELA. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000. p. 175-181].

STRECKER, R. & GURPILHARES, M. A importância do conhecimento prévio na produção de resumos. In: Artigos: Escrita. [Retirado do CD-ROM do Projeto TELA: LEFFA, Vilson J. (compilador) *Textos em lingüística aplicada – TELA*. Pelotas: EDUCAT/ UCPEL, 2000. p. 163-174].

ANEXO A

Ministério da Defesa
Exército Brasileiro
Academia Militar das Agulhas Negras

Nome: _____

Turma: 2ª Cia

Idade: _____ anos

1. O estudo do espanhol pode contribuir para a sua futura carreira de oficial no EB?

() muito () pouco () muito pouco () nada

2. Os conhecimentos de espanhol podem ser úteis no seu futuro profissional militar, permitindo que você seja capaz de (numere pelo grau de importância: 1= não tem importância; 2= tem pouca importância; 3= é relativamente importante; 4= é importante; 5= é imprescindível):

2.1() ler cartas, revistas, jornais e textos específicos militares produzidos por estrangeiros.

2.2() produzir textos escritos.

2.3() expressar-se, oralmente, em palestras, debates, conversas informais, etc.

2.4() compreender informações militares transmitidas via rádio, via projeção audiovisual e através de contatos diretos com oficiais estrangeiros.

3. Considerando a seguinte graduação – 1= não tem importância; 2= tem pouca importância; 3= é relativamente importante; 4= é importante; 5= é imprescindível – indique quais das habilidades abaixo representam para você o aprendizado de uma língua estrangeira:

3.1() ler.

3.2() escrever.

3.3() falar.

3.4() ouvir/entender.

4. Usando a escala abaixo, avalie a relevância da proximidade entre o português e o espanhol para a aprendizagem de vocabulário:

1= não ajuda; 2= ajuda pouco; 3= ajuda relativamente; 4= ajuda muito;

5= ajuda sempre

() no reconhecimento de palavras.

() na compreensão das palavras desconhecidas.

() na distinção entre palavras parecidas com significado diferente.

() outra opção. Diga qual: _____

5. Segundo sua opinião e experiência, um bom leitor, quando lê um texto em espanhol, se caracteriza da seguinte maneira: (Use a tabela: 1 – nunca; 2- com pouca freqüência; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre. Você pode opinar sobre os vários itens.)

- 5.1() Lê com atenção, observando os detalhes.
 5.2() Lê rapidamente do início ao fim.
 5.3() Vai e volta durante a leitura.
 5.4() Faz uso de suas informações prévias sobre o assunto para poder entender o texto.
 5.5() Troca idéias sobre o texto com os companheiros para melhor entendê-lo.
 5.6() Pede auxílio ao professor.
 5.7() Abandona o texto por considerá-lo indecifrável.
 5.8() Usa com freqüência o dicionário para as palavras desconhecidas.
 5.9() Usa seus conhecimentos do português ou de outras línguas para entender novas palavras no espanhol.
 5.10() Procura pistas, no próprio texto, que possam ajudá-lo a deduzir o significado de uma palavra desconhecida.
 5.11() Tenta encontrar um significado mais adequado dentro do texto para as palavras desconhecidas.
 5.12() Não interrompe sua leitura diante de uma palavra que não compreende.
 5.13() Outra opção: Diga qual: _____

6. Você tem o hábito de verificar o significado de uma palavra nova, mesmo que ela seja parecida na grafia com o português?

