

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS – INSTITUTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

MARCOS ROBERTO DA COSTA

**O DÉFICIT NO CONHECIMENTO LEXICAL E A LEITURA EM LE:
Um conflito para o aluno universitário**

**NITERÓI
2007**

MARCOS ROBERTO DA COSTA

**O DÉFICIT NO CONHECIMENTO LEXICAL E A LEITURA EM LE:
Um conflito para o aluno universitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof^a Dr^a MARIA ELISA KNUST SILVEIRA

NITERÓI
2007

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C837 Costa, Marcos Roberto da.
O déficit no conhecimento lexical e a leitura em LE: um conflito para o aluno universitário / Marcos Roberto da Costa. – 2007.
154 f.
Orientador: Maria Elisa Knust Silveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2007.
Bibliografia: f. 121-125.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Leitura. 3. Língua inglesa – Fonética. I. Silveira, Maria Elisa Knust. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 420.7

MARCOS ROBERTO DA COSTA

**O DÉFICIT NO CONHECIMENTO LEXICAL E A LEITURA EM LE:
Um conflito para o aluno universitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a MARIA ELISA KNUST SILVEIRA – Orientador
UFF

Prof^a Dr^a REJANE TEIXEIRA VIDAL
UFF

Prof. Dr. SÉRGIO NASCIMENTO DE CARVALHO
UERJ

NITERÓI
2007

À minha querida mãe
(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Dr^a Maria Elisa Knust Silveira, pela dedicação, eficiência e incentivo durante minha trajetória.

Ao meu pai pelo apoio, ainda que silencioso.

À UFES, à prof^a Maria Lúcia Machens e sua turma de Inglês Instrumental, e principalmente aos alunos Atílio Lourenço, Francine Gonzaga, José Faustino, Larissa Andrade, Leandro Batista, Lucas Felipe e Milena Lima que participaram da segunda fase desta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF, pela atenção e atendimento sempre eficiente.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Ao Marcos Encarnação, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À prof^a Aurélio Leal Lima Lyrio, pelo apoio inicial.

À Carmelita Minelio, pela revisão de português.

“A leitura pode ser um jogo psicolinguístico de adivinhação. Mas as palavras são as peças necessárias para se jogar corretamente.”

Batia Laufer

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA..... | 14 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 15 |
| 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO..... | 17 |
| | |
| 2 BASES TEÓRICAS..... | 18 |
| 2.1 INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2.2 PESQUISAS SOBRE O FENÔMENO DA LEITURA..... | 18 |
| 2.2.1 A PERSPECTIVA ASCENDENTE: PROCESSO DE EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO..... | 20 |
| 2.2.2 A PERSPECTIVA DESCENDENTE: PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO..... | 21 |
| 2.2.3 A PERSPECTIVA INTERATIVA: PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO..... | 23 |
| 2.2.3.1 Outras perspectivas da interatividade da leitura..... | 24 |
| 2.2.3.2 Teorias de esquema..... | 26 |
| 2.3 A DIMENSÃO LEXICAL..... | 29 |
| 2.3.1 VOCABULÁRIO: UM BREVE HISTÓRICO E NOVAS TENDÊNCIAS..... | 30 |
| 2.3.2 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO LEXICAL E COMPREENSÃO EM LEITURA..... | 33 |
| 2.3.2.1 Patamar Mínimo de Conhecimento Lexical..... | 35 |
| 2.3.3 O QUE É CONHECER/SABER UMA PALAVRA..... | 37 |
| 2.4 O TESTE DE CLOZE: AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO EM LEITURA:..... | 41 |
| 2.5 AS ESTRATÉGIAS E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO EM LEITURA..... | 43 |
| 2.6 INGLÊS INSTRUMENTAL: UM POUCO DE HISTÓRIA..... | 49 |
| 2.6.1 O PROJETO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL..... | 50 |
| 2.6.2 LEITURA INSTRUMENTAL NO BRASIL: UMA FUNÇÃO SOCIAL..... | 52 |
| | |
| 3 METODOLOGIA..... | 54 |
| 3.1 INTRODUÇÃO..... | 54 |
| 3.2 OBJETIVOS..... | 54 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS..... | 55 |
| 3.4 SUJEITOS..... | 56 |
| 3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA..... | 56 |
| 3.5.1 PRIMEIRA FASE: PRODUTO..... | 56 |
| 3.5.1.1 Testes de Vocabulário..... | 56 |
| 3.5.2 SEGUNDA FASE: PROCESSO..... | 58 |
| 3.5.2.1 Questionário..... | 58 |
| 3.5.2.2 Evento Social de Leitura e <i>Cloze</i> : fase qualitativa da pesquisa..... | 59 |
| 3.5.2.3 Protocolo Verbal..... | 61 |
| | |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS..... | 64 |
| 4.1 INTRODUÇÃO..... | 64 |
| 4.2 TESTE DE VOCABULÁRIO: NÍVEL DE CONHECIMENTO LEXICAL..... | 65 |
| 4.3 QUESTIONÁRIO..... | 67 |
| 4.3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES..... | 67 |
| 4.3.2 CONHECER /SABER UMA PALAVRA..... | 71 |
| 4.3.3 DIFICULDADES E USO DE ESTRATÉGIAS..... | 75 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO..... | 82 |
| 4.4.1 A DUPLA MAIS COMPETENTE..... | 83 |
| 4.4.2 A DUPLA MENOS COMPETENTE..... | 93 |
| 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 103 |
| | |
| 5 CONCLUSÃO..... | 107 |
| 5.1 INTRUDUÇÃO..... | 107 |
| 5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS..... | 107 |
| 5.3 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA..... | 111 |
| 5.3.1 PERGUNTA DE PESQUISA (1)..... | 111 |
| 5.3.2 PERGUNTA DE PESQUISA (2)..... | 114 |
| 5.3.3 PERGUNTA DE PESQUISA (3)..... | 116 |
| 5.4 ÚLTIMAS OBSERVAÇÕES..... | 118 |
| | |
| 6 OBRAS CITADAS..... | 121 |
| | |
| 7 APÊNDICES..... | 126 |
| 7.1 QUESTINÁRIO | 127 |
| 7.2 TESTE DE CLOZE (PROTOCOLO-PILOTO)..... | 129 |
| 7.3 TESTE DE CLOZE (PROTOCOLO VERBAL)..... | 130 |
| 7.4 TRANSCRIÇÃO DA DUPLA MAIS COMPETENTE..... | 131 |
| 7.5 TRANSCRIÇÃO DA DUPLA MENOS COMPETENTE..... | 135 |
| | |
| 8 ANEXOS..... | 144 |
| 8.1 TESTE DE VOCABULÁRIO – VERSÃO A..... | 145 |
| 8.2 TESTE DE VOCABULÁRIO – VERSÃO B..... | 149 |
| 8.3 ESTRATÉGIAS DIRETAS..... | 153 |
| 8.4 ESTRATÉGIAS INDIRETAS..... | 154 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1 Representação de teoria da linguagem de Widdowson (1998), f. 28
- Fig. 2 O que é conhecer uma palavra segundo Nation (1990, p. 31), f. 39
- Fig. 3 Modelo analítico sobre conhecimento da palavra (Ramos, 1999, p. 164), f. 40
- Fig. 4 Organização geral das estratégias segundo a taxonomia de Oxford (1990), f. 45
- Fig. 5 Recorte da taxonomia de Oxford para o presente estudo, f. 46
- Fig. 6 Resultado dos Testes de Vocabulário, f. 65
- Fig. 7 Percentual de alunos de acordo com desempenho nos Testes de Vocabulário, f. 66
- Fig. 8 Forma de aquisição da LE, f. 68
- Fig. 9 Tempo de estudo da LE, f. 68
- Fig. 10 Percentual de alunos que costumam ou não ler em inglês, f. 69
- Fig. 11 Tipo de leitura que os alunos fazem, f. 70
- Fig. 12 Como os alunos classificam seu conhecimento de inglês, f. 70
- Fig. 13 Como os alunos consideram a importância do vocabulário na leitura, f. 71
- Fig. 14 O que é conhecer uma palavra e sua classificação por ordem de prioridade, f. 72
- Fig. 15 Pergunta (9), f. 76
- Fig. 16 Pergunta (10), f. 77
- Fig. 17 Pergunta (11), f. 79
- Fig. 18 Estratégias usadas pelas duplas (mais competente e menos competente), f. 104

RESUMO

O ensino de leitura em inglês como língua estrangeira tem ocupado posição de crescente destaque em vários contextos educacionais no Brasil. Dentre as abordagens que dão suporte ao ensino de leitura em língua estrangeira, destaca-se o modelo interativo em que a construção do sentido ocorre através do processo de interação entre o leitor e o escritor através do texto. No entanto, a importância que o conhecimento lexical exerce no processo de construção do sentido na leitura em língua estrangeira e as dificuldades provenientes de um conhecimento lexical incipiente para a compreensão de textos em inglês parecem algo “menor” no universo de ensino de línguas. Assim sendo, este estudo concentra-se na relação entre conhecimento lexical e a construção de sentido na leitura em língua estrangeira sob o enfoque instrumental. Este trabalho visa verificar o papel do léxico na construção do sentido em leitura de alunos universitários, investigar até que ponto o conhecimento lexical pouco desenvolvido representa um problema na construção de sentido para esses alunos e analisar se as habilidades de alto nível (inferência, ativação de conhecimento prévio, uso de estratégias, entre outras) podem compensar o déficit muito grande no conhecimento lexical de um leitor. Os dados analisados revelam que existe uma estreita relação entre conhecimento lexical e compreensão em leitura, e que um conhecimento lexical incipiente representa um sério obstáculo na compreensão em leitura. A observação dos dados coletados e analisados revelam que as habilidades de alto nível não são suficientes para compensar um conhecimento lexical incipiente, e que um patamar mínimo de conhecimento lexical é fundamental para que estratégias possam ser utilizadas com sucesso e eficientemente.

Palavras-chave: Leitura em língua estrangeira. Conhecimento lexical. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

In various educational contexts in Brazil, reading in English as a foreign language has been given a prominent position in recent years. Among the approaches to reading in English as a foreign or second language, the interactive model stands out as a perspective in which the construction of meaning is an interactive process between a reader and a writer via text. Nevertheless, it seems that the importance that one's lexical knowledge exerts on the construction of the meaning of a foreign language text is considered a "minor" issue. Thus, the focus of this investigation lies on the relationship between lexical knowledge and the construction of meaning within foreign language reading from the perspective of ESP. This study aims to examine the role of lexical knowledge in the specific context of reading for academic purposes, investigating the extent to which a reader's insufficient vocabulary represents a breakdown in the reading process, and to analyze whether higher-level skills (inference, prior background knowledge, reading strategies, among others) can compensate for the reader's lexical knowledge deficiency. The data analyzed indicate that there is a very close relationship between lexical knowledge and reading comprehension, and a reader's insufficient vocabulary represents a major obstacle to reading comprehension. The analysis of the data collected led to the conclusion that higher-level skills are not sufficient to compensate for a reader's limited language proficiency, and that there seems to be a need for a threshold vocabulary so that higher-level strategies may be used successfully and efficiently.

Key-words: Reading in a foreign language. Lexical knowledge. Foreign language pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de inglês como língua estrangeira tem ocupado posição de crescente relevância em vários contextos educacionais no Brasil, entre eles, o terceiro grau. Nesse cenário, destaca-se uma abordagem instrumental cuja ênfase é a centralidade na leitura. No entanto, apesar dos inúmeros estudos voltados para a questão da leitura em língua estrangeira, ainda existem certas lacunas que precisam ser preenchidas. Uma dessas lacunas, qual seja a importância que o conhecimento lexical exerce no processo de construção do sentido na leitura em língua estrangeira, é o eixo propulsor deste estudo.

Estudos científicos em leitura conduzidos por Nuttal (1996), assim como resultados de pesquisas em vocabulário (CARTER; MCARTHY, 1998; SCHMITT; MCCARTHY, 1997; NATION, 1990, 2003; COADY; HUCKIN, 1997), indicam que o léxico tem papel fundamental no processo de compreensão¹. No entanto, as abordagens de ensino de leitura em inglês como segunda língua e língua estrangeira dão pouca ênfase ao ensino e aprendizagem de vocabulário pois, como afirma Coady (1997a, p. 274),

[quase] todas as abordagens metodológicas incentivam tanto professores como alunos a considerar que a habilidade de leitura é transferida automaticamente da L1 [língua materna]. Conseqüentemente, muitos professores [...] parecem concluir que as palavras serão aprendidas naturalmente através da leitura e não precisam ser ensinadas.²

O estudo que aqui se delinea enfoca a relação entre conhecimento lexical e compreensão de leitura em língua estrangeira sob a perspectiva do Inglês Instrumental.

¹ Todas as traduções deste trabalho são de minha inteira responsabilidade e as versões originais serão apresentadas em pé de página.

² “Almost all methodological approaches encourage both teachers and learners to assume that the skill of reading is transferred automatically from L1. Consequently, many teachers [...] seem to conclude that words are going to be learned naturally from reading and do not need to be taught.”

Pretende-se investigar até que ponto a falta ou o pouco conhecimento lexical representa uma dificuldade no processo de construção de sentido para alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira, e considerar as possíveis contribuições que os resultados de um estudo dessa natureza podem gerar para a prática pedagógica.

Antes, porém, de dar continuidade às considerações iniciais, seria importante esclarecer o uso dos termos segunda língua e língua estrangeira que serão usados neste trabalho, pois normalmente os termos segunda língua (doravante L2) e língua estrangeira (doravante LE) são utilizados genericamente na literatura que aborda a aquisição de uma língua que não a língua materna. Porém, há uma distinção entre L2 e LE; cada uma possui características próprias baseadas em fatores como onde são aprendidas e qual o propósito social e comunicativo de sua aprendizagem.

A aprendizagem no contexto de L2 tem uma função social imediata, ou seja, a necessidade de comunicação com membros de uma comunidade lingüística onde essa língua é falada como LM ou língua franca³. Aprender inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos é um exemplo de aquisição de L2, na medida em que essa língua é o principal meio de comunicação fora do contexto de sala de aula. Já no contexto de LE (contexto de ensino no qual o aluno brasileiro se encontra), não existe a necessidade social e comunicativa imediata já que normalmente essa língua não é amplamente usada fora do contexto de sala de aula em interações comunicativas. Assim sendo, a LE será usada em contextos muito específicos, ou seja, relações profissionais e comerciais com outros países, leitura de textos ou através da mídia (internet, tv, filmes e músicas). Para Brown (2001), é importante compreender a dicotomia L2 e LE porque existem diferenças significativas entre esses dois contextos, e é necessário implementar abordagens distintas para atender as necessidades específicas dos alunos em cada um deles.

Embora uma parte expressiva da fundamentação teórica na qual me apoio seja voltada para o contexto de ensino e aprendizagem de L2, eu a utilizo como instrumento de reflexão sobre os conflitos e problemas comuns ao contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Ao longo desta pesquisa, o termo L2 será utilizado em vários momentos; porém, sem perder de vista que o estudo que aqui se delineia está inserido no contexto brasileiro onde o inglês é ensinado como LE.

³ Língua comum e amplamente utilizada nas interações comunicativas; porém, distinta da LM dos falantes envolvidos.

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com Nation (1990), muitas pesquisas se concentram na importância do léxico no ensino de LE. Porém, parece que professores e muitos autores de materiais pedagógicos, com ênfase na leitura instrumental, não dão a devida importância a essas pesquisas. Segundo Coady (1997b, p. 229),

[...] muitas abordagens acadêmicas contemporâneas no ensino de línguas dão importância mínima à aprendizagem de vocabulário e parecem acreditar que de alguma forma as palavras serão aprendidas como resultado de outras atividades lingüísticas.⁴

Embora o conhecimento lexical não seja o fator principal para compreensão em leitura em LE, pois a leitura envolve mais do que simplesmente a decodificação de símbolos impressos, é importante ressaltar que o léxico deve ter papel fundamental em um programa voltado para a leitura.

Uma das motivações que justificam este estudo é o fato de que o nível de conhecimento lingüístico em LE de muitos alunos é freqüentemente insuficiente, gerando, assim, obstáculos na compreensão em leitura. Insere-se nessa observação a percepção de que o conhecimento lexical é um aspecto importante para construir sentido num processo interativo com o texto, e assim, possibilitar uma postura crítica diante desse texto. A dificuldade enfrentada por alunos de nível superior no que tange à compreensão de textos em aulas de Inglês Instrumental é, em grande parte, resultado de um déficit muito grande no conhecimento lexical.

Num estudo envolvendo alunos universitários aprendendo a ler em inglês como LE, Scaramucci (1997, p. 6) conclui que

[...] as demandas cognitivas exigidas do leitor com uma competência lexical menos desenvolvida, [...] poderiam explicar porque bons leitores em LM [língua materna] não conseguem, freqüentemente, aplicar suas habilidades de leitura a textos em L2 ou LE, ou porque uma compensação através dos recursos da LM nem sempre é possível.

A conclusão exposta acima corrobora a hipótese levantada neste estudo de que uma leitura bem sucedida não depende exclusivamente da transferência de habilidades de leitores competentes em sua LM para a compreensão de textos em LE, na medida em que a

⁴ “[...] most contemporary academic approaches to language learning place minimal importance on vocabulary learning and appear to assume that somehow words will be learned as a by-product of the other language activities.”

proficiência lingüística (nos níveis semântico, sintático e lexical) do leitor representa um fator crítico na leitura eficiente em LE.

Outro fator que motivou minha pesquisa é o crescimento dos estudos voltados para a importância do léxico dentro do contexto de leitura na perspectiva de um modelo interativo. No entanto, apesar desse crescimento, aparentemente, a abordagem instrumental (voltada para o ensino de leitura em LE) continua a dar maior importância a outros fatores, tais como o conhecimento textual, o conhecimento enciclopédico (*background knowledge*) e o desenvolvimento de estratégias de leitura, deixando-se em segundo plano, com significativa frequência, o papel fundamental que o léxico tem na compreensão de leitura em LE. A esse respeito, Leffa (2000, p. 18) se manifesta afirmando que

[...] apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de um língua, o ensino de vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

A abordagem explícita de vocabulário em sala de aula parece algo “menor” no universo de ensino de línguas. Esse fato pode indicar uma reação extrema ao modo como o vocabulário era visto e tratado pelo Método Gramática e Tradução (seção 2.3.1), quando as famosas listas bilíngües eram uma das “leis” dessa abordagem.

1.2 OBJETIVOS

O ensino de Inglês Instrumental geralmente é voltado para o ensino de leitura em LE. Como salienta Scaramucci (1995, p. 2),

[no] Brasil, a necessidade maior de uso do inglês parece estar associada à leitura, o termo *instrumental* [...] passa, então, a ser usado como sinônimo de leitura, embora seus objetivos possam, em princípio, ser mais amplos.

No início dos anos 70, foi introduzido no Brasil o Inglês Instrumental. De 1977 a 1980, um projeto de inglês instrumental de âmbito nacional começou a tomar forma devido a crescente necessidade das universidades brasileiras de prover programas que atendessem à demanda dos universitários por cursos de Inglês Instrumental. O *Brazilian National ESP Project* ou Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental foi implementado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, contando com a participação de um grupo de pesquisadores e 23 universidades brasileiras entre 1980 e 1985. Um dos

resultados desse projeto foi a decisão sobre a abordagem que deveria ser dada aos cursos de Inglês Instrumental no Brasil: concentração prioritária em estratégias de leitura em detrimento de um foco na forma e no conhecimento lexical (seção 2.6.1).

É bom observar que a filosofia de ação do *Brazilian National ESP Project* não considerava o vocabulário como elemento importante, sugerindo que os alunos seriam levados a construir o significado dos textos através de estratégias de interpretação.

A importância do vocabulário, apesar de dormente por muito tempo, volta nas últimas duas décadas a habitar o cenário do ensino de LE. O interesse pelo estudo do léxico tem crescido, confirmando, assim, sua importância como elemento de grande relevância para a compreensão de textos. Sternberg (1987, p. 90), lembra que “[...] o nível de vocabulário é um grande indicativo, senão uma determinante do nível de compreensão em leitura”.⁵

Na proposta do presente estudo, utilizo como ponto de partida as seguintes hipóteses:

- (a) a importância do vocabulário na leitura em inglês no contexto de LE;
- (b) o fato de que alunos normalmente consideram o vocabulário um elemento importante no processo de aprendizagem, mas mantêm uma visão limitada sobre o que é saber/conhecer uma palavra; e,
- (c) a pouca atenção dada ao conhecimento lexical na abordagem instrumental.

Como consequência, o foco de investigação deste estudo volta-se para a relação entre conhecimento lexical e a construção de sentido em leitura em LE sob uma perspectiva interativa de leitura (seção 2.2.3). O objetivo é verificar o papel do léxico na construção de significado em leitura em LE de alunos universitários e até que ponto um conhecimento lexical incipiente pode representar um problema na construção de sentido para esses alunos.

Em suma, este estudo tem como objetivos gerais:

- Investigar a natureza da relação entre conhecimento lexical e compreensão de leitura em LE de alunos universitários;
- Verificar o nível de relevância do conhecimento lexical dentro de uma perspectiva de leitura interativa voltada ao ensino de Inglês Instrumental em nível superior de ensino.

⁵ “[...] one’s level of vocabulary is highly predictive, if not determinative, of one’s level of reading comprehension.”

E como objetivo específico:

- Verificar se fatores tais como conhecimento textual, conhecimento de mundo e desenvolvimento de estratégias de leitura compensam as dificuldades enfrentadas por alunos com uma competência lexical pouco desenvolvida.

Baseado nestes objetivos, busco respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o papel do vocabulário no processo de compreensão e construção de sentido na leitura de LE?
2. Qual é a percepção dos alunos em relação à importância do conhecimento lexical num contexto do ensino de leitura em LE?
3. Fatores tais como conhecimento textual, conhecimento de mundo, estratégias de leitura compensam a competência lexical menos desenvolvida de alunos na construção de sentido e compreensão de textos em LE?

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em oito capítulos. O capítulo 1 introduz o tema, discute o problema de investigação, apresenta a motivação que gerou a temática proposta e o objetivo a ser alcançado com a pesquisa. O capítulo 2 apresenta a revisão de literatura que dará sustentação teórica à presente investigação. Os métodos e procedimentos utilizados, assim como os instrumentos para coleta de dados e posterior análise, são introduzidos no capítulo 3. No capítulo 4, a análise dos dados coletados e a triangulação dos mesmos através da comparação e combinação das informações obtidas buscam encontrar respostas para as hipóteses e perguntas que aqui foram formuladas. As considerações finais, assim como as implicações pedagógicas que resultaram das conclusões a que cheguei ao longo deste estudo, são apresentadas no capítulo 5. O capítulo 6 contém a bibliografia utilizada para a elaboração da pesquisa. Finalmente, os capítulos 7 e 8 trazem os apêndices e anexos.

2 BASES TEÓRICAS

2.1 INTRODUÇÃO

Para dar sustentação teórica à presente investigação, apresento abaixo a revisão de literatura que contempla o que julgo esclarecedor e pertinente ao tema.

Primeiramente, discutirei a leitura como processo, considerando paradigmas teóricos contemporâneos. Em segundo lugar, abordarei a questão do vocabulário e sua importância e seu papel no contexto de uma aula de leitura em inglês como LE. Discutirei o teste de *Cloze* como instrumento de avaliação de compreensão em leitura, assim como a importância do uso de estratégias na construção de significado em LE. Em seguida, destacarei a evolução do Inglês Instrumental, sua posição hoje e o papel da leitura sob esse enfoque.

2.2 PESQUISAS SOBRE O FENÔMENO DA LEITURA

A leitura tem sido considerada um processo ativo em LM já há bastante tempo, porém no contexto de leitura em LE, somente recentemente foi considerada como tal. Estudos iniciais do fenômeno da leitura em LE tinham uma visão um tanto passiva da leitura, considerando-a um processo de decodificação e extração de significado através do texto impresso sob uma perspectiva ascendente de leitura. O método audiolingual influenciou esse tratamento da leitura. Na abordagem audiolingual, os aprendizes deveriam dominar a LE oralmente antes de desenvolver habilidades de leitura.

Mais tarde, pesquisas na área de psicolinguística trouxeram grandes contribuições para o estudo do fenômeno da leitura. A leitura foi descrita com um jogo de adivinhação (*a*

psycholinguistic guessing game) “[...] em que o leitor reconstrói [...] a mensagem que foi codificada pelo autor graficamente”. (GOODMAN⁶, 1973 apud CARRELL, 1988, p. 2).⁷

O impacto que essa perspectiva trouxe foi reconhecer o papel ativo do leitor no processo de leitura. Na construção de sentido do texto, o leitor passa, então, a formular hipóteses, e a confirmá-las (ou não) através de seu conhecimento lingüístico e de seu conhecimento prévio de mundo. Sob essa perspectiva de leitura, o fluxo de informação se dá de forma descendente a partir do leitor que atribui significado ao que está impresso na página utilizando seu pré-conhecimento. Segundo Carrell (1988, p. 3),

[o]utros especialistas em leitura em LE como Clarke e Silberstein (1977), Clarke (1979), Mackay e Moutford (1979) e Widdowson (1978), começaram a olhar a leitura em LE como um processo ativo no qual o leitor é um processador ativo de informação, que antecipa informação enquanto interage com partes do texto.⁸

Além desse caráter ativo atribuído ao processo de leitura, uma outra característica que interessa a este estudo é a natureza interativa do processo da leitura. De fato, a leitura está ligada à língua e ao contexto onde ela é usada. Lê-se com o objetivo de construir sentido e esse processo é considerado interativo porque deve haver comunicação entre pelos menos duas partes.

[...] para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e outros leitores (LEFFA, 1999, p. 14-15).

Basicamente, os modelos de leitura vão se diferenciar pela direção que o fluxo de informação toma durante o processo de leitura que, embora distintos, não são necessariamente excludentes. No modelo ascendente, o fluxo desloca-se a partir do texto, pois o mesmo é considerado o detentor do significado. Assim, o leitor se empenha num processo de extração de significado a partir do texto. Nesse modelo, o processo de leitura é visto como decodificação. Já no modelo descendente, a leitura é considerada um processo psicolingüístico em que o fluxo de informação desloca-se a partir do leitor. Nesse modelo,

⁶ GOODMAN, K. S. *On the psycholinguistic method of teaching reading*. In: SMITH, F. *Psycholinguistic and reading*, New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1973. p. 164.

⁷ “[...] in which the reader reconstructs ... a message which has been encoded by a writer as a graphic display.”

⁸ “Other second language reading specialists such as Clarke and Silberstein (1977), Clarke (1979), Mackay and Mauntford (1979), and Widdowson (1978, 1983) began to view second language reading as an active process in which the second language reader is an active information processor who predicts while sampling parts of the actual text.”

ocorre o processo de atribuição de significado. O leitor atribui sentido ao que está impresso na página utilizando seu pré-conhecimento. No modelo interativo, no entanto, o fluxo da informação ocorre simultaneamente em ambas as direções, ou seja, ascendente e descendente ao mesmo tempo. É nos princípios desse modelo de leitura que esta pesquisa está apoiada. Antes, porém, de entrar em maiores detalhes sobre a perspectiva interacional de leitura, é conveniente também tecer algumas considerações a respeito das outras duas linhas teóricas que explicam a leitura: o modelo ascendente (*bottom-up*) e o modelo descendente (*top-down*).

2.2.1 A PERSPECTIVA ASCENDENTE: PROCESSO DE EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, a leitura foi vista como coadjuvante de outras habilidades. O texto escrito era utilizado como forma de desenvolver, principalmente, a habilidade oral que era considerada prioritária, pois a forma escrita era considerada uma representação secundária da língua. Antes da década de 70, estudos sobre o fenômeno da leitura a consideravam um processo passivo de decodificação e construção de significado a partir da idéia expressa pelo autor no texto. Apenas no século XX (início dos anos 70), é que a leitura atinge *status* de habilidade independente e passa a ser considerada um processo ativo em que a compreensão ocorre quando a negociação de sentido entre leitor e autor se concretiza. Historicamente, falar de leitura é observar um movimento que se inicia com ênfase exclusiva no texto, desloca-se para ênfase no leitor e, finalmente, enfatiza o processo de leitura como resultado de procedimentos sócio-culturais.

Falar de leitura com ênfase no texto é, de certa maneira, uma perspectiva datada apesar de ser comumente reconhecido o papel que o texto ou objeto de leitura desempenha no processo de leitura. No modelo de leitura ascendente (*bottom-up*), o foco de atenção está no texto, concentrando-se em seus aspectos formais e estruturais. Sob essa perspectiva, o texto em si carrega o significado e, portanto, elimina “[...] qualquer forma de negociação, de participação na transmissão da informação contida” (NUNES, 2005, p. 3).

No modelo ascendente, o leitor, então, se envolve num processo de extração de significado a partir do texto. Sob essa visão, a leitura é tida como um processo perceptivo de decodificação, na medida em que o leitor investiga cuidadosamente cada parte do texto, primeiramente, através da palavra, em seguida, das frases e, finalmente, do texto como um todo na busca de sentido. Nesse modelo, “[...] a construção de sentido é vista basicamente

como um processo de extração” (LEFFA, 1999, p. 13). O modelo ascendente como processo de extração de significado, segundo Leffa (1999, p. 20),

[...] tem suscitado inúmeras críticas ao longo dos anos por 3 razões principais: (1) ênfase no processamento linear de leitura, (2) defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e (3) valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras.

Para Nunes (2005), esse modelo também apresenta deficiências, porque ele limita a leitura a um processo de decodificação e extração de sentido, excluindo a relação necessária com o leitor no processo de comunicação.

2.2.2 A PERSPECTIVA DESCENDENTE: PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO

No modelo descendente (*top-down*), o foco desloca-se do texto para o leitor, isto é, a construção do sentido é acionada por fatores, tais como a experiência de vida do leitor, seus conhecimentos lingüísticos e textuais e fatores afetivos. Embora reconhecido como fator necessário para a leitura, o conhecimento lingüístico não recebeu tanta ênfase nos modelos descendentes; nas abordagens ascendentes, ao contrário, o conhecimento textual teve sempre amplo destaque. Foi o conhecimento de mundo baseado em experiências de vida do leitor que despertou maior atenção no enfoque descendente, na medida em que o leitor constrói o significado do texto ativando seu arquivo mental de experiências anteriores.

Esse modelo considera o texto como um todo e o leitor usa seu conhecimento prévio para construir o significado. Isso significa que o texto em si não traz significado, este é construído pelo leitor e acionado mentalmente através de seu conhecimento lingüístico, do conteúdo e da estrutura retórica do texto (SCARAMUCCI, 1995).

Segundo Leffa (1999, p. 24), “[o] que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente”. Conseqüentemente, o foco desloca-se do processamento de extração de sentido para atribuição de sentido, na medida em que o significado (na segunda opção) está na mente do leitor e não no texto. À luz dessa perspectiva, a leitura passa a ser vista a partir de modelos psicolingüísticos de leitura e como um processo cognitivo. O texto deixa de ser considerado o detentor de significado e passa a ser o mediador entre o autor e o leitor na construção de sentido.

Nessa visão de leitura, além dos elementos formais (estruturas retóricas de diferentes tipos de textos), aspectos cognitivos também são considerados importantes para levar o

receptor a uma compreensão do texto, pois esses aspectos formais ativam recursos cognitivos tais como conhecimento de mundo e experiências prévias que estão estocadas na memória do leitor.

Sob a perspectiva descendente de leitura, a natureza da relação entre o leitor e o texto é dialógica, isto é, a compreensão ocorre quando a negociação de sentido entre as partes se concretiza. Visto que leitor e autor trazem seus valores, crenças e características culturais para essa interação, é possível haver várias leituras de um mesmo texto.

A abordagem descendente também tem sido alvo de críticas por partes dos estudiosos, na medida em que essa abordagem deposita sua maior preocupação em descrever a leitura fundamentalmente como processo cognitivo que ocorre na mente do leitor. A introdução da abordagem descendente produziu

[...] um impacto tão profundo que houve uma tendência a ver a introdução de uma forte perspectiva de processamento descendente como *substituição* à visão ascendente de decodificação da leitura, ao invés de ser seu *complemento* (CARRELL, 1988, p. 4).⁹

Outro fator que suscita críticas é o fato da abordagem descendente priorizar o leitor, na medida em que o leitor tem o poder de atribuir significado ao texto, ignorando a interação que existe entre autor e leitor no processo de leitura. Para Leffa (1999, p. 28), “[o] leitor passa a ser visto como soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver”.

No entanto, é importante salientar que esse “poder” de atribuir significado ao texto não é ilimitado, na medida em que a estrutura sintática e lexical delimita o significado que o leitor irá atribuir ao texto. Sendo assim, o leitor precisará respeitar essa estrutura e chegar à compreensão do texto sem perder de vista sua disposição gráfica, uma vez que a construção do significado não é uma questão simplesmente de foro íntimo, desassociada de fatores externos que possam influenciar a compreensão, mas deve respeitar as escolhas sintáticas e lexicais do autor.

⁹ “[...] such a profound impact that there has been a tendency to view the introduction of a strong top-down processing perspective as a *substitute* for the bottom-up, decoding view of reading, rather than its *complement*.”

2.2.3 A PERSPECTIVA INTERATIVA: PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO

Na história recente das pesquisas no campo da leitura em LE, observa-se que a teoria passou de um modelo meramente de decodificação ou de extração de significado para uma visão de leitura como um processo interativo. Mais do que uma perspectiva voltada para o fluxo de informação que oscila entre o ascendente e descendente, a leitura interativa é considerada um processo em que a construção de significado ocorre através da interação entre o conhecimento prévio do leitor aliado à informação fornecida pelo texto impresso. Para Grabe (1988), o conceito de leitura em LE evoluiu para a noção de que leitura é a interação que ocorre entre o leitor e o texto, i.e., um processo interpretativo.

Esse conceito de leitura evoluiu a partir de pesquisas desenvolvidas por Goodman (1970, 1976), assim como do desenvolvimento de pesquisas envolvendo a teoria de esquemas (CARREL e EISTERHOLD, 1988).

O conceito básico da perspectiva segundo Goodman sugere que a leitura é um jogo de adivinhação psicolinguístico (*psycholinguistic guessing game*), acionado por conceitos, na medida em que o leitor elabora hipóteses, as confirma ou elabora novas hipóteses baseado em seu conhecimento prévio. Baseado em pesquisas psicolinguísticas, esse modelo proposto é normalmente considerado uma abordagem descendente, embora não seja visto como tal por Goodman.

Embora o modelo psicolinguístico tenha trazido inúmeros avanços para a pesquisa de leitura, vários problemas foram ignorados até algum tempo atrás. Entre eles, encontramos a questão lexical, i.e., o patamar mínimo de competência lexical necessária para desenvolver compreensão em leitura. As limitações impostas por uma competência lexical menos desenvolvida e seus desdobramentos no contexto de leitura em LE foram consideradas em estudos desenvolvidos por Clarke (1988) e Eskey (1988), entre outros. Nesses estudos são elaboradas hipóteses a respeito do patamar mínimo de conhecimento lexical (*threshold vocabulary*) e as restrições encontradas pelo leitor em função do seu conhecimento linguístico pouco desenvolvido (seções 2.3.2 e 2.3.2.1).

Embora não seja um foco significativo de interesse dos modelos interativos, a questão lexical é um grande diferencial nos estudos mais recentes de leitura. Para Grabe (1988, p. 60),

[um] fator primordial para todos os modelos interativos é como explicar inúmeros estudos sobre reconhecimento de palavras na literatura que contrariam as asserções [do modelo] ascendente.¹⁰

O modelo interativo influenciado por paradigmas psicolinguísticos e sociais aponta para a direção da interação entre as estratégias ascendentes e descendentes, considerando-as complementares na busca pela compreensão do texto. Segundo Santos (2004, p. 119),

[...] vários estudiosos da área de leitura (GRABE, CARREL, BARNETT, RUMELHART, STANOVICH, entre outros) reconhecem o modelo interacional de leitura como o mais abrangente e completo. Afinal, ele propicia ao leitor o acionamento de diferentes níveis de conhecimento, a saber, a identificação de estruturas e frases, elementos visuais, contexto e emprego de várias estratégias de forma equilibrada, a fim de auxiliá-lo a construir o significado do texto.