() sim () freqüentemente () às vezes () nunca

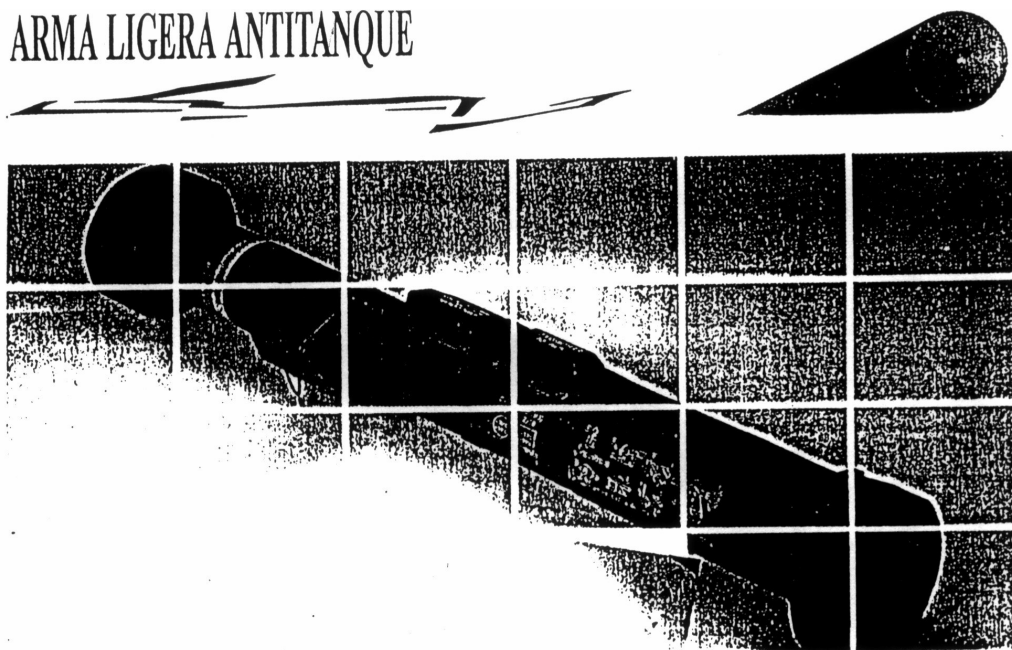
7. Que tipo de leitor você se classifica em espanhol?

() muito bom () bom () razoável () ruim

Por quê? _____

ANEXO B

ARMA LIGERA ANTITANQUE



Sistema de Arma Ligera
Antitanque C90 (M3)

Es un sistema de arma anti-tanque de corto alcance de un solo disparo, sencillo y eficaz, disparable desde el hombro. Dispara un proyectil propulsado por cohete y dotado con una cabeza de carga hueca.

El tubo lanzador contiene permanentemente el proyectil, e incorpora un mecanismo de disparo y un visor óptico, así como elementos de cierre y transporte. Una vez realizado el disparo, este conjunto se desecha.

El mecanismo de disparo es totalmente autónomo, y permite el uso del sistema como mina "off-route". El visor óptico proporciona 2 aumentos y permite el uso del equipo de visión nocturna VN38-C.

El sistema está libre de mantenimiento durante toda su vida útil.

El entrenador TR90 (M3), de diseño específico, posibilita una instrucción realista y a muy bajo coste.

La tabla de características aporta detalles de las variantes de la familia C90 (M3).

ANEXO C

Compreensão textual: *Arma Ligeira Antitanque*

Todas as respostas deverão ser em português

1. Esta arma poderia ser transportada por um único combatente? Qual é o adjetivo, atribuído a arma, que justifica sua resposta?

A *Sim.* ✓

B *ligeira.* ✓

2. Que características são atribuídas ao sistema de disparo da arma?

A *Possui um sistema de curto alcance de um único disparo, simples e eficaz.* ✓

3. Existem várias formas de acionar o sistema de propulsão de um projétil em uma arma. Explique como se dá o processo do C90 (M3)?

A *O projétil é impulsionado pelo foguete de carga oca foguete.* ✓

4. Que partes compõem o tubo lançador da arma?

A *O projétil, um mecanismo de disparo, visor ótico, trava de segurança e elementos de transporte.* ✓

5. Com base na leitura, em sua opinião, a utilização desta arma pode acarretar um aumento no orçamento militar das Forças Armadas? Justifique.

A *Sim.* ✓

B *Pois o armamento, após seu uso, é descartado.* ✓

6. Quais são as vantagens do visor ótico?

A *O visor ótico apresenta dois aumentos e permite o uso de equipamento de visão noturna.* ✓

7. Existe alguma forma para o combatente ambientar-se ao sistema de funcionamento da arma? Justifique.

A *Sim.* ✓

B *Através do simulador TR90(M3).* ✓

ANEXO D

1. Complete o quadro abaixo dando o significado que você atribuiu a cada uma das palavras extraídas do texto e o processo pelo qual você passou para obtenção de tal significado.

Palavras	Significados atribuídos aproximados	Processo
1. ligera	<i>Leve, portátil</i> ✓	
2. sencillo	<i>Simples</i> ✓	
3. cohete	<i>Foguete</i> ✓	
4. cierre	<i>Trava de segurança, fechamento</i> ✓	
5. se desecha	<i>Se descarta, se desfaz</i> ✓	
6. equipo	<i>Equipamento</i> ✓	
7. entrenador	<i>Simulador, tutorial</i> ✓	

2. Houve alguma palavra que você não tenha conseguido atribuir um significado? Qual (quais)? Por quê?

ANEXO E

Javier Rodríguez-Ventosa

EL VCI/C PIZARRO

El Ejército de Tierra español tiene previsto incorporar en los próximos años a su parque acorazado a los nuevos blindados oruga PIZARRO, un proyecto surgido de la necesidad de disponer de un vehículo ligero capaz de combatir junto a los carros de combate y que sustituirá paulatinamente a los TOA M-113 de procedencia norteamericana. El vehículo es el resultado final de la cooperación internacional entre las empresas Santa Bárbara (España) y Steyr Daimler Puch Spezialfahrzeug AG (Austria), aunque sus orígenes se remontan al ya lejano 1984.