Sob essa perspectiva, a leitura é vista como um processo em que o fluxo de informação ocorre tanto de forma ascendente como descendente, simultaneamente. Assim sendo, o ato de ler é considerado tanto um processo perceptivo como cognitivo. Esse modelo é considerado o mais adequado para a concepção do ato de ler como fenômeno da compreensão da leitura, “[...] já que os modelos não-interacionais não dão conta do fato de que a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptivo e cognitivo [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 149).

Devido ao seu caráter mais abrangente envolvendo diferentes níveis de conhecimento acima identificados e por parecer mais adequado ao contexto da leitura em inglês como LE, o modelo interativo foi escolhido tanto para dar fundamentação teórica à pesquisa a que me propus realizar quanto para fundamentar o instrumento de investigação deste estudo.

2.2.3.1 Outras perspectivas da interatividade da leitura

Segundo Leffa (1999, p. 28-29), devido ao “[...] seu caráter universal, no entanto, a perspectiva interativa [...] acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social”. Conseqüentemente, vários modelos interacionais foram propostos. Começando com Rumelhart¹¹ (apud GRABE, 1988, p. 58), vários pesquisadores propuseram modelos interativos baseados na premissa de que habilidades de alto nível (inferência, ativação de conhecimento prévio) e de baixo nível

¹⁰ “A key issue for all interactive models is how to account for the numerous word recognition studies in the literature that run counter to top-down assertions.”

¹¹ RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (org.). *Attention and performance*. New York: Academic Press, 1977. v. 5, p. 573-603.

(decodificação de palavras) trabalham interativamente como componentes no processo de leitura. Dentre esses modelos, enumero alguns que julgo pertinentes discutir.

No modelo de Rumelhart, as habilidades de baixo nível, como conhecimento de letras e palavras, são influenciadas pelas habilidades de alto nível. Segundo Samuels e Kamil (1988, p. 29), o modelo de Rumelhart “[...] tem cada uma dessas fontes de conhecimento exercendo influência sobre o processamento do texto e nossa interpretação final dele”.¹² Assim sendo, essas diferentes fontes de conhecimento são ativadas na formulação de hipóteses para construção de significado. Essas hipóteses são analisadas, confirmadas ou não. Caso não sejam confirmadas, novas hipóteses são formuladas até que o leitor chegue ao significado que acredita ser o mais adequado.

No modelo de Stanovich¹³ (1980, apud LEFFA, 1999, p. 29), também conhecido como modelo interativo compensatório, a leitura envolve várias fontes de conhecimento e essas fontes de conhecimento interagem entre si na construção de sentido. O princípio básico desse modelo é que o processamento em qualquer nível pode compensar as deficiências de um outro nível. Nesse modelo, há exigência de patamares mínimos de proficiência para que o mecanismo compensatório funcione adequadamente; fato que é considerado um problema de acordo com Leffa (ibid.), porque um déficit muito grande no conhecimento lexical do leitor, por exemplo, pode levar a um curto-circuito na compreensão, comprometendo assim a construção de sentido do texto.

Embora a literatura considere o modelo interativo como a maneira mais adequada de se abordar o ato de ler, Moita Lopes aponta limitações nele. Para o autor, “[...] ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais” (MOITA LOPES, 1996, p. 139).

Assim sendo, Moita Lopes (ibid.) sugere um modelo complementado com uma dimensão discursiva em que a leitura também é vista como um processo de interação comunicativa entre o leitor e o escritor que participam do processo de negociação do significado e que devem estar posicionados social, política, cultural e historicamente. Nesse modelo, a leitura é vista como resultado de procedimentos sócio-culturais. Para Nunes (2005, p. 6),

[...] o produtor de um texto o constrói, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e suas

¹² “[...] has each of these knowledge sources exerting influence upon the text processing and our ultimate interpretation of the text.”

¹³ STANOVICH, Keith E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

experiências. Por sua vez, quem o interpreta faz, também, uso dos mesmos recursos e procedimentos.

Sob essa perspectiva, aspectos sociais tais como normas e convenções, ideologias, relação de poder, contexto social interagem dentro do processo de leitura. Assim sendo, chega-se à conclusão que a construção de sentido na leitura não representa algo estático, pelo contrário, caracteriza-se por sua natureza dinâmica que é desenvolvida ao longo do processo e, por isso mesmo, permite diferentes leituras dependendo do contexto social, cultural e propósitos tanto do autor como do intérprete. Para Bloome (1993 apud NUNES, 2005, p. 7), “[...] a leitura somente existe e é construída durante o desenrolar do evento social em que o texto escrito está sendo usado, e em função de como está sendo usado”.

2.2.3.2 Teorias de esquema

O modelo interativo está apoiado em teorias de esquema que dão conta do papel do pré-conhecimento do leitor empregado no ato da compreensão. A idéia de que a compreensão também envolve conhecimento de mundo, além de conhecimento lingüístico, é um truísmo. Tradicionalmente, porém, a ênfase tem sido dada aos componentes lingüísticos como forma de solucionar possíveis problemas de compreensão, dando menor ênfase ao papel que o leitor exerce no processo de construção de sentido do texto impresso. A teoria de esquemas, no entanto, surgiu como uma visão alternativa dessa perspectiva tradicional. Para Carrell e Eisterhood (1988, p. 73), “[a] pesquisa envolvendo teorias de esquema tem demonstrado a importância do conhecimento de mundo [ou conhecimento prévio] dentro de um modelo psicolingüístico de leitura”.¹⁴

Uma leitura bem sucedida dependerá da interação eficiente entre conhecimento prévio e conhecimento lingüístico. O papel do conhecimento prévio na compreensão é formalmente conhecido como teorias de esquema.

[...] esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão. (MOITA LOPES, 1996, p. 139)

Sendo assim, o texto não é detentor de significado, ao invés disso, a construção de significado depende da interação entre a informação fornecida pelo texto e o conhecimento

¹⁴ “Schema theory research has shown the importance of background knowledge within a psycholinguistic model of reading.”

prévio do leitor num fluxo de informação tanto ascendente, acionado por dados (*data-driven*), como descendente, acionado por conceitos (*conceptually driven*). Segundo Carrell e Eisterhold (1988), se a informação processada de forma ascendente e a previsão conceitual processada de forma descendente forem compatíveis, então ocorre a interpretação do texto. Porém, se o fluxo de informação tanto ascendente como descendente não for compatível, o leitor revê sua interpretação até que os dois fluxos de processamento sejam compatíveis novamente. Para Carrell e Eisterhold (1988, p. 79), “[...] o ponto básico é que muito do significado construído através do texto não está propriamente no texto, mas no leitor, no seu conhecimento prévio ou esquemático”.¹⁵

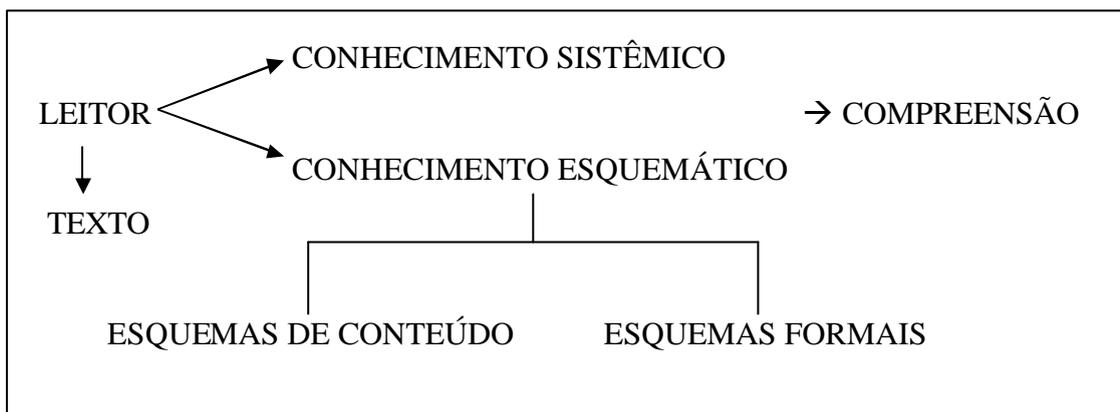
A Figura 1, abaixo, mostra a organização de diferentes tipos de conhecimentos baseados em teorias de esquema para que a construção de sentido ocorra eficientemente. Essa organização é baseada na teoria de linguagem de Widdowson¹⁶ (apud MOITA LOPES, 1996) em que o conhecimento sistêmico engloba o conhecimento do leitor ao nível sintático, lexical e semântico; o conhecimento esquemático engloba o conhecimento convencional de mundo que o leitor tem. Este último, porém, incorpora os esquemas de conteúdo, ou seja, o pré-conhecimento do leitor da área de conteúdo do texto (CARRELL; EISTERHOOD, 1988) e os esquemas formais, ou seja, conhecimento que o leitor tem a respeito das estruturas retóricas de diferentes tipos de textos. Daí a asserção de Moita Lopes (1996, p. 141) de que

[n]a interpretação de discurso, o leitor segue as instruções dadas no texto pelo escritor, utilizando os dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático) [...]. Esse processo, caracterizado por uma interação entre o mundo do leitor, representado por seu conhecimento sistêmico e seu conhecimento esquemático, e o mundo do escritor expresso no texto.

¹⁵ “[...] the basic point is that much of the meaning understood from a text is really not actually in the text, per se, but in the reader, in the background or schematic knowledge of the reader.”

¹⁶ WIDDOWSON, H.G. Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Figura 1 – Representação da teoria da linguagem de Widdowson (1983).



Aqui cabe, portanto, chamar atenção para o fato de que, à luz das teorias de esquema, esses conhecimentos precisam existir e serem ativados para que haja compreensão do texto. Por exemplo, o leitor pode encontrar dificuldades na construção de sentido de um texto quando o autor não deixa pistas suficientes para que o leitor ative o conhecimento esquemático (esquemas de conteúdo) que já possui ou quando ele realmente não possui aquele determinado conhecimento esquemático. Normalmente, esse problema ocorre quando o texto aborda aspectos especificamente culturais que não são parte do conhecimento cultural do leitor. Em suma, como salienta Carrell (1988, p. 81),

[...]leitores em L2 tentam acionar suas *schemata* [conhecimento esquemático] para compreender textos, e eles o fazem persistentemente. Porém, esses esforços falharão se o leitor não puder ter acesso ao conhecimento esquemático existente apropriado, ou se o leitor não possuir o conhecimento esquemático necessário para entender o texto (grifo nosso).¹⁷

Embora, à luz das teorias de esquema, a compreensão de um texto dependa primordialmente da interação entre a informação fornecida pelo texto e a ativação do conhecimento prévio por parte do leitor, reconhece-se também que a competência lingüística exerce influência no processo de construção de significado. Para Carrell e Eisterhood (1988, p. 81-82), “[...] obviamente *alguma* competência lingüística é necessária para ativar conhecimento esquemático relevante [...]”.¹⁸

Um dos pontos evidenciados no presente estudo é observar essa “alguma competência lingüística” (que para nós é bastante substancial). Por isso, parto do pressuposto

¹⁷ “Second language readers attempt to provide schemata to make sense of texts, and they do so persistently. However, these efforts will fail if the reader cannot access the appropriate existing schemata, or if the reader does not possess the appropriate schemata necessary to understand a text.”

¹⁸ “[...] obviously *some* language proficiency is required to activate relevant schemata [...]”.

de que alunos com conhecimento lexical incipiente não teriam competência lingüística para, satisfatoriamente, serem capazes de ativar seus conhecimentos esquemáticos.

O ato de ler envolve o relacionamento entre os conhecimentos sistêmico, esquemático e procedimentos interpretativos. Porém, problemas podem ocorrer, por exemplo, se o leitor apresentar deficiências dos conhecimentos sistêmico e esquemático. Para Moita Lopes (1996, p. 153),

[...] quando as dificuldades com o nível sistêmico por parte do leitor-aprendiz são grandes, [...], o foco no conhecimento esquemático tem se mostrado facilitador do engajamento do leitor-aprendiz com o discurso, ou seja, com a construção do significado, já que colabora para diminuir os efeitos da ausência de conhecimento sistêmico da parte do aprendiz.

Assim sendo, até que ponto o conhecimento esquemático pode representar um elemento compensatório na construção do significado? Parto do pressuposto de que um aprendiz com conhecimento lexical muito incipiente não seria capaz de compreender um determinado texto apenas sendo instruído a utilizar adequadamente seu conhecimento esquemático como forma compensatória. Baseado no pressuposto de que o conhecimento lexical representa um fator de grande relevância na compreensão de leitura, concentro a investigação deste estudo no papel do léxico no processo de leitura em LE. As escolhas lexicais do autor vão, naturalmente, delimitar as possibilidades do leitor de atribuir significado ao texto, uma vez que ele dependerá de sua competência lingüística para poder acionar satisfatoriamente seus esquemas mentais.

2.3 A DIMENSÃO LEXICAL

No Brasil, a abordagem utilizada em Inglês Instrumental, normalmente, privilegia a leitura, especialmente no âmbito acadêmico, uma vez que a necessidade imediata do uso da língua-alvo caracteriza-se pela leitura de textos de diversas áreas profissionais que são em inglês. A abordagem instrumental no Brasil, de uma forma geral, parece estar fundamentada em um modelo descendente de leitura. Assim sendo, para ajudar os alunos, geralmente, a ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura, na medida em que o ensino mais sistemático de vocabulário é considerado pouco eficiente. Parte-se do princípio que, ao ler textos de suas áreas afins, os universitários possuem conhecimento dessas áreas específicas, sendo o vocabulário considerado como elemento menos relevante na construção do sentido. No entanto, segundo Coady e Huckin (1997, p. 1), recentemente,

[...] a aquisição de vocabulário em L2 tem se tornado um tópico de crescente interesse para pesquisadores, professores, elaboradores de programas pedagógicos, teóricos e outros envolvidos no aprendizado de L2.¹⁹

Devido à importância do conhecimento lexical no processo de compreensão de leitura em LE, centraremos nossa próxima discussão na dimensão lexical, descrevendo o caminho percorrido pelo léxico nos diferentes métodos de ensino, observando alguns desdobramentos: a influência que o vocabulário exerce no ato de ler, a pressuposição da existência de um patamar mínimo de conhecimento lexical para que a compreensão em LE ocorra, as implicações causadas pelo conhecimento lexical incipiente na leitura e, finalmente, o que significa conhecer uma palavra.

2.3.1 VOCABULÁRIO: UM BREVE HISTÓRICO E NOVAS TENDÊNCIAS

Como mencionado anteriormente, apesar de sua reconhecida importância no ensino de LE, o vocabulário tem sido, de certa forma, subestimado em meio às várias tendências no campo de ensino de línguas estrangeiras. No entanto, para Nation (1990, p. 2),

[...] tanto alunos como pesquisadores consideram o vocabulário muito importante, senão o mais importante elemento na aprendizagem de um língua. Os alunos sentem que muitas de suas dificuldades no uso da linguagem tanto de forma receptiva como produtiva são decorrentes de um vocabulário incipiente.²⁰

Ao longo da história do ensino de línguas, o vocabulário foi visto de maneiras distintas. Segundo Zimmerman (1997), o Método Gramática e Tradução (também conhecido como Método Clássico, porque foi criado primeiramente para o ensino das línguas clássicas, i.e., latim e grego) foi introduzido no final do século XVIII com o objetivo de ensinar línguas modernas. Nesse método, a preocupação maior era com a memorização de listas bilíngües de vocabulário para traduzir textos clássicos. O vocabulário era visto como elemento coadjuvante para ensinar regras gramaticais através de textos literários clássicos caracterizados por estruturas gramaticais arcaicas e vocabulário obsoleto.

Um movimento contrário aos princípios do Método Clássico foi o Método Direto. Desenvolvido nos Estados Unidos, esse método defendia a idéia da utilização da língua-alvo

¹⁹ “[...] second language vocabulary acquisition has become an increasingly interesting topic of discussion for researchers, teachers, curriculum designers, theorists, and others involved in second language learning”.

²⁰ “[...] both learners and researchers see vocabulary as being a very important, if not the most important, element in language learning. Learners feel that many of their difficulties in both receptive and productive language use result from an inadequate vocabulary.”

como meio de instrução, banindo totalmente a tradução. O vocabulário deveria ser simples, familiar e concreto ensinado através de figuras; o vocabulário abstrato seria ensinado através de associação de idéias, sem tradução.

Nas décadas de 20 e 30, surgiram o Método de Leitura nos Estados Unidos e o Método Situacional na Grã-Bretanha. O Método de Leitura tinha como seu princípio básico o desenvolvimento da proficiência do aluno em leitura, uma vez que estudos da época revelavam que os alunos americanos apresentavam grande deficiência na habilidade de leitura em LE. Assim sendo, o Método de Leitura surgiu como uma tentativa de resolver o problema dessa deficiência. Na Grã-Bretanha, Michael West enfatizava a necessidade de facilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura através da aquisição de vocabulário.

Os defensores do Método Situacional acreditavam que a língua-alvo deveria ser ensinada através de atividades baseadas em situações significativas. O ensino de L2 se dava através de estruturas básicas e havia controle e nivelamento do vocabulário. Aqui, segundo Zimmerman (1997), pela primeira vez o vocabulário era reconhecido como um dos aspectos mais importantes no ensino de L2.

Orientado por princípios behavioristas, o Método Audiolingual teve como fundamentação o princípio de que a aquisição de L2 se dava através do hábito, ou seja, dava-se ênfase à estrutura da língua através de exercícios de repetição ou *drills*; o vocabulário era apenas um coadjuvante nas estruturas gramaticais e lingüísticas.

A partir dos anos 70, ainda sob a égide do método audiolingual, começou-se a questionar o fato de que alunos conseguiam reproduzir frases precisas durante as aulas, mas não eram capazes de usá-las de forma comunicativa numa situação real. (LARSEN-FREEMAN, 2000) Surge, então, a Abordagem Comunicativa que defendia a idéia de que a comunicação em L2 exigia mais do que competência lingüística, exigia competência comunicativa. Nesse contexto, porém, o foco era na fluência e havia pouca preocupação com a aquisição de vocabulário.

O Método Natural de Ensino tem suas raízes nas abordagens comunicativas, porém o princípio básico era que o aluno deveria ser exposto aos insumos que poderiam ser compreensíveis de acordo com sua competência lingüística tendo como base as teorias de Stephen Krashen (*comprehension hypothesis*). O vocabulário passa a ter grande importância nessa abordagem, porém ele é controlado de acordo com a proficiência que o aluno possui. Apesar da importância que o vocabulário passa a ter, a atenção maior é dada à comunicação oral.

A descrição da linguagem por meio de *corpora*, ou seja, conjuntos de dados lingüísticos textuais, data da antiguidade. Durante o século XX, antes do advento do computador, estudos nessa área continuaram a ser feitos. Obviamente que eram coletados, armazenados e analisados manualmente. Porém, com o advento da informática, esse processo se desenvolveu com maior rapidez e mais eficiência. A partir da década de 80, começou a haver um interesse maior em relação à importância do léxico na aprendizagem, tanto em LM como em L2. Os recursos da informática desempenharam um papel significativo nesse cenário uma vez que a popularização dos computadores tem sido uma das mudanças mais sensíveis ocorridas nas últimas décadas na sociedade.

Há contudo uma outra ‘revolução silenciosa’ ocorrendo nos bastidores, que envolve uma mudança progressiva no nosso entendimento de questões-chave acerca do funcionamento, comportamento, descrição e ensino do léxico em larga medida pelo emprego maior do computador no ensino e pesquisa (SARDINHA, 2000, p. 45).

O maior impacto do uso do computador, contudo, foi a capacidade de armazenar grandes quantidades de linguagem natural (textos escritos, conversações, etc.) que antes seria humanamente impossível. Como resultado dessas novas possibilidades que emergiram com o advento do computador, surge a Lingüística de *Corpus*. Um marco para o desenvolvimento da Lingüística de *Corpus* foi a criação do primeiro *corpus* lingüístico eletrônico, o *corpus* Brown, lançado em 1964. A Lingüística de *Corpus*, segundo Sardinha (2000, p. 46),

[...] é a área da lingüística que se ocupa da coleta e exploração dos *corpora*, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas por meio de computador.

A Lingüística de *Corpus*, segundo Sardinha (2000, p. 45), dá ênfase ao entendimento acerca “[...] do funcionamento, comportamento, descrição e ensino do léxico [...]” através da análise de textos falados e escritos que ocorrem naturalmente por meio eletrônico. Uma das áreas de investigação da Lingüística de *Corpus*, segundo Sardinha (ibid.), é a investigação da padronização do léxico, ou léxico-gramática. Dentro dessa perspectiva, contesta-se a falsa dicotomia entre vocabulário e gramática, pois a língua é formada por “porções” léxico-gramaticais recorrentes descritas pela Lingüística de *Corpus*. A observação dessas “porções” ou padrões é considerada de suma importância para o ensino de LE, “[...] pois a sensação de ‘naturalidade’ na fala ou na escrita depende em grande parte do emprego de padrões [...]”, conforme observa Sardinha (ibid., p. 49).

Em suma, a Lingüística de *Corpus*, dentre outras áreas de estudos lingüísticos, resgata a posição de destaque do léxico no ensino de língua estrangeira.

Uma das propostas contemporâneas que utiliza e explora os recursos da Lingüística de *Corpus* é o Lexical Approach formulado por Michael Lewis (1993, 1997a).

[dentro] do Lexical Approach, menos atenção será dada às palavras individuais e substancialmente menos ainda à estrutura da gramática tradicional; por outro lado, muito mais tempo será dedicado para assegurar que os alunos tenham consciência dos itens lexicais, particularmente das colocações, que realizam grande parte do significado [...] em textos escritos, e itens formulaicos e pré-fabricados que realizam o significado [...] de textos falados naturalmente (LEWIS, 1997b, p. 260).²¹

Sua principal característica é a centralidade do léxico como proposta de ensino. Tradicionalmente, abordagens de ensino de L2/LE estabelecem a distinção entre gramática (estrutura) e vocabulário (palavras). Lewis argumenta, porém, que essa dicotomia é falsa. Para Lewis (1997a, p. 7), o léxico “[...] consiste de ‘porções’ [chunks] que, quando combinadas, produzem um texto [escrito ou falado] coerente”²². Em outras palavras, a gramática definida por estrutura é subordinada ao léxico que ocorre em situações autênticas do uso da linguagem.

2.3.2 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO LEXICAL E COMPREENSÃO EM LEITURA

A compreensão em leitura pode ser vista sob três dimensões:

- (1) compreensão geral: saber sobre o que o tópico do texto aborda, porém com uma noção superficial sobre o que o autor fala sobre o tópico (estratégia de leitura conhecida como *skimming*);
- (2) compreensão dos pontos principais: ter compreensão geral, porém com uma compreensão das idéias principais sem conhecer detalhes (estratégia de leitura conhecida como *scanning*);
- e,
- (3) compreensão detalhada: compreender os pontos principais e também todos ou a maioria dos detalhes menos importantes (detalhamento).

No entender de Scott (2005), num contexto natural de uso de LM, utilizamos mais os níveis 1 e 2 de compreensão do que o nível 3 ao lermos as manchetes de um jornal ou ao folharmos uma revista, por exemplo. No contexto de ensino, normalmente também explora-

²¹ “Within the lexical approach, less attention will be paid to individual words and substantially less to traditional grammar structures; in contrast, much more time will be devoted to ensuring that students are aware of the lexical items, particularly collocations, which carry much of the [...] meaning in written text, and institutionalized utterances, which carry the meaning [...] of natural spoken text.”

²² “[...] consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text.”

se os níveis 1 e 2, num primeiro momento, para só depois explorar o nível 3 para uma compreensão mais detalhada, caso esse seja o objetivo. Considerando o contexto acadêmico em que o aluno precisa fazer uso de textos em LE para fins de estudo ou mesmo de pesquisa, muitas vezes a necessidade de compreensão detalhada torna-se primordial.

Sabe-se hoje, que o vocabulário representa um elemento de grande influência na compreensão em leitura. Assim sendo, a importância do conhecimento lexical vai aumentando de acordo com o nível de compreensão a ser atingido e, nesse caso, o leitor vai depender muito mais de seu conhecimento lexical no nível 3 (compreensão detalhada) do que no nível 1 (compreensão geral). Para Bezerra (1999, p. 99),

[é] no léxico que todos os componentes gramaticais (fonológico, morfológico, sintático, semântico) se cruzam, depositando a informação idiosincrática da língua [...]. Daí sua importância para a compreensão textual.

Embora apenas o conhecimento lexical não seja um elemento decisivo para a compreensão em leitura em LE, é importante salientar que o conhecimento lexical dos aprendizes tem papel de grande importância para a eficácia de um programa que enfatiza a leitura. Scaramucci (1995, p. 103), em sua tese de doutoramento, descreve as duas dimensões do conhecimento lexical e suas implicações para a leitura:

As duas dimensões, o conhecimento lexical (ou representação mental de informação sistemática e organizada do léxico da língua) e habilidade ou capacidade de uso (procedimentos para uma recuperação efetiva e eficiente desse conhecimento) compõem o que chamaria de competência lexical [...]. Essa competência lexical é parte de uma competência mais ampla, que incorpora o conhecimento prévio ou esquemático assim como seu uso (*content schemata*) e ainda o conhecimento/habilidade de como o texto funciona (*formal schemata*). A leitura, portanto, envolve a interação da competência lexical com outras fontes de conhecimento ou competências (grifo nosso).

A partir de meados da década de 80, maior atenção começou a ser dada à importância do léxico num contexto de ensino e aprendizagem de LE. Conseqüentemente, inúmeros estudos (COADY; HUCKIN, 1997; NATION, 1990; PARIBAKHT; WESCHE, 1997; LAUFER, 1997; RICHARDS, 1976, dentre outros) começaram a ser realizados, dedicando maior atenção à relevância do léxico. Desses estudos, surgiram conclusões a respeito do papel que o léxico tem no contexto de ensino de leitura em LE/L2. Laufer (1997, p. 20), por exemplo, afirma que “[...] a compreensão em leitura está fortemente relacionada ao conhecimento de vocabulário, mais fortemente do que outros componentes de leitura”.²³

²³ “[...] reading comprehension is strongly related to vocabulary knowledge, more strongly than to the other components of reading.”

Apesar dessas evidências, o vocabulário, na prática, continuou a ser deixado em segundo plano, principalmente, na abordagem de Inglês Instrumental com foco em leitura e ênfase em estratégias. Continuou-se a acreditar que o conhecimento prévio, o conhecimento textual, a inferência, entre outros, compensariam o conhecimento incipiente de LE do aprendiz. Como discutido na seção 2.2.3, o modelo interativo está apoiado em teorias de esquema. De acordo com essa perspectiva, nós compreendemos algo quando relacionamos a nova informação ao que já conhecemos.

Dado que a compreensão envolve vários aspectos e constitui-se em um processo interativo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto propriamente dito, parece-me ser razoável considerar que a deficiência ou mesmo a falta de um conhecimento lexical adequado traria obstáculos para o leitor chegar ao significado de um texto em LE. A partir dessa premissa, fundamento-me em Laufer (1997, p. 21) que cita um estudo desenvolvido por Haynes e Baker (1993) em que esses autores “[...] chegaram à conclusão de que a deficiência mais significativa de leitores em L2 não é a falta de estratégias de leitura, mas vocabulário insuficiente em inglês”²⁴.

2.3.2.1 Patamar mínimo de conhecimento lexical

O interesse pelo estudo de um patamar mínimo de conhecimento lexical (*threshold vocabulary*) que seja adequadamente suficiente para a construção de sentido em LE, tem sido alvo de interesse e, também, de muita polêmica. Segundo Nation (2001, p. 144), uma das maneiras de definir esse patamar é através de um limite provável, i.e.,

[...] se o aprendiz não ultrapassou o patamar, as chances de compreensão são pequenas. Se o aprendiz ultrapassou o patamar, as chances estão a favor do aprendiz em alcançar compreensão adequada.²⁵

Muitas das tentativas em estabelecer o patamar mínimo de conhecimento lexical baseiam-se em estudos de “[...] frequência e ocorrência de determinadas palavras nos textos orais e escritos [...]” (LEFFA, 2000, p. 23), na medida em que tentam estabelecer um inventário lexical básico para que o aprendiz tenha condições de compreender um texto em LE. As divergências, no entanto, surgem porque esses estudos valorizam os aspectos externos

²⁴ “[...] came to the conclusion that the most significant handicap for L2 readers is not lack of reading strategies but insufficient vocabulary in English.”

²⁵ “[...] if a learner has not crossed the threshold, the chances of comprehending adequately are low. If the learner has crossed the threshold, the chances are on the side of the learner gaining adequate comprehension.”

do ensino de vocabulário, sem levar em consideração aspectos internos²⁶ na sua compreensão do que é conhecer uma palavra. Como salienta Lewis (1993, p. 102),

[a] questão de um ‘vocabulário mínimo adequado’ é muito mais complexa do que simplesmente conhecer as palavras mais freqüentes de uma língua – é uma questão não apenas de quantas palavras, mas que tipo de palavras.²⁷

Divergências à parte, o fato é que um repertório lexical mínimo é necessário para que o leitor consiga superar as barreiras impostas pelo desconhecimento de palavras e utilizar estratégias que normalmente utiliza na leitura em LM. Para Laufer (1997), um leitor, cujo conhecimento lexical é insuficiente, encontrará dificuldades em utilizar estratégias normalmente utilizadas em LM para compreender um texto em LE. Se, por exemplo, esse leitor tem o objetivo de ler um texto apenas para compreensão dos pontos principais (nível 2 de compreensão), sem identificar os detalhes, ele precisa identificar quais são as informações principais e quais podem ser descartadas.

Com o objetivo de estabelecer um patamar mínimo de conhecimento lexical, Laufer (1997, p. 23), em um estudo envolvendo 92 participantes lendo em LE, chegou à conclusão de que um total de 3.000 famílias de palavras, juntamente com suas formas subjacentes e derivações, correspondendo a 5.000 itens lexicais, seria o patamar necessário para que o aluno possa ler eficientemente em LE. Analisando esse estudo, Nation (2001, p. 146) afirma que o principal objetivo de Laufer foi

[...] determinar o nível mínimo de proficiência lingüística em que os professores possam eficientemente passar de uma ênfase em desenvolvimento lingüístico para o desenvolvimento e transferência de habilidades de leitura. Seus estudos consistentemente mostraram que o nível de 3.000 famílias de palavras é o mínimo para a leitura de texto não simplificado.²⁸

De fato, o leitor que possui um déficit muito grande no conhecimento lexical normalmente não consegue aplicar adequadamente as estratégias de leitura que usa em LM na leitura em LE. Se eventualmente consegue utilizar estratégias, ainda assim, a compreensão do texto fica comprometida.

²⁶ “De um lado, temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno. São os aspectos externos, valorizando o input. [...]. Do outro lado, temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário. São os aspectos internos, valorizando as estratégias.” (LEFFA, 2000, p. 23)

²⁷ “The question of ‘minimum adequate vocabulary’ is much more complex than simply knowing the most frequent words of the language – it is a question not only of how many words, but what kind of words.”

²⁸ “[...] in determining the minimal language proficiency level where teachers can usefully switch from concentrating on language development to the development and transfer of reading skills. Her studies have consistently shown the 3,000 word families level to be a minimum for the reading of unsimplified text.”

Uma outra vertente dos estudos sobre o nível mínimo de conhecimento lexical necessário para compreensão em leitura em LE baseia-se nos estudos sobre a hipótese do curto-circuito (*short-circuit hypothesis*). Nos últimos anos, houve grande interesse em determinar até que ponto a perspectiva psicolinguística de leitura em LM também pode explicar o que ocorre na leitura em LE. Goodman²⁹ (apud HUDSON, 1988) elabora a hipótese segundo a qual o processo de leitura em que o leitor elabora hipóteses e tira conclusões para atingir compreensão é similar em qualquer língua. Clarke (1998), embora não questione o caráter universal da hipótese de Goodman, desenvolve estudos voltados para a questão da transferência das habilidades de leitura usadas em LM para a leitura em LE. Devine (1988a, p. 136), conclui que “[...] a proficiência limitada em LE pode restringir seriamente a habilidade de leitura naquela língua [...] causando um curto-circuito na habilidade do leitor em aplicar as habilidades de leitura em LM”³⁰. Uma outra possibilidade é a existência de um “teto lingüístico em L2” (*L2 linguistic ceiling*), porém não como um patamar fixo e estático, mas relativo, na medida em que o conhecimento lingüístico é apenas um dos componentes necessários para a compreensão em leitura.

2.3.3 O QUE É CONHECER/SABER UMA PALAVRA

Num estudo em que se propõe investigar o papel do vocabulário dentro do processo de construção de sentido em LE, não poderia faltar um olhar sobre o que significa saber/conhecer uma palavra. Considero esse aspecto pertinente ao objetivo a que me proponho, pois parece que os alunos, assim como os professores, têm uma visão limitada sobre o que significa saber/conhecer uma palavra.

O conhecimento de palavras não significa, sem dúvida, a aprendizagem de listas de palavras e de seus respectivos significados. Embora a decodificação seja um processo cognitivo que tem papel fundamental na compreensão bem sucedida em leitura, conhecer uma palavra vai muito além da decodificação pura e simples. Como salienta Nation (2001, p. 23), “[as] palavras não são unidades isoladas da linguagem, mas encaixam-se em muitas redes de associações e níveis”³¹. Conseqüentemente, existem outros fatores a serem considerados além do nível semântico das palavras, i.e., seu nível formal (saber pronunciá-las e escrevê-las

²⁹ GOODMAN, K. S. Psycholinguistic universal in the reading process. In: PIMSLEUR, P.; QUINN, T. (org.). *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

³⁰ “[...] limited proficiency in a second language may severely restrict the ability to read in that language [...] by causing a ‘short circuit’ in a reader’s ability to apply reading skills from the native language.”

³¹ “Words are not isolated units of language, but fit into many interlocking systems and levels.”

corretamente), o nível morfológico (saber identificar prefixos e sufixos, derivações), o nível sintático (conhecer diferentes construções sintáticas), a competência combinatória lexical (colocações), limitações de registro, etc. Em outras palavras,

[conhecer] uma palavra, não significa apenas ser capaz de fornecer uma definição, mas também contextualizá-las no bojo de seu microsistema de relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos etc.). Também é necessário conhecer os traços distribucionais das palavras do ponto de vista de sua co-ocorrência semântica, sintática, discursiva e saber que existe um número considerável de palavras que são usadas sempre, ou quase sempre em conjunto com outras palavras que as completam ou no nível de construção de discurso que fazem eco das mesmas quando substituídas ou definidas (TRÉVILLE; DUQUETTE³², 1996 apud BINON; VERLINDE, 2000, p. 120).

Lewis (1997b) também contesta a visão tradicional em que a língua é dividida entre gramática e vocabulário. Na realidade, ele afirma que a língua é constituída de ‘porções’. Em sua proposta, ele estabelece a noção de itens lexicais que são unidades independentes aceitas socialmente. Portanto, conhecer palavras significa ter conhecimento dessas ‘porções’, porque palavras isoladas não carregam um significado, elas adquirem significado acompanhadas de outras palavras. Para o autor, itens lexicais são “[...] palavras individuais, ou frases completas [...] que transmitem um significado social e pragmático fixo dentro de uma determinada comunidade” (LEWIS, 1997b, p. 225)³³.

Num estudo cujo objetivo principal é a investigação da relação entre conhecimento lexical e leitura, o conceito de conhecimento lexical torna-se um elemento de fundamental importância. Numa investigação acerca da visão do aluno e do professor sobre o que é saber/conhecer uma palavra, Ramos (1999) partiu de dois modelos teóricos de conhecimento lexical que envolvem aspectos lingüísticos, psicolingüísticos e sociológicos.