Características

El ASCOD, denominado PIZARRO en su versión española, es un VCI de cadenas construido en una aleación de acero con una distribución interna en tres cámaras: conducción, combate y personal. Posee una dotación de tres hombres (jefe del vehículo, conductor y apuntador/tirador) y tiene capacidad para un pelotón de ocho infantes con su equipo, que pueden desalojar rápidamente el blindado por un amplio portón trasero. Su peso en orden de combate es de 25.2 toneladas, su longitud de 6.224 metros, su altura máxima de 2.653 m. y su anchura de 3 metros.

Está propulsado por un motor diesel de Motoren und Turbinen Union (MTU, Alemania) 8V-183-TE22 8-V90 de 432 Kw. de potencia (600 CV) a 2.300 revoluciones por minuto, con una caja de cambios automática Renk HSWL 106 (Alemania) de transmisión hidromecánica, dotada de seis marchas adelante y tres hacia atrás. Estas características otorgan al vehículo una velocidad máxima en carretera de 70 kilómetros por hora, una velocidad máxima marcha atrás de 22.8 km./h. y una aceleración de 0 a 45 km./h. en 12 segundos, siendo su autonomía de 600 km. Es capaz de superar pendientes frontales del 60% y laterales del 30% y tiene posibilidad para pivotar sobre su eje.

El tren de rodaje del vehículo se compone de una rueda motriz, siete ruedas de rodaje, polea tensora y tres rodillos de apoyo. Precisamente, una de las novedades del PIZARRO respecto al prototipo original es



El PIZARRO sustituirá paulatinamente a los TOA M-113. Nuestra foto muestra un M-113 con torreta TC-13. (Foto: Empresa Nacional Santa Bárbara)

la inclusión de una séptima rueda de rodaje, que proporciona al vehículo una mejor adherencia y estabilidad general en terrenos blandos, como se comprobó en las pruebas comparativas realizadas por el Ejército austriaco, que finalmente también se decantó por esta solución. La suspensión está asegurada por barras de torsión y portantes para cada rueda motriz, con amortiguadores en la primera, segunda y sexta rueda.

Las cadenas del blindado, originales de Diehl (Alemania), son del tipo conector final, con pasadores revestidos de goma y dos cubiertas de goma reemplazables en cada zapata, con una anchura total de 500 milímetros.

Su blindaje, de 57 milímetros en proa y casi 70 mm. en el escudo de la torre, le permite resistir impactos de proyectiles perforantes de 30 mm. APDS dentro del arco frontal a un kilómetro, lateral y trasera contra 14,5 mm. a 800 metros y en todo el vehículo contra fragmentos de 155 mm. a 10 metros. Como protección secundaria, posee un sistema selectivo para operar en ambientes NBQ, así como un sistema contraincendios en la cámara del motor y otro antiexplosión en la cámara de personal.

En el capítulo de armamento, la torre del PIZARRO está dotada con un cañón automático estabilizado Mauser MK 30 (Alemania)

de 30 milímetros, con doble alimentación (200 disparos para uso inmediato y otros 202 almacenados). Su cadencia teórica es casi de 800 disparos por minuto. Monta también en la torre una ametralladora coaxial MG-3 de 7.62 mm., estabilizada en los dos ejes (700 disparos para uso inmediato y 2.200 almacenados). El campo de desplazamiento vertical del armamento se sitúa entre -10 y +50 grados, con un campo de rotación horizontal ilimitado. El vehículo incorpora también como armamento complementario seis tubos Wegmann por costado (cuatro con granadas lanzafumígenas para ocultación y dos con granadas fragmentarias contra personal) y eventualmente un mortero de 60 milímetros en el techo de la torre. La torre puede incorporar otras opciones de armamento hasta un calibre máximo de 105 milímetros.

El sistema de dirección de tiro del PIZARRO es automático, con calculador de tiro ballístico digital que admite hasta seis tipos diferentes de munición. El artillero está dotado de un visor con telémetro láser incorporado y el comandante con un periscopio diurno con episcopio incorporado.