O primeiro deles é o conceito rico de vocabulário (RICHARDS³⁴, 1976 apud RAMOS, 1999). Segundo Ramos (ibid.), os componentes desse conceito são definidos a partir de uma série de pressuposições apresentadas em (CARTER; MCCARTHY³⁵, 1988 apud RAMOS, 1999, p. 161):

1. Falantes nativos continuam a expandir seu vocabulário durante a vida adulta. Pouco é conhecido sobre a média de vocabulário de um usuário de língua, mas algo entre 20.000 a 100.000 palavras poderia fazer parte do vocabulário receptivo de uma pessoa;

³² TRÉVILLE, M.; DUQUETTE, Lise. *Enseigner le vocabulaire en classe*. Paris: Hachette, 1996.

³³ “[...] individual words, or full sentences [...] that convey fixed social or pragmatic meaning within a given community.”

³⁴ RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL QUARTELY*, v.10, n. 1, p. 77-89, 1976.

³⁵ CARTER, R.; MCCARTHY, M.(eds.). *Vocabulary and language teaching*. Longman, 1988.

2. Saber uma palavra significa saber o grau de probabilidade de encontrá-la e os tipos de palavras que têm maior probabilidade de serem associadas com ela (frequência e colocação);
3. Saber uma palavra significa saber suas limitações de uso de acordo com função e situação (temporal, social, geográfica, campo, modo, etc.);
4. Saber uma palavra significa saber seu comportamento sintático (ex. padrões de transitividade, casos);
5. Saber uma palavra significa saber suas formas subjacentes e derivações;
6. Saber uma palavra significa saber seu lugar numa rede de associações com outras palavras da língua;
7. Saber uma palavra significa conhecer seu valor semântico (sua composição);
8. Saber uma palavra significa saber seus diferentes significados (polissemia).

O segundo conceito é proposto por Nation (1990) e utilizado por Ramos (1999) conforme Figura 2.

Figura 2 – O que é conhecer uma palavra segundo Nation (1990, p. 31).

| | |
|---------------------|--|
| FORMA | |
| Forma falada | R- Qual é o som da palavra? P- Como a palavra é pronunciada? |
| Forma escrita | R- Qual é a forma da palavra? P- Como a palavra é escrita e soletrada? |
| POSIÇÃO | |
| Padrões gramaticais | R- Em que estruturas a palavra ocorre? P- Em que estruturas devemos usar a palavra? |
| Colocações | R- Que palavras ou tipos de palavras podem ser esperadas antes ou depois da palavra? P- Que palavras ou tipos de palavras devem-se usar com essa palavra? |
| FUNÇÃO | |
| Frequência | R- Quão comum é a palavra? P- Quão freqüente é usada a palavra? |
| Adequação | R- Onde se esperaria encontrar a palavra? P- Onde a palavra pode ser usada? |
| SIGNIFICADO | |
| Conceito | R- Qual é o significado da palavra? P- Que palavra deve ser usada para expressar esse significado? |
| Associações | R- Em que outras palavras essa palavra nos faz pensar? P- Que outras palavras podem ser usadas em vez dessa palavra? |

Tomando como base esses dois modelos, Ramos (1999, p. 164) desenvolve, de modo sintetizado, um modelo adaptado com acréscimos e subtrações consideradas pertinentes pela pesquisadora: “[...] mantivemos as subdivisões de forma, função e significado usadas por Nation (1990) para conceituar o que é saber uma palavra e acrescentamos um critério de ordem cognitiva, que denominamos cognição para incluir o item *relembrar a palavra*”. Ainda em relação ao item *relembrar a palavra*, a autora salienta que embora não seja um aspecto mencionado nos modelos propostos por Nation (1990) e Richards (1976), esse item é um dos quesitos que compõe a noção do que seja conhecer uma palavra. Para Nation (2001, p. 26), conhecer uma palavra envolve “[...] estar familiarizado com sua forma escrita de forma que ela é reconhecida quando é encontrada na leitura”³⁶. O modelo de conhecimento lexical adaptado por Ramos (1999) é apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Modelo analítico sobre conhecimento da palavra (RAMOS, *ibid.*, p.164).

| | |
|--------------------|---|
| FORMA | (1) reconhecer a palavra (3) pronunciar a palavra (4) escrever a palavra (9) formas subjacentes e derivações |
| POSIÇÃO | (10) comportamento sintático (6) colocação |
| FUNÇÃO | (6) frequência (7) registro |
| SIGNIFICADO | (5) significado da palavra em português (8) seus diferentes significados (polissemia) |
| COGNIÇÃO | (2) relembrar a palavra |

Esse modelo sintetizado é utilizado na elaboração das perguntas da segunda parte do questionário desta pesquisa (Apêndice 7.1). Como mencionado acima, Ramos utilizou dois modelos teóricos para nortear os critérios que seriam estabelecidos na investigação sobre a visão de alunos e professores quanto a saber/conhecer uma palavra. Porém, nessa adaptação da autora, foram levados em consideração aspectos que estão mais próximos das práticas de

³⁶ “[...] being familiar with its written form so that it is recognized when it is met in reading.”

ensino de vocabulário nos cursos de Inglês Instrumental para leitura e itens que estão relacionados a questionamentos levantados por alunos desse contexto específico. Considero esse modelo adequado às características do presente estudo e próximo à realidade dos sujeitos aqui envolvidos, ou seja, alunos universitários aprendendo a ler em inglês como LE numa instituição brasileira. A seguir, passo a considerar o teste de *Cloze* que foi utilizado em minha investigação.

2.4 O TESTE DE CLOZE: AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO EM LEITURA

O teste de *Cloze* é um procedimento que tem sido usado como técnica de avaliação de compreensão em leitura, por aproximadamente cinquenta anos. Segundo Carter (1987, p. 177), essa técnica, entre outras aplicações, “[...] tem sido usada [...] como meio de ensinar e testar proficiência lingüística em segunda língua ou língua estrangeira”³⁷. Esse teste é uma técnica amplamente utilizada no contexto de avaliação de proficiência lingüística e de compreensão em leitura por se tratar de um procedimento simples, de fácil elaboração, aplicação, correção e de boa qualidade como instrumento de avaliação. Segundo Santos et al. (2002, p. 550), a técnica de *Cloze* surgiu das pesquisas de Taylor (1953)³⁸ e consiste na seleção de um texto

[...] do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva.

Por ser um procedimento que envolve a substituição de itens lexicais por lacunas que têm que ser preenchidas pelo leitor, a construção do sentido do texto exige desse leitor a utilização de seu conhecimento lexical prévio, de pistas do contexto, assim como do co-texto³⁹, para inferir os itens lexicais que foram extraídos.

De acordo com Carter (ibid.), pesquisas demonstraram que a supressão de itens lexicais deve-se dar dentro de uma margem que não seja inferior ao 5º vocábulo e que não ultrapasse o 12º vocábulo. Se a supressão de palavras superar essa margem, ou seja, supressão

³⁷ “[...] has been used [...] as a means of teaching and testing linguistic proficiency in a second or foreign language.”

³⁸ TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, v. 30, p. 415-433, 1953.

³⁹ Lewis (1993) define co-texto como “ambiente lingüístico”, ou seja, a linguagem circundante que ocorre ao nível sentencial. Já o contexto é definido como a situação em que um evento comunicativo ocorre. Desse modo, o co-texto exerce maior influência no ato de construção eficaz de significado.

do 13º vocábulo em diante, então haverá redundância em excesso no texto tornando a inferência, digamos, fácil demais para um procedimento que tem como objetivo avaliar a capacidade de inferência do leitor. Por outro lado, se a supressão de palavras for inferior a essa margem, ou seja, supressão de todo 4º vocábulo ou um número inferior, então haverá redundância insuficiente para que a inferência ocorra adequadamente. No entanto, a média de supressão de palavras mais comumente utilizada está dentro do limite de supressão de todo 7º vocábulo.

Para Santos et al (2002, p. 352),

[a]s pesquisas têm demonstrado que o processamento requerido para o tipo de *Cloze* usado nos estudos com eliminação aleatória de vocábulos depende principalmente da aplicação de conhecimento prévio [conhecimento lexical] externo ao texto.

Tendo em vista que o estudo que aqui se delineia enfoca a relação entre conhecimento lexical e compreensão de leitura em LE, o critério adotado para a elaboração dos testes de *Cloze* utilizados nesta pesquisa (Apêndices 7.2 e 7.3) foi o procedimento aleatório, uma vez que a habilidade avaliada por esse tipo de *Cloze* enfatiza a aplicação do conhecimento lexical para a construção de sentido do texto.

Embora seja reconhecida como técnica simples, de fácil elaboração, aplicação e correção, o teste de *Cloze* gera divergências principalmente como instrumento de diagnóstico de compreensão em leitura. Uma dessas divergências é apontada por Scott (2005), uma vez que os modelos tradicionais de teste de *Cloze* envolvem também a escrita (linguagem produtiva) mesmo num contexto onde o objetivo principal seja a avaliação da compreensão em leitura (linguagem receptiva). Em outras palavras, o leitor tem que preencher as lacunas escrevendo a palavra que acredita ser a mais adequada. Porém, o leitor pode optar por uma palavra, uma preposição, por exemplo, que não seja adequada naquele contexto. Embora ele tenha inferido que a lacuna teria que ser preenchida por uma preposição, ele não acertará a resposta para essa lacuna por ter usado uma preposição que não era adequada. Para Scott (2005, p. 43),

[a] técnica de cloze padrão tem a vantagem de ser de fácil construção, mas para alunos que apenas precisam aprender a *compreender* inglês escrito, e não *produzi-lo*, [...] [a técnica de cloze clássica] pode não ser realmente válida, nem confiável: não-válida porque ela requer uma habilidade ‘desnecessária’ [a escrita], não confiável se um critério de avaliação que considere ‘qualquer palavra aceitável’ for usado [...].⁴⁰

⁴⁰ “The standard cloze procedure has the advantage of ease of construction, but for students who only need to learn to *comprehend* written English, not *produce* it, it can neither be really valid, nor really reliable: invalid because it requires an ‘unnecessary’ skill, unreliable if the ‘any acceptable word’ scoring system is used [...]”.

Para equacionar essas questões, Scott (ibid.) sugere uma modificação do modelo tradicional de teste de *Cloze*: para o que ele denomina *Cloze com opções de múltipla-escolha e diferentes classes gramaticais* (*Cloze with different word-class MC options*). Esse é o modelo utilizado como parâmetro para a elaboração dos testes de *Cloze* aplicados como instrumentos de pesquisa do presente estudo (Apêndices 7.2 e 7.3). Essa versão modificada do teste de *Cloze* clássico consiste na escolha de um texto do qual omite-se o 7º vocábulo (como no modelo tradicional de teste de *Cloze*), porém numerando cada lacuna e fornecendo de 4 a 5 alternativas (cada uma de uma classe gramatical) para cada lacuna. O examinando apenas precisa identificar qual palavra, dentre as 4 ou 5 alternativas fornecidas, completa mais adequadamente a lacuna sem precisar escrevê-la, apenas marcar uma das opções. Na avaliação de Scott (2005, p. 45), o modelo de teste de *Cloze com opções de múltipla-escolha e diferentes classes gramaticais* é “[...] fácil de construir e corrigir, e tem pelo menos uma grande vantagem sobre a técnica de *Cloze* clássica: não requer escrita”⁴¹.

Por ser um procedimento de avaliação da compreensão em leitura que é baseado na identificação e utilização de informações contextuais e conhecimento vocabular prévio para reconstituição do significado do texto, o teste de *Cloze* demonstra ser um instrumento de investigação que atende adequadamente aos objetivos propostos nesta pesquisa.

2.5 AS ESTRATÉGIAS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO EM LEITURA

A palavra estratégia tem origem no termo grego *strategia*, cujo significado indica organização e planejamento de movimentação de tropas, uso de ações táticas e de poder bélico na tentativa de alcançar um determinado objetivo numa batalha ou combate. Originalmente usado na área militar, o conceito de estratégia passou a ser utilizado sem a sua conotação militar em outras áreas, inclusive na educação (OXFORD, 1990).

Na área de estudos voltados para o ensino de LE, estratégias de aprendizagem são, segundo Ellis (1997, p. 76), “[...] abordagens e técnicas especiais que os aprendizes empregam para tentar aprender uma L2”⁴². Estudos mais recentes voltados para o ensino de L2/LE e estratégias de aprendizagem concentram-se no processo utilizado por alunos de línguas na tentativa de executar determinadas tarefas. Diferentemente de estudos anteriores que se concentravam em estratégias usadas por alunos bem-sucedidos na aprendizagem de

⁴¹ “[...] easy to construct and to score, and has at least on major advantage over the classical close procedure: it does not require writing.”

⁴² “[...] particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2.”

L2/LE, estudos desenvolvidos por Oxford (1990) e Ellis e Sinclair (1989), entre outros, deram origem a listas de estratégias utilizadas de uma maneira geral por alunos de LE e, acima de tudo, tiveram como objetivo tornar esses alunos conscientes das estratégias disponíveis para proporcionar uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa.

Dentre os estudiosos interessados no ensino de L2/LE e estratégias de aprendizagem, destaca-se Rebecca Oxford. Para Brown (2001, p. 217), “Oxford (1990) fornece a mais abrangente taxonomia de estratégias de aprendizagem disponível atualmente”⁴³. Na taxonomia de Oxford encontramos as estratégias divididas em duas classes principais, a saber, estratégias diretas e indiretas. Estas duas classes são divididas em seis grupos, a saber,

- Estratégias Diretas:
 - I- De Retenção (Memória);
 - II- Cognitivas;
 - III- Compensatórias.

- Estratégias Indiretas:
 - IV- Metacognitivas;
 - V- Afetivas;
 - VI- Sociais.

As estratégias diretas, como o próprio nome sugere, são aquelas aplicadas diretamente à língua-alvo pelo aprendiz através da análise, síntese e transformação do *input* da língua-alvo. Compõem esse grupo as *estratégias de memória*, que ajudam o aluno na retenção de novas informações; as *estratégias cognitivas*, que auxiliam o aluno na compreensão e produção na língua-alvo e as *estratégias de compensação*, que facilitam a utilização da língua-alvo apesar das restrições que o aprendiz apresenta em relação ao seu conhecimento (OXFORD, 1990).

As estratégias indiretas são aquelas utilizadas pelo aprendiz para controlar e monitorar seu próprio aprendizado. Compõem esse grupo as *estratégias metacognitivas* que permitem ao aluno organizar e planejar seu aprendizado, as *estratégias afetivas* que auxiliam no controle de emoções e *estratégias sociais* que capacitam o aluno a aprender através da interação com outros aprendizes. (OXFORD, *ibid.*) A Figura 4 mostra a organização geral

⁴³ “Rebecca Oxford (1990) provides the most comprehensive taxonomy of learning strategies currently available.”

dessas estratégias; a taxonomia de Oxford, porém, prevê, além das duas classes principais divididas em seis grupos, mais dezenove subdivisões compreendendo sessenta e duas estratégias no total (Anexos 8.3 e 8.4).

Figura 4 – Organização geral das estratégias segundo a taxonomia de Oxford (1990).

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | ESTRATÉGIAS DIRETAS | <ol style="list-style-type: none"> 1. ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA 2. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS 3. ESTRATÉGIAS COMPENSATÓRIAS |
| | ESTRATÉGIAS INDIRETAS | <ol style="list-style-type: none"> 1. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS 2. ESTRATÉGIAS AFETIVAS 3. ESTRATÉGIAS SOCIAIS |

Embora as estratégias estejam divididas em diferentes grupos, isso não significa que a utilização dessas estratégias seja realizada de forma excludente, pelo contrário, as estratégias são mutuamente complementares.

[...] as estratégias diretas e indiretas se apóiam uma na outra, e [...] cada grupo de estratégia é capaz de se conectar com e auxiliar cada um dos grupos de estratégia (OXFORD, 1990, p. 14).⁴⁴

Embora Oxford (ibid.) apresente estratégias que são eficazes para o desenvolvimento das quatro habilidades, a saber, compreensão auditiva, leitura, habilidades orais e escritas, ela também apresenta estratégias que são mais apropriadas a cada uma dessas habilidades. Para servir aos objetivos de minha investigação, usei fazer um recorte da taxonomia de Oxford, utilizando as estratégias diretas do grupo *cognitivas* (B e C) e do grupo *compensatórias* (apenas a A), que mais fossem mais apropriadas ao presente estudo cujo foco é o papel do conhecimento lexical no processo de compreensão na leitura em LE. A Figura 5, abaixo, mostra mais detalhadamente esse recorte.

⁴⁴ “[...] direct and indirect strategies support each other, and [...] each strategy group is capable of connecting with and assisting every other strategy group.”

Figura 5 – Recorte da taxonomia de Oxford para o presente estudo.

| ESTRATÉGIAS DIRETAS | | |
|---------------------|------------------------------------|---|
| II. COGNITIVAS | B. RECEBIMENTO E ENVIO DE MENSAGEM | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pegar a idéia/Entender rapidamente. 2. Usar recursos para receber e enviar mensagens |
| | C. ANÁLISE E RACIOCÍNIO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Raciocinar de maneira dedutiva/deduzir 2. Analisar expressões 3. Traduzir 4. Transferir/analisar contrastivamente (entre línguas) |
| III. COMPENSATÓRIAS | A. ADIVINHAÇÃO INTELIGENTE | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar pistas lingüísticas 2. Usar outros tipos de pistas |

Como exposto acima, as estratégias apresentadas na taxonomia de Oxford são eficientes para desenvolver as quatro habilidades. As duas classes de estratégias (diretas e indiretas) são complementares em sua natureza, uma vez que as estratégias funcionam mais adequadamente quando usadas em conjunto. No entanto, segundo Oxford (ibid.), existem as estratégias que são mais relacionadas a uma determinada habilidade do que outras.

Embora a taxonomia de Oxford apresente um número bem maior de estratégias relacionadas à habilidade de leitura, meu recorte (Figura 5, acima) apresenta apenas o grupo das estratégias *cognitivas* e *compensatórias* com o intuito de (a) observar o papel dessas estratégias no processo de leitura em LE, (b) verificar de que forma essas estratégias ajudam (ou não) alunos universitários com repertório lexical mais desenvolvido e, mais especificamente, aqueles que possuem um repertório lexical incipiente a romper a barreira imposta pelo desconhecimento do significado de palavras no discurso escrito. A opção por um recorte da taxonomia de Oxford também levou em consideração aspectos práticos como o volume de dados coletados e o número de estratégias, com intuito de tornar a análise desses dados exequível.

Em minha seleção, dei preferência às estratégias *cognitivas* que são as mais populares entre os alunos de LE. A função principal dessas estratégias é a manipulação e transformação da língua-alvo, levando o aprendiz à compreensão e produção dessa nova língua.

Selecionei também as estratégias *cognitivas* do grupo B (*recebimento e envio de mensagens*): *pegar a idéia/entender rapidamente e usar recursos para receber e enviar mensagens*. Essa estratégia é fundamental para uma abordagem voltada para a leitura uma vez que ela ajuda o leitor a identificar a idéia principal do texto sem haver a necessidade de decodificação de cada palavra existente (OXFORD, *ibid.*).

E ainda as estratégias *cognitivas* do grupo C (*análise e raciocínio*): *raciocinar de maneira dedutiva, analisar expressões, traduzir e transferir/analisar contrastivamente (entre línguas)*.

A estratégia cognitiva de *dedução* ajuda o leitor a aplicar seu conhecimento prévio da língua-alvo na elaboração de hipóteses sobre o significado do que é lido de uma forma lógica. Essa estratégia tem características do processamento descendente de leitura que induz à utilização do conhecimento geral para a compreensão do específico.

Analisar expressões é uma estratégia cognitiva muito útil, principalmente na leitura, na medida em que permite ao leitor analisar os diferentes componentes de uma palavra ou até mesmo frase ou parágrafo. Uma prática adotada nos cursos de leitura instrumental é o estudo de afixos que tem como objetivo compreender as partes que compõem uma palavra para levar à compreensão do todo.

A estratégia cognitiva de *tradução* é outra estratégia usada frequentemente por alunos iniciantes. Embora seja uma estratégia útil, sua utilização também pode levar a interpretações equivocadas, principalmente quando se faz tradução palavra por palavra. Uma outra desvantagem da utilização inadequada dessa estratégia é a diminuição da velocidade de leitura quando, na tentativa de compreender um texto, o leitor se concentra na tradução de cada palavra.

A estratégia cognitiva de *transferência* envolve aplicação do conhecimento prévio do leitor para facilitar a compreensão dos elementos novos da língua-alvo. A utilização dessa estratégia pode se dar a partir do conhecimento da LM, do conhecimento da língua-alvo ou do conhecimento conceitual de uma determinada área.

Analisar contrastivamente (entre línguas) é uma das estratégias cognitivas mais fáceis e mais utilizadas pelos leitores de textos em LE. Ela envolve a análise de elementos como sons, vocabulário, gramática comparando os elementos da língua-alvo com a LM para determinar similaridades ou diferenças. Uma técnica muito utilizada é a identificação de

palavras cognatas na busca de compreensão do discurso escrito, principalmente por alunos com conhecimento lingüístico limitado (OXFORD, *ibid.*).

Embora as estratégias de *transferência* e *análise contrastiva (entre línguas)* sejam consideradas distintas de acordo com a taxonomia de Oxford, resolvi uni-las em uma única estratégia (doravante *transferência*) por julgar serem estratégias com características muito próximas.

As estratégias *compensatórias* são particularmente adequadas para a compreensão em leitura, na medida em que elas auxiliam o leitor a superar obstáculos impostos por uma competência lingüística não muito proficiente, principalmente no que se refere a seu repertório lexical (OXFORD, *ibid.*).

No recorte da taxonomia de Oxford para a presente investigação, priorizei as estratégias *compensatórias* do grupo A (*adivinhação inteligente*), nomeadamente, *usar pistas lingüísticas* e *usar outros tipos de pistas*. Embora sejam utilizadas por aprendizes em qualquer nível de proficiência, essas estratégias são particularmente usadas por aqueles que possuem um repertório lexical incipiente.

A *inferência* é, sem dúvida, essencial para o processo da leitura. Através da *inferência*, o leitor pode desenvolver a consciência de que não há necessidade de decodificar palavra por palavra para compreender um texto.

Usar pistas lingüísticas significa lançar mão de conhecimento prévio da LM, da língua-alvo ou de uma outra língua conhecida pelo leitor para inferir o significado de algo que não conhece. Para Oxford (*ibid.*, p. 91), “[p]istas lingüísticas são o princípio básico para uma correta inferência a respeito do significado de um texto escrito”.⁴⁵

Pistas não lingüísticas utilizam outras fontes, tais como conhecimento de mundo, estrutura textual, assunto abordado, aspectos culturais, entre outros. Na leitura, elementos como título, introdução, estrutura textual, figuras e gráficos podem ajudar o leitor a ter uma idéia a respeito do sentido do texto. O conhecimento prévio que envolve conhecimento da cultura da língua-alvo, conhecimento a respeito do assunto abordado no texto, cultura geral, entre outros, são fontes que têm grande participação na construção de sentido no discurso escrito (seção 2.2.3).

⁴⁵ “Linguistic clues are the bedrock of many correct guesses about the meaning of written passages [...]”.

2.6 INGLÊS INSTRUMENTAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

Chegar a uma definição de *English for Specific Purposes* (doravante ESP) ou inglês com objetivos específicos não é uma tarefa fácil, pois o termo é interpretado equivocadamente por muitos devido a sua natureza pluralista e variedade de abordagens. Para Robinson (1991, p. 1),

[a] forma extensa de ESP é geralmente ‘English for Specific Purposes’ [Inglês com Objetivos Específicos], e isso poderia sugerir que o que é específico e apropriado em uma parte do mundo poderia não ser em outra parte. Desta maneira, é impossível produzir uma definição de ESP que seja universalmente aplicável.⁴⁶

É inquestionável que sua grande contribuição ao ensino de L2/LE foi tentar responder a seguinte questão: *Que tipo de inglês os alunos precisam aprender?*, e, como consequência, munir o aluno do conhecimento que ele precisa para utilizar a L2/LE em uma situação específica, como por exemplo, no campo profissional e ocupacional. Esse tornou-se o princípio básico do ESP. Esse princípio inclui o processo chamado *needs analysis*, ou análise de necessidades, que objetiva verificar primeiramente as razões que levam o público-alvo a aprender uma L2/LE e depois, baseado na sua necessidade, estabelecer um programa de curso adequado. Em outras palavras, as necessidades do público-alvo são consideradas como prioridade na elaboração de um programa de ensino dessa natureza (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

ESP é considerado uma abordagem e não um “pacote metodológico” pronto. Hutchinson e Waters (1987, p. 19) argumentam que “ESP, então, é uma abordagem de ensino de línguas em que todas as decisões quanto ao conteúdo e método são baseadas nas razões que levam o aluno a aprender”⁴⁷. Eles argumentam, ainda, que como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, o ESP visa à comunicação e à aprendizagem.

De acordo com os autores acima, o ESP não foi um movimento planejado, mas um fenômeno que se desenvolveu a partir de tendências que se manifestaram de diversas formas no mundo, porém três fatos convergentes podem ser identificados como propulsores do ESP.

Primeiramente, depois da Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional começou a sofrer mudanças dramáticas que levaram à expansão da tecnologia e do comércio.

⁴⁶ “The full form of ESP is generally given as ‘English for Specific Purposes’, and this would imply that what is specific and appropriate in one part of the globe may well not be elsewhere. Thus it is impossible to produce a universally applicable definition of ESP.”

⁴⁷ “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning.”

Conseqüentemente, houve aumento da demanda por uma língua internacional e o inglês ocupou esse espaço, graças ao poder econômico dos Estados Unidos nos anos pós-guerra. O interesse em aprender inglês deslocou-se do “luxo” de aprender uma língua estrangeira para a necessidade de conhecer uma língua internacionalmente utilizada em áreas comerciais e tecnológicas.

Em segundo lugar, essa crescente demanda pelo conhecimento/proficiência em inglês para fins específicos fez surgir novas idéias. O interesse pelas características formais da linguagem deslocou-se para a linguagem usada em situações reais e, como conseqüência, houve aumento do interesse pela investigação das diferentes áreas em que a língua se faz necessária e é usada. Então, fez-se mister determinar essas diferenças para se produzir programas de ensino que atendessem as necessidades do público-alvo. Essa nova perspectiva deu origem ao princípio básico do ESP, i.e., o ensino de L2/LE deve responder às necessidades específicas do público-alvo.

Finalmente, novas teorias de ensino de L2 também contribuíram para o fortalecimento do ESP e do conceito básico de que o público-alvo e suas necessidades específicas deveriam estar em primeiro plano no desenvolvimento de um programa de ensino de L2. Esse princípio é baseado na hipótese de que o público-alvo seria mais motivado se o que estivesse aprendendo fosse relacionado à sua área de interesse e suas necessidades pontuais.

Essa nova abordagem despertou interesse no contexto brasileiro de ensino/aprendizagem de LE e, a partir do início dos anos 70, o ESP foi introduzido no Brasil lançando as bases para a abordagem que veio a ser denominada “instrumental”. A abordagem instrumental adotou o princípio básico do ESP, qual seja, atender as necessidades específicas do público-alvo, e no caso brasileiro, essa abordagem priorizou a centralidade na leitura em LE. Maiores informações a respeito da abordagem instrumental no Brasil serão dadas na próxima seção.

2.6.1 O PROJETO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL

O planejamento do Projeto Nacional de Inglês Instrumental ocorreu no período de 1977 a 1980 quando as diretrizes e os princípios básicos dessa empreitada foram estabelecidos. O Projeto Nacional de Inglês Instrumental foi implementado de 1980 a 1986, pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani e um grupo de pesquisadores com a participação

de 23 universidades federais brasileiras; seu objetivo era o ensino de inglês com objetivos específicos em universidades brasileiras.

No escopo do projeto, três áreas de interesse foram estabelecidas, i.e., “[...] capacitação dos professores, produção de materiais e a criação de um centro nacional de recursos” (CELANI et al, 1988, p. 5).⁴⁸

O Projeto Nacional de Inglês Instrumental concentrou seus esforços no desenvolvimento de estratégias de leitura, visando ao desenvolvimento da proficiência do aluno de tal forma que o levasse a tornar-se um leitor auto-suficiente e apto a ler textos especializados de sua área. Um dos resultados desse projeto foi a seleção da abordagem que deveria ser dada aos cursos de Inglês Instrumental no Brasil. Segundo Celani et al. (1988, p. 42), a novidade seria a filosofia de ação que

[...] dá ênfase às estratégias de leitura, conscientização do processo de leitura, se concentrando em estratégias de leitura, inferência lexical, leitura crítica, desenvolvendo minimamente a gramática para compreensão de texto, e a habilidade de encontrar os pontos mais importantes no texto.⁴⁹

Segundo Vereza (2005, p. 1), o termo Inglês Instrumental é “[...] uma tentativa de tradução ou adaptação ao português brasileiro [...]” da expressão original em inglês: *English for Specific Purposes* (ESP). A escolha dessa tradução pode ser deduzida através do caráter de instrumentalidade ou funcionalidade que é característica fundamental dessa abordagem. Porém, sob a perspectiva de uma fundamentação comunicativa, não existem evidências de que o inglês geral centrado no ensino das quatro habilidades também não teria esse caráter instrumental, visto que

[...] um ensino de inglês geral, comunicativamente eficiente, vai ser sempre ‘instrumental’ na medida em que o falante/aprendiz irá, desde o início, usar a língua que está aprendendo como ‘instrumento’ para desempenhar várias atividades comunicativas (VEREZA, *ibid.*, p. 2).

O termo língua instrumental introduzido no Brasil na década de 70, talvez tenha sido adotado como uma forma mais adequada de atender ao propósito comunicativo da língua a ser ensinada do que a tradução literal do termo ESP: inglês para fins específicos. O termo *instrumental* em nosso país, no entanto, encontra divergências. Como salienta Celani (1981, apud SCARAMUCCI, 1995, p. 8), o termo instrumental “[...] é insatisfatório, por ser restrito e

⁴⁸ “[...] teacher development, materials production, and the setting up of a national resource center.”

⁴⁹ “[...] lay emphasis on reading strategies, awareness of reading process, concentration on the reading skill, lexical inference, critical reading, developing a minimal text comprehension grammar, and the ability to find main points in the texts.”

imediatista e, ainda por sugerir uma visão de língua como mero instrumento para se alcançar um fim”.

Vereza (2005, p. 5) também compartilha da idéia de que o termo instrumental não reproduz adequadamente a essência dessa abordagem de ensino quando afirma “[...] que o termo ESP parece reproduzir mais fielmente a proposta discursiva das teorias que fundamentam esta prática do que sua versão em português (inglês instrumental)”.

Controvérsias à parte, o fato é que o Projeto Nacional de Inglês Instrumental introduziu essa nova abordagem de ensino de LE centrada na leitura em que, normalmente,

[a] atenção dada ao componente lingüístico se restringe ao ensino de estratégias de inferência lexical, através de um trabalho que focaliza sufixos e prefixos, reconhecimento de cognatos e outros elementos mais globais de organização textual, como conectivos e referência, enquanto um ensino mais sistemático da gramática e do vocabulário é considerado ineficiente e conservador (SCARAMUCCI, 1995, p. 3).

Observa-se aí que a abordagem de ensino de LE introduzida pelo Projeto Nacional de Inglês Instrumental não contemplava uma preocupação com a competência lexical do leitor, na medida em que no escopo desse projeto a visão de compreensão priorizava o desenvolvimento de habilidades de leitura e o acionamento de informação (conhecimento convencional de mundo) que o leitor traz para o texto como elementos cruciais para a compreensão em leitura e como mecanismos compensatórios de uma competência lingüística menos desenvolvida.

2.6.2 LEITURA INSTRUMENTAL NO BRASIL: UMA FUNÇÃO SOCIAL

Apesar de haver interesse pelo desenvolvimento das quatro habilidades no contexto de aprendizagem de LE, a leitura tem ocupado um lugar de destaque tanto devido às necessidades específicas daqueles que se interessam pelo estudo de LE como pelo interesse crescente de pesquisas voltadas para o fenômeno do ato de ler em LE. Para Carrell (1988, p. 1), “[...] se considerarmos o estudo de inglês como LE no mundo – uma situação na qual se encontra a maioria dos estudantes de inglês – a leitura é a principal razão pela qual esses estudantes aprendem essa língua”⁵⁰. Apesar de não podermos afirmar que a leitura seja o único objetivo da maioria, no contexto acadêmico, o enfoque na habilidade de leitura torna-se

⁵⁰ “[...] if we consider the study of English as a foreign language around the world – the situation in which most English learners find themselves – reading is the main reason why students learn the language”.

primordial, principalmente, pelo fato de que nesse ambiente se faz uso extensivo de textos escritos em inglês.

A questão do ensino de LE é abordada por Moita Lopes (1996, p. 128) que argumenta que os problemas subjacentes ao ensino de LE no Brasil ocorrem “[...] principalmente por não ser pensado a partir da função social da LE [...]” no país. Apesar de o ensino de inglês abordando as quatro habilidades, i.e., oral, compreensão auditiva, escrita e leitura, dominar o contexto de cursos particulares, parece que no Brasil a utilização da LE como recurso para comunicação oral não seja muito relevante para a maior parte da população. Ainda segundo Moita Lopes (ibid., p. 131),

[...] a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil é a da leitura. Além disso, os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós-graduação, envolvem nada mais que o domínio de habilidades de leitura. A necessidade real que os alunos podem ter de usar inglês pode surgir quando estão fazendo cursos universitários em certos campos acadêmicos que requerem a leitura de textos em inglês que não são encontráveis em português.

De fato, não é por coincidência que o ensino de LE no contexto universitário passou a priorizar a leitura instrumental como abordagem de ensino no Brasil. Daí a asserção de Vereza (2005, p. 6):

[...] não é de se estranhar que o ESP no Brasil tenha se voltado para a área da leitura, para a qual há uma necessidade comunicativa clara, a partir do momento que muito dos textos de diversas áreas profissionais (inclusive na Internet) são em inglês.

Portanto, falar de Inglês Instrumental no Brasil e, principalmente no contexto acadêmico, remete imediatamente à necessidade do uso da língua-alvo como instrumento de leitura, na medida em que os aprendizes precisam ler literatura técnica disponível somente na língua-alvo.

3 METODOLOGIA

3.1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta características qualitativas e quantitativas. Na primeira fase da presente pesquisa, a natureza dos dados produzidos está centrada na perspectiva quantitativa, pois procuro avaliar o conhecimento de vocabulário dos participantes através do resultado de testes de vocabulário e da visão desses participantes. Na segunda fase, predomina o paradigma qualitativo, uma vez que a ênfase está no processo de construção de sentido em LE.

Dentro dessa perspectiva, “[...] um foco no processo significa atenção aos processos mentais de construção de sentido ou compreensão [...]” (SCARAMUCCI, 1995, p. 102), uma vez que o principal interesse reside nos procedimentos usados pelos leitores numa inter-relação de fatores, tais como utilização de estratégias, conhecimento lexical e conhecimento prévio.

3.2 OBJETIVOS

Este estudo está centrado na natureza da relação entre conhecimento lexical e habilidade de leitura em LE de alunos universitários. Paralelamente, objetivo verificar a relevância do conhecimento lexical dentro de uma perspectiva de leitura interativa voltada para o ensino de Inglês Instrumental em nível superior de ensino. Parto da pressuposição que alunos com uma competência lexical menos desenvolvida enfrentariam dificuldades na compreensão de textos em LE e que a utilização de estratégias de leitura nem sempre compensaria essas dificuldades.

Tendo em vista estes objetivos, o estudo foi conduzido em duas fases. Primeiramente, sob uma abordagem de natureza quantitativa, focalizou-se o resultado, ou seja, o produto de testes de vocabulário. Em seguida, o objetivo foi investigar a leitura em LE como um processo de construção de sentido segundo um paradigma qualitativo.

3.3 PROCEDIMENTOS

Na primeira fase, foram aplicados dois testes de vocabulário⁵¹ das 1.000 palavras mais freqüentes da língua inglesa, desenvolvido por Nation em duas versões, i.e., A e B (Anexos 8.1 e 8.2).

Os testes serviram para conhecer o nível de conhecimento lexical que os alunos possuem dessas 1.000 palavras mais freqüentes da língua inglesa. Essa informação seria relevante na segunda fase deste estudo, uma vez que a comparação entre os procedimentos utilizados por leitores mais proficientes e menos proficientes na construção de sentido dos textos foi de fundamental importância para dar suporte, ou não, às minhas hipóteses. Além disso, o desempenho dos participantes nesses testes serviu de parâmetro para a seleção das duplas que participaram da segunda fase desta pesquisa.

Na segunda fase, de enfoque qualitativo, analisei a relação entre o conhecimento lexical e o processo de leitura em LE investigando os processos mentais na construção e compreensão dentro de um contexto específico, i.e., alunos universitários, aprendendo a ler em inglês como LE. Dois instrumentos de pesquisa foram utilizados nesta fase qualitativa da pesquisa, a saber, um questionário e um procedimento de protocolo ou evento social de leitura. Para viabilização do uso da técnica de protocolo verbal, apliquei um protocolo-piloto antes do protocolo definitivo, uma vez que essa é uma técnica que os participantes desconheciam.

A coleta de dados foi estruturada para acontecer em três encontros com os participantes da pesquisa. Do primeiro encontro, participaram 17 alunos que se submeteram aos testes de vocabulário e responderam ao questionário. Vale a pena ressaltar que a primeira fase correspondeu aos testes de vocabulário; porém, por uma questão de otimização do tempo, o questionário foi aplicado nesse mesmo encontro apesar de ser um instrumento da segunda fase. Os segundo e terceiro encontros foram divididos em duas sessões devido a problemas de

⁵¹ NATION, Paul. *Measuring Readiness for Simplified Material: A Test of the First 1,000 Words of English*. Disponível em: <http://www.eruqam.ca/nobel/r21270/levels/1000test_nation.doc>. Acesso em: 5 agosto 2004.

disponibilidade de horários por parte dos alunos. No segundo encontro, a dupla menos competente participou da primeira seção enquanto a dupla mais competente participou da segunda seção; o terceiro e último encontro seguiu o mesmo procedimento. Detalhes sobre esses procedimentos serão esclarecidos *a posteriori*.

3.4 SUJEITOS

Da primeira fase, participaram 17 alunos que estavam cursando a disciplina de Inglês Instrumental na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Esses alunos eram oriundos de diferentes cursos, a saber, 1 de Ciências Sociais, 3 de Física e 13 de Estatística. No primeiro encontro, todos foram submetidos aos testes de vocabulário (Anexos 8.1 e 8.2) e também responderam ao questionário (Apêndice 7.1). O resultado dos testes de vocabulário indicou que os alunos se encontravam em diferentes níveis de conhecimento da língua-alvo, i.e., os participantes apresentaram proficiência equivalente a alunos desde o nível iniciante até alunos com proficiência mais avançada.

Da segunda fase, participaram 2 duplas que foram selecionadas a partir do desempenho obtido nos testes de vocabulário. O objetivo principal foi selecionar essas duplas de acordo com o nível de conhecimento de vocabulário, i.e, dois alunos que tiveram os melhores resultados (dupla mais competente), mais dois alunos que tiveram resultados mais deficientes (dupla menos competente).

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.5.1 PRIMEIRA FASE: PRODUTO

3.5.1.1 Testes de vocabulário

Como explicado acima, a primeira fase da pesquisa centralizou seu foco de interesse no resultado (produto) de testes de vocabulário. O objetivo principal aqui foi investigar o nível de conhecimento do vocabulário que os sujeitos possuíam através de dois testes de vocabulário nas versões A e B (Anexos 8.1 e 8.2). De acordo com Nation (2001, p. 373), “[o] Teste de Nível de Vocabulário é um teste de diagnóstico”⁵², na medida em que esse teste é

⁵² “The Vocabulary Levels Test is a diagnostic test”.

uma maneira de definir o nível de conhecimento lexical dos alunos. A definição de nível do conhecimento lexical dos participantes da presente pesquisa foi considerada importante devido a dois fatores:

(a) a pressuposição de que o nível de conhecimento lexical é um fator que exerce grande importância na compreensão em leitura, pois segundo Nation (2003, p. 23), “[e]xiste uma íntima associação entre a extensão de vocabulário, a abrangência do vocabulário em um texto e a facilidade que um aluno terá para lidar com a linguagem do texto”; e,

(b) a pressuposição de que fatores tais como o uso de estratégias de leitura e conhecimento de mundo não compensariam as dificuldades enfrentadas por alunos com conhecimento lexical pouco desenvolvido.

O Teste de Nível de Vocabulário é estruturado no nível das 1.000 famílias de palavras mais frequentes da língua inglesa e avalia o conhecimento que o examinando tem dessas palavras. Segundo Nation (1993), as 1.000 famílias de palavras mais frequentes da língua inglesa equivalem a uma abrangência de 74% de um determinado texto escrito. Dessa forma, o teste estabelece claramente seu objetivo que é avaliar o repertório lexical do examinando atendendo, assim, ao primeiro pré-requisito de aplicação de testes, ou seja, *validade*.

Por se tratar de um teste estruturado com duas respostas (falso/verdadeiro) e em duas versões (A e B), o mesmo item é testado duas vezes, uma vez em cada versão. Para cada item (nas duas versões) há a possibilidade de quatro respostas possíveis, nomeadamente, o item estar correto em ambas as versões, o item estar errado em ambas as versões, o item estar correto na versão A e errado na versão B, ou o contrário, o item estar errado na versão A e correto na versão B. O critério de correção permanece o mesmo independente do contexto em que é utilizado ou do examinador que corrige os testes.

A aplicação dos testes de vocabulário teve como objetivo chegar a uma classificação dos participantes de acordo com o desempenho de cada um a fim de selecionar os participantes da segunda fase. Sendo assim, dos 17 alunos que fizeram os testes, 2 duplas foram selecionadas. Dois alunos que obtiveram os melhores resultados passaram a ser a dupla mais competente e dois que tiveram resultados insatisfatórios formaram a dupla menos competente. O objetivo do uso de duplas distintas foi investigar empiricamente:

(a) como alunos com conhecimento lexical mais desenvolvido e menos desenvolvido enfrentam obstáculos impostos pelo desconhecimento de palavras;

(b) que estratégias utilizam para compensar essas limitações; e,

(c) os desempenhos das duas duplas e possíveis semelhanças ou diferenças entre elas no que diz respeito ao processo de construção de significado de textos em LE.

Os testes de vocabulário utilizados seguem o formato falso/verdadeiro. Com o objetivo de evitar “chute”, o desenho dos testes possui as seguintes características: (a) três respostas são fornecidas, i.e, verdadeiro (*true*), falso (*false*) e não entendo (*do not understand*); (b) cada palavra é testada duas vezes, uma em cada uma das duas versões (A e B); (c) cada questão é pontuada somente se ambas as respostas nas duas versões estiverem corretas; e (d) cada teste possui um total de 39 itens.

3.5.2 SEGUNDA FASE: PROCESSO

3.5.2.1 Questionário

Nesta fase, o foco volta-se para o processo, na medida em que o presente estudo enfoca a relação entre conhecimento lexical e compreensão de leitura em LE sob uma perspectiva interativa na qual a leitura é vista como um processo. Para Carrell (1988, p. 12), a leitura “[...] é um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística superficial codificada pelo escritor e termina com o significado que o leitor constrói”.⁵³

O primeiro instrumento de pesquisa desta fase foi um questionário (Apêndice 7.1) respondido pelos 17 participantes no primeiro encontro. Optou-se por um formato misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas. Para Nunan (1992), existem vantagens e desvantagens na utilização de cada um dos dois tipos de questionários. As respostas dos questionários fechados são mais fáceis de serem analisadas; na presente investigação, perguntas dessa natureza foram utilizadas para investigar fatores mais objetivos e que não sofrem tanta influência da subjetividade dos sujeitos. Já as perguntas abertas são mais complexas, porém muito mais precisas quando se deseja verificar a opinião dos participantes.

No questionário que desenhei para esta pesquisa, nas perguntas de (1) a (6) (fechadas), o objetivo foi traçar o perfil dos sujeitos em relação a fatores, tais como, onde adquiriram o conhecimento que possuem da língua-alvo, se tinham o hábito de ler em inglês e que tipo de textos liam, como classificavam o conhecimento lexical que possuíam e como avaliavam a importância do léxico num contexto de leitura em LE. Nas perguntas (7) e (8) (fechadas), busquei conhecer qual a concepção que os participantes têm sobre o que é conhecer/saber uma palavra. Finalmente, nas perguntas (9), (10) e (11) (abertas), estava interessado nas

⁵³ “It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs.”

dificuldades que os sujeitos enfrentam durante o processo de leitura e se eles utilizavam estratégias para compensar essas dificuldades.

3.5.2.2 Evento social de leitura e *Cloze*: fase qualitativa da pesquisa

Para investigar empiricamente o processo de construção de sentido em leitura em LE e o papel que o léxico tem nesse processo, foi utilizado um teste de compreensão de leitura no formato de *Cloze* como instrumento do protocolo verbal.

Os testes de *Cloze* (Apêndices 7.2 e 7.3) que utilizei foram estruturados segundo a técnica de *Cloze with different Word-class Multiple-choice options*, seguindo modelo sugerido por Scott (2005). As lacunas foram construídas segundo o procedimento de razão fixa, i.e., obedecendo a um padrão fixo com omissão de todo décimo vocábulo, num total de 20 lacunas a serem preenchidas (seção 2.4). Para Scott (ibid., p. 40), testes de compreensão precisam ser válidos e confiáveis. No modelo que o autor sugere, ou seja, *Cloze with different Word-class Multiple-choice options*, esses quesitos são equacionados, pois para serem válidos, os testes “[...] têm que testar as habilidades que se correlacionem bem como as habilidades que o aluno realmente precisa (ou precisará) usar”⁵⁴. Assim, como o objetivo principal deste trabalho é investigar a importância do léxico na compreensão de leitura em LE, e paralelamente verificar a dimensão compensatória do uso de estratégias, decidi utilizar um exercício dessa natureza com o objetivo de testar o papel do léxico na compreensão de um texto. Por outro lado, o teste também precisa ser confiável. Segundo Scott (2005, p. 40), esse teste

[...] tem que produzir um resultado que possa ser repetido (um resultado similar se for corrigido por outro examinador; um resultado similar se o aluno fizer outro teste do mesmo tipo e de mesma extensão). Em outras palavras, precisamos ter certeza de que estamos testando as habilidades certas (validade) e fornecendo um resultado real (confiabilidade).⁵⁵

Aqui cabe salientar que embora a segunda fase seja de natureza qualitativa, uso o teste de *Cloze* (de natureza quantitativa) como instrumento do protocolo verbal de leitura com o objetivo de analisar o papel do léxico no processo de compreensão de leitura.

A escolha dos textos para elaboração dos testes de *Cloze* foi feita a partir de determinados parâmetros, tais como: conteúdo, extensão, nível de dificuldade e autenticidade.

⁵⁴ “[...] must test skills which correlate well with the skills the student really needs (or will need) to use.”

⁵⁵ “[...] must produce a result which is repeatable (a similar result if corrected by another examiner; a similar result if the student takes another test of the same type and length). In other words, we must be sure we are testing the right skills (validity) and providing a true measure (reliability).”

Como já exposto acima, os sujeitos deste estudo eram provenientes de três diferentes cursos, i.e, Ciências Sociais, Física e Estatística, e estavam cursando a disciplina de Inglês Instrumental. Achei por bem que a escolha dos tópicos dos testes de *Cloze* não contemplasse nenhum dos cursos citados, o que poderia privilegiar alguns participantes. Assim sendo, optei pela escolha de temas que não abordassem assuntos que tivessem alguma relação direta com esses cursos. No entanto, achei que os temas selecionados deveriam ser familiares aos leitores de forma que esses pudessem democraticamente ativar cognitivamente seu pré-conhecimento no ato da compreensão. Segundo a teoria de esquemas, o pré-conhecimento do leitor é baseado em

[...] estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão (MOITA LOPES, 1996, p. 139).

Para Rankin (1988), assuntos com teor ‘universal’ são mais apropriados num contexto de leitura em LE. Desse modo, o texto escolhido para o teste de *Cloze* do Protocolo-piloto (Apêndice 7.2) foi “*Managing your time*” e do Protocolo Verbal (Apêndice 7.3) foi “*3 Steps to A Good Night’s Rest*”. O primeiro texto aborda a questão da necessidade de organização das tarefas pessoais e profissionais do dia-a-dia como forma de administrar bem a escassez de tempo no mundo moderno. Já o segundo texto aborda a questão da insônia e apresenta dicas de como solucionar esse problema.

Um outro critério levado em consideração na escolha dos textos foi o tamanho. Optou-se por textos não muito longos por questões da própria pesquisa, uma vez que não havia tempo hábil para que os alunos trabalhassem textos mais longos. No entender de Rankin (1988), um número entre 300 e 1000 palavras é apropriado para a maioria dos casos em que textos são utilizados para analisar compreensão em leitura. Assim, para o Protocolo-piloto foi escolhido um texto de 272 palavras e, para o Protocolo Verbal, um que continha 297 palavras.

Como salienta Rankin (ibid., p. 123), o nível de dificuldade na escolha dos textos também deve ser considerado, pois

[a] carga cognitiva imposta na leitura de um texto não deve ser tão grande que impeça os participantes de pensarem alto (expressarem-se verbalmente sobre suas reflexões a respeito do processo de construção de sentido na leitura), nem deve ser muito abaixo do conhecimento dos participantes que permita que o texto seja percebido num nível superficial, incentivando assim, pouco uso de estratégias.⁵⁶

⁵⁶ “The cognitive load imposed by reading a passage should not be so great as to prevent the subjects from being able to think aloud, nor should a passage be so far below the subjects’ ability that it is only perceived at a superficial level, thus encouraging little strategy use”.

Finalmente, a autenticidade também foi um fator a ser considerado na escolha dos textos. Embora o conceito de autenticidade seja uma questão controversa, fundamentei-me em Robinson (1991), segundo a qual um texto autêntico pode ser qualquer texto que o professor tenha à sua disposição e que não tenha sido produzido com fins pedagógicos. Levando em consideração todos os pontos citados acima, escolhi dois textos extraídos da publicação eletrônica da Reader's Digest⁵⁷.

3.5.2.3 Protocolo verbal

Para Parry (1993), a evolução da pesquisa no campo da leitura se deu a partir de uma abordagem predominantemente quantitativa, centrada nas características de leitores competentes comparadas às de leitores menos competentes, e chegou a uma abordagem qualitativa em que leitores são observados individualmente durante o processo de interação com o texto impresso. O foco, então, se desvia de uma abordagem quantitativa para o processo, os meios ou estratégias utilizadas por esses leitores na construção de sentido. Dentro dessa perspectiva, Parry (ibid., p. 148), argumenta que essas

[...] estratégias podem ser parcialmente atribuídas aos diferentes processos pelos quais as pessoas aprendem a ler e às diferentes maneiras em que elas vêem os textos usados em seu ambiente social [...].⁵⁸

Com base nessa perspectiva, o protocolo verbal foi utilizado como técnica de observação dos alunos durante o processo de interação para compreensão do texto através das opções do teste de *Cloze*. Também chamado de evento social de leitura, o protocolo verbal é uma técnica de elicitación de dados que leva em consideração as estratégias de leitura usadas pelos alunos, assim como o processo cognitivo empregado no processo de construção de sentido durante o evento. No evento social de leitura, usa-se o protocolo verbal em grupo, para dar voz aos sujeitos; é um evento no qual os leitores, numa interação face-a-face, expressam verbalmente seu processo de leitura, além de compartilharem a construção da mesma. Para Bloome (1993, p. 166), a visão de leitura como um evento social se fundamenta no fato de que

⁵⁷ <http://www.rd.com>.

⁵⁸ “[...] strategies can be partly attributed to the different processes by which people learn to read and through the different ways in which they see written texts used in their own social environment [...].”

[...] a leitura é mais do que um veículo para transmissão de idéias entre o autor e o leitor. Essa visão ampla de leitura reconhece que há mais significado na leitura do que as idéias expressas pelo autor na página impressa ou extraídas pelo leitor através do que está impresso, e que as pessoas envolvem-se em leituras por outras razões que não sejam simplesmente a recepção das idéias do autor.⁵⁹

Por questões de viabilização da análise, o protocolo verbal foi aplicado a um grupo de quatro alunos, ou seja, uma dupla mais competente e uma dupla menos competente de acordo com o desempenho individual dos sujeitos nos testes de vocabulário. Durante a técnica de protocolo verbal, foram feitas gravações enquanto os alunos interagem e verbalizam o processo de construção dos testes de *Cloze*. Foram feitas duas gravações, uma de cada dupla, respectivamente, e realizadas transcrições dessas gravações (Apêndices 7.4 e 7.5).

Como exposto anteriormente, na segunda fase foram estabelecidos dois encontros com os participantes. Esses encontros foram subdivididos em duas sessões, respectivamente, totalizando quatro sessões. Esse procedimento foi a solução encontrada para equacionar o problema de disponibilidade de horário dos participantes. Dessa forma, no primeiro encontro a dupla menos competente participou da primeira sessão e a dupla mais competente participou da segunda sessão quando foi aplicado o protocolo-piloto a ambas as duplas.

O teste de *Cloze* (Apêndice 7.2) utilizado no evento social de leitura através da técnica de protocolo verbal foi aplicado, primeiramente, como protocolo-piloto para familiarizar os sujeitos com essa técnica, uma vez que os sujeitos a desconheciam. Os seguintes procedimentos foram adotados:

(1) os participantes foram informados a respeito do objetivo do estudo e da técnica do protocolo;

(2) os participantes foram instruídos a respeito do que deveriam fazer durante o protocolo, ou seja, eles tiveram que verbalizar o que passava em suas mentes, expressar quais eram suas dificuldades, subjetividades, compartilhar suas reflexões para construção de suas leituras; e,

(3) o protocolo-piloto pode ser então colocado em prática. Os participantes receberam o teste de *Cloze* e colocaram em prática os procedimentos (1) e (2) acima.

Para que os sujeitos participantes ficassem mais familiarizados ainda com a técnica, o protocolo-piloto também foi gravado. Porém, devido a sua natureza experimental, não procedi a sua transcrição.

⁵⁹ “[...] reading is more than just a vehicle for conveying ideas between the author and a reader. This broad view of reading assumes that there is more meaning in reading than just the ideas expressed by an author in print or received by a reader through print, and that people engage in reading for other reasons than just the reception of the writer’s ideas.”

No segundo encontro (protocolo verbal “real”), as duplas (menos competente e mais competente) participaram respectivamente da primeira e da segunda sessões. Durante o processo de leitura e resolução do teste de *Cloze* através do protocolo verbal, foram feitas gravações e posteriormente realizadas as transcrições (Apêndices 7.4 e 7.5) que foram objeto de análise na tentativa de investigar o processo de leitura e as estratégias utilizadas por esses alunos, além de observar o papel do léxico na construção de sentido durante a leitura. Essa análise é apresentada no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa utilizados, além de lançar mão da triangulação desses dados na tentativa de chegar a resultados que tragam respostas para as questões elaboradas no início deste estudo. As questões são:

1. Qual o papel do vocabulário no processo de compreensão e construção de sentido na leitura de LE?
2. Qual é a percepção dos alunos em relação à importância do conhecimento lexical num contexto de ensino de leitura em LE?
3. Fatores tais como o conhecimento textual, conhecimento de mundo e uso de estratégias de leitura compensam uma competência lexical menos desenvolvida na construção de sentido e compreensão de textos em LE?

Este capítulo está dividido em cinco seções, cujo objetivo é apresentar a análise dos dados coletados e resultados. Além desta seção introdutória (seção 4.1), a seção 4.2 introduz o teste de vocabulário utilizado e o desempenho obtido pelos participantes. A seção 4.3 discute o questionário aplicado e é subdividida em outras três seções: a seção 4.3.1 apresenta o perfil dos participantes, cujo objetivo é obter informações a respeito do conhecimento que os participantes têm da língua-alvo, a opinião deles a respeito da importância da leitura no contexto universitário e a visão desses em relação ao papel do léxico num contexto de ensino centrado na leitura. A seção 4.3.2 aborda o conceito dos participantes sobre o que é conhecer/saber uma palavra. A seção 4.3.3 apresenta a visão dos participantes a respeito das estratégias que utilizam para romper as dificuldades que encontram na compreensão de textos; e verifica se o conhecimento pouco desenvolvido de vocabulário representa um obstáculo

significativo. A seção 4.4 concentra-se na análise do processo de construção de significado realizada através dos testes de *Cloze* por meio de protocolo verbal e na análise das transcrições geradas pela gravação desse protocolo. A seção 4.4 é subdividida em outras duas seções que apresentam a análise detalhada do processo de construção de significado durante a resolução dos testes de *Cloze* pela dupla mais competente e pela dupla menos competente, respectivamente. Finalmente, na seção 4.5, o objetivo é discutir os resultados na tentativa de responder às minhas perguntas de pesquisa.

4.2 TESTE DE VOCABULÁRIO: NÍVEL DE CONHECIMENTO LEXICAL

Na primeira fase deste estudo foram aplicados dois testes de vocabulário nas versões A e B (Anexos 8.1 e 8.2). O objetivo foi estabelecer o nível de conhecimento lexical que os alunos possuíam da língua inglesa, além de usar esses resultados como parâmetro para a seleção dos participantes da segunda fase deste estudo. Dessa primeira fase, participaram 17 alunos da disciplina de Inglês Instrumental na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). A Figura 6 apresenta o resultado do desempenho dos participantes nos testes A e B.

Figura 6 – Resultado dos Testes de Vocabulário.

| ALUNO | Nº DE ACERTOS | % DE ACERTOS |
|-------|---------------|--------------|
| A | 37 | 94,9 |
| B | 32 | 82,1 |
| C | 28 | 71,8 |
| D | 27 | 69,2 |
| E | 24 | 61,5 |
| F | 16 | 41,0 |
| G | 16 | 41,0 |
| H | 12 | 30,8 |
| I | 11 | 28,2 |
| J | 8 | 20,5 |
| K | 8 | 20,5 |
| L | 5 | 12,8 |
| M | 3 | 7,7 |
| N | 2 | 5,1 |
| O | 1 | 2,6 |
| P | 0 | 0,0 |
| Q | 0 | 0,0 |

De acordo com os resultados, pode-se observar que os alunos se encontram em diferentes níveis de conhecimento da língua-alvo, variando desde o conhecimento equivalente àquele de alunos iniciantes até o conhecimento de alunos mais proficientes.

A Figura 7 mostra esses diferentes níveis de conhecimento dos participantes de acordo com a proporção de acertos nos Testes de Vocabulário aplicados na primeira fase da presente pesquisa. O primeiro estágio apresenta o percentual de alunos que tiveram de 0 a 10 acertos, ou seja, variando de 0% a 25% do total de questões; o segundo, aqueles que obtiveram de 11 a 20 acertos, variando de 27,5% a 50%; o terceiro estágio, os alunos que acertaram de 21 a 30 questões, variando de 52,5% a 75% e, finalmente, o quarto estágio mostra aqueles que obtiveram mais de 30 acertos, variando entre 77,5% e 100%.

Figura 7 – Percentual de alunos de acordo com desempenho nos Testes de Vocabulário.

| ESTÁGIO | Nº DE ITENS CORRETOS | % DE ALUNOS |
|---------|----------------------|-------------|
| 1 | 0 A 10 | 47,05% |
| 2 | 11 A 20 | 23,50% |
| 3 | 21 A 30 | 17,60% |
| 4 | ACIMA DE 30 | 11,70% |

Vale a pena ressaltar que essa distribuição não é homogênea, ou seja, 70% dos alunos não atingiram nem a metade de acertos nos dois testes. Dos 17 participantes, apenas 2 tiveram acima de 30 acertos de um total de 39 itens. Estes resultados já fornecem dados reveladores para algumas considerações preliminares. A seção 2.3.2.1 discute a necessidade de um patamar mínimo de conhecimento lexical para que o leitor possa atingir a compreensão em leitura. Essa premissa é defendida por Nation (1993), para quem o conhecimento lexical insuficiente é um fator de dificuldade para a compreensão em leitura. Outros pesquisadores como Nuttal (1996), Lewis (1993), Laufer (1997), Grabe; Stoller (1997) e Hudson (1988) entre outros, reforçam a necessidade de um vocabulário mínimo ou um patamar mínimo de conhecimento lingüístico, especialmente de vocabulário, para que possa haver compreensão em leitura. No entender de Laufer (1997, p. 21), por exemplo, “[o] que esses estudos indicam é que o patamar para compreensão de leitura é, em grande parte, lexical”.⁶⁰

Com base nestes resultados, parece-me que algumas considerações pedagógicas e curriculares já podem ser feitas. Primeiro, agrupar esses alunos de acordo com o nível de conhecimento atenderia mais às necessidades específicas de cada um do que agrupá-los numa

⁶⁰ “What these studies indicate is that the threshold for reading comprehension is, to a large extent, lexical.”

mesma turma. O princípio básico do ESP é atender às necessidades específicas dos alunos, assim sendo, num contexto onde os alunos apresentam diferentes níveis de conhecimento lingüístico, essas necessidades também serão diferentes.

É bom lembrar que um conhecimento lexical baixo também é fator de preocupação para os próprios alunos universitários (Figura 13). Como salienta Nuttal (1996, p. 63), caso os alunos tenham conhecimento lexical incipiente, “[...] você terá que dar ênfase ao desenvolvimento lingüístico inicialmente, porque você não pode desenvolver habilidades de leitura com textos que estejam carregados de palavras desconhecidas”.⁶¹

Além disso, no contexto de leitura instrumental para alunos universitários com conhecimento lexical incipiente, é aconselhável haver uma preocupação com o desenvolvimento lexical, visto que a leitura sob a perspectiva interativa é resultado da inter-relação de fatores, tais como competência lexical, conhecimento de mundo e uso de estratégias (seção 2.2.3).

4.3 QUESTIONÁRIO

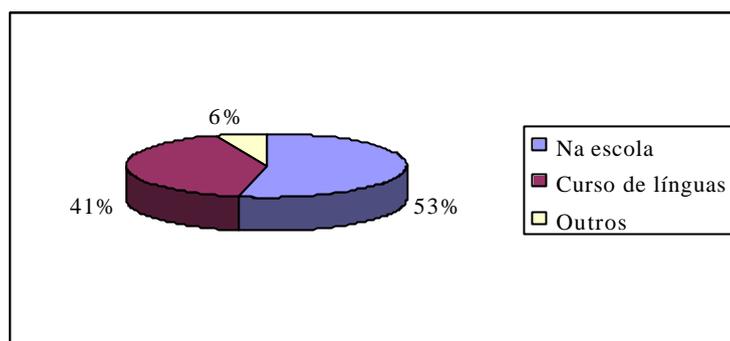
No primeiro encontro, os 17 participantes responderam ao questionário composto de 11 perguntas abordando diferentes questões que serão apresentadas da seguinte forma: a seção 4.3.1 apresenta as primeiras seis perguntas cujo objetivo foi traçar o perfil desses participantes; as perguntas (7) e (8) são apresentadas na seção 4.3.2 onde analiso a concepção dos alunos em relação ao que é saber/conhecer uma palavra e, finalmente, na seção 4.3.3 apresento as perguntas (9), (10) e (11) cujo objetivo foi descobrir as dificuldades encontradas pelos participantes ao ler um texto e as estratégias utilizadas para compensar essas dificuldades.

4.3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pergunta (1) (*O conhecimento que você tem de inglês foi adquirido ...*) procurava informação sobre a forma como os alunos adquiriram o conhecimento de inglês que possuem. A Figura 8 mostra que a maioria adquiriu esse conhecimento na escola regular; porém, um número expressivo (41%) também teve acesso a cursos de línguas.

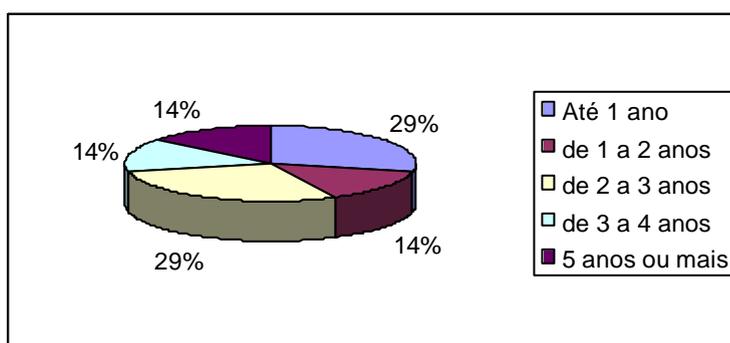
⁶¹ “[...] you may have to emphasize language development initially, because you cannot develop reading skills with texts that are loaded with unfamiliar words.”

Figura 8 – Forma de aquisição da LE.



O objetivo da pergunta (2) (*Se fez ou faz curso de inglês, indique quanto tempo fez ou faz.*) foi verificar o tempo total de instrução da LE. A Figura 9 indica que apenas 29% dos alunos estudaram inglês até um período de 1 ano, enquanto os demais tiveram instrução da língua-alvo durante 2 anos ou mais. Ao triangularmos esses resultados com os dados apresentados na Figura 8 acima e com os resultados do teste de vocabulário apresentados na Figura 7, podemos inferir que apesar de uma grande parcela desses alunos ter tido instrução da língua-alvo por períodos razoáveis de tempo, o resultado de desempenho no teste de vocabulário foi deficiente de uma forma geral. Embora a questão da qualidade do ensino de LE em escolas regulares fuja do escopo desta pesquisa, esses resultados parecem indicar que há deficiências no ensino de LE em escolas regulares que, aparentemente, não ajudam os aprendizes a desenvolver suas habilidades lingüísticas.

Figura 9 – Tempo de estudo da LE.

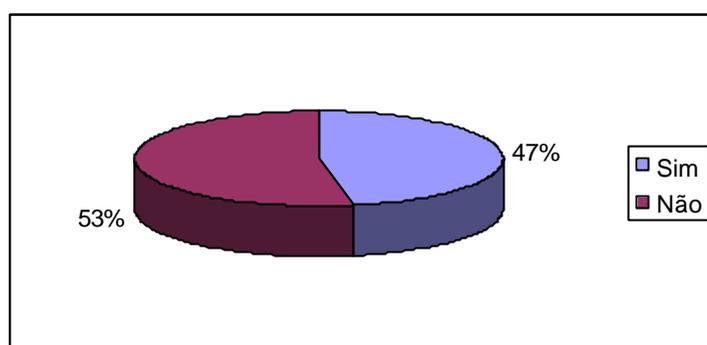


Como nosso foco principal de atenção é a leitura, na pergunta (3) (*Costuma ler em inglês?*), o objetivo foi verificar se os alunos têm a leitura em LE como prática (ver Figura 10 abaixo). Como exposto anteriormente (seção 2.6.2), a leitura parece ser a única habilidade que pode ser justificada num contexto de ensino de LE em que não há a necessidade comunicativa

imediate de uso da língua-alvo fora da sala de aula. Para Carrell (1988), num contexto de ensino de LE a principal razão que leva muitos estudantes a aprender essa língua é a busca pela habilidade de leitura, apesar de não podermos generalizar que a leitura seja o objetivo principal da maioria.

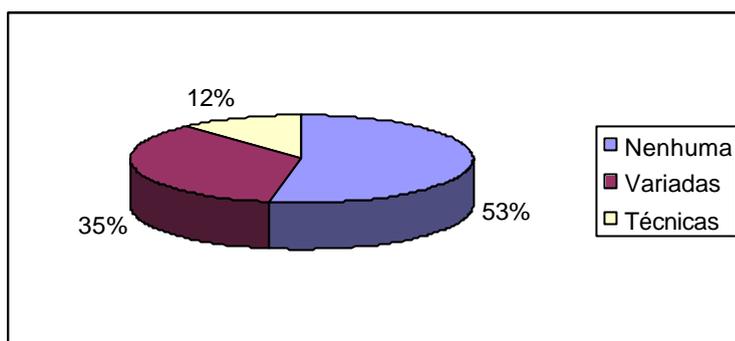
É relevante observar que 53% dos alunos não têm o hábito de ler em inglês. Esse fato certamente me faz refletir sobre a necessidade de implementar ações pedagógicas que desenvolvam nos alunos o hábito da leitura em LE. (Retomarei essa discussão na seção 5.2.)

Figura 10 – Percentual de alunos que costumam ou não ler em inglês.



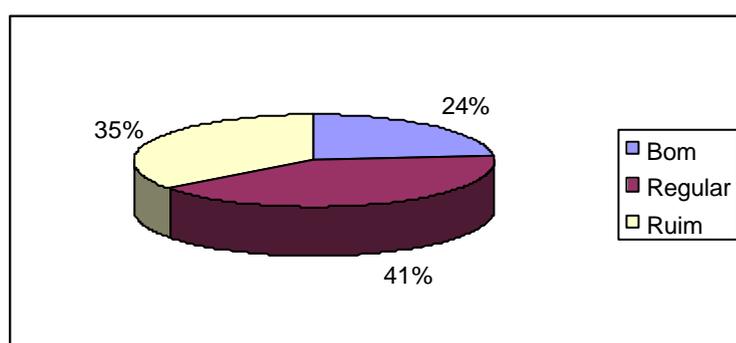
Na pergunta (4) (*Que tipos de leituras faz em inglês?*), o objetivo foi verificar que tipo de leitura os sujeitos da pesquisa aqui em questão fazem (Figura 11). Dos outros 47% que fazem algum tipo de leitura, observa-se que 35% lêem assuntos variados enquanto 12% fazem algum tipo de leitura técnica. Aqui cabe, portanto, chamar atenção para o fato de que essas informações são relevantes para a elaboração de um programa de leitura instrumental, na medida em que 53% dos sujeitos da pesquisa aqui em questão não fazem nenhuma espécie de leitura em LE. Isso parece indicar a preocupação com o desenvolvimento das habilidades orais na tradição de ensino de LE no Brasil, pondo em segundo plano a função social da leitura (seção 2.6.2).

Figura 11 – Tipo de leitura que os alunos fazem.



Na pergunta (5) (*Como você classifica seu conhecimento de inglês?*), a maioria dos alunos consideram o conhecimento que têm de inglês regular ou ruim. De acordo com a Figura 12, apenas 24% dos alunos o consideram bom. Num estudo em que a importância de conhecimento lexical é investigada como uma das formas de promover compreensão de leitura em LE, esses indicadores podem corroborar minha pré-suposição de que alunos com um déficit muito grande no conhecimento lexical não conseguem ler adequadamente em LE. Um percentual que indica que 76% dos alunos consideram seu conhecimento da língua-alvo regular ou ruim parece também corroborar considerações feitas anteriormente a respeito da qualidade de ensino de LE em escolas regulares na pergunta (1) (*O conhecimento que você tem de inglês foi adquirido ...*).

Figura 12 – Como os alunos classificam seu conhecimento de inglês.

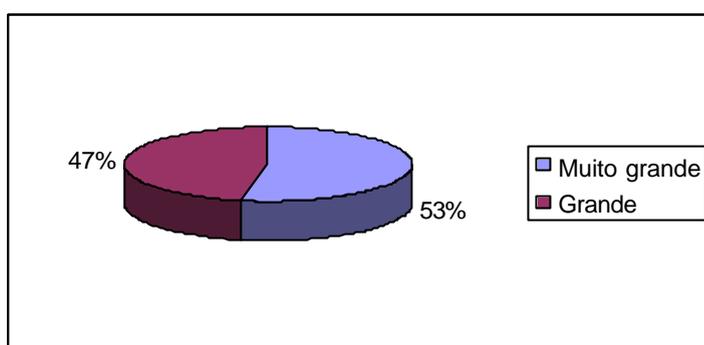


A pergunta (6) (*Na sua opinião, qual a importância que o vocabulário tem na leitura?*) aborda a importância do vocabulário na leitura em LE na visão dos participantes. Essa pergunta revela um fato já considerado por outros estudos envolvendo conhecimento lexical e leitura (seção 2.3.2) que, como salienta Beke (1999, p. 122), “