Tecnología Militar - TECMIL - Nº 5-6/94

BARCELONA

ANEXO FCompreensão textual: *EL VCI/C PIZARRO*

Todas as respostas deverão ser em português, exceto nos casos em que se peça para extrair do texto.

1. O Pizarro só consegue movimentar-se em terrenos acidentados devido a um motivo. Qual é? Retire do texto as duas palavras que o autor usa para referir-se a essa característica do carro.

A *Apresenta a lagarta que lhe permite movimentar-se em terrenos acidentados.* ✓

B *cadena* ✓

C *oruga* ✓

2. O veículo descrito é um carro blindado cujas paredes são grossas para que possam resistir a projetis de impacto perfurante. Segundo o texto, qual é a principal base que constitui a estrutura metálica do veículo?

A *Aço fundido* ✓

3. O texto apresenta características de dirigibilidade do carro de combate. Considerando essas informações, quais são os dois tipos de superfície em que o veículo consegue superar e aparecem citados no texto?

A *inclinações.* ✓

B *terrenos acidentados / brandos*

4. Segundo o texto, o conjunto de rodagem do Pizarro é composto por?

A *É composto por uma roda motriz, sete rodas de rodagem, uma polia* ✓ *para*

B *tensionar e três cilindros.* ✓

ANEXO G

1. Complete o quadro abaixo dando o significado que você atribuiu a cada uma das palavras extraídas do texto e marque o processo pelo qual você passou para obtenção de tal significado.

Palavras	Significado atribuído	conhecimento do assunto / veículo	conhecimento do contexto	conhecimento da palavra	proximidade com o português	proximidade com outras línguas	dedução Como?	chute Como?
1.oruga	<i>lagarta</i> ✓							
2.cadena	<i>correia metálica</i> ✓, <i>lagarta</i> ✓							
3.aleación de acero	<i>aço fundido</i> ✓							
4.pendiente	<i>encosta</i> ✓, <i>inclinação</i> ✓							
5.blando	<i>acidentado</i> ✓, <i>suave</i> ✓, <i>brando</i> ✓							
6.polea	<i>polia</i> ✓							
7.rodillo	<i>eixo</i> ✓, <i>cilindro</i> ✓							

2. Houve alguma outra palavra que você não tenha conseguido atribuir um significado? Qual (quais)? Por quê?

LIMA, Christiane Alves de. A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2004. 188 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas.

RESUMO

Nesta dissertação, conduziu-se um estudo de caso com uma turma de aprendizes brasileiros de língua espanhola em uma instituição de ensino superior militar localizada no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo era investigar o comportamento dos informantes durante o acionamento de estratégias metacognitivas de inferência lexical no processamento da compreensão leitora em textos específicos de sua área profissional-militar. Analisou-se a importância do léxico nas diferentes concepções de leitura e no ensino de leitura de acordo com cada vertente. Avaliou-se o papel da metacognição para o desenvolvimento da compreensão a partir de algumas pesquisas recentes voltadas para o ensino das línguas materna e estrangeira. Com base nestes estudos, decidiu-se observar os procedimentos adotados pelo aprendiz de uma língua estrangeira durante a leitura, em espanhol, a partir de momentos distintos: com e sem instrução de estratégias metacognitivas de inferência lexical, levando-se em consideração a proximidade lingüística entre LM e LE. Os dados foram coletados através de instrumentos introspectivos e analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados da análise demonstram que o informante não consegue ativar o uso de estratégias metacognitivas de forma adequada e, tampouco, desenvolve uma consciência crítica das sutilezas lingüísticas que diferenciam o português do espanhol.

LIMA, Christiane Alves de. A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2004. 188 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas.

ABSTRACT

In this thesis, a case study was carried out in a class of Brazilian learners of Spanish as a foreign language in a military, college-level institution in the State of Rio de Janeiro. The target was to investigate the behavior of the group during the activation of the metacognitive strategies of lexical inference in processing the reading comprehension in texts specific of their professional (military) area. The importance of the lexicon in many different conceptions of reading and in the teaching of reading skills. The role of metacognition for the development of comprehension, based on recent works on the teaching of mother and foreign languages, was also evaluated. Based on this, the procedures adopted by the learners were observed during the process of reading from two different standpoints: with and without the teaching of metacognitive strategies of lexical inference, taking into consideration the historical proximity the mother and the foreign languages. The data were collected using introspective instruments quantitative and qualitatively analyzed. The results of the analysis show that the students could not activate the use of the metacognitive strategies adequately according to the objectives of the activities proposed nor could they develop a critical awareness of the subtleties that differentiate the Portuguese from the Spanish language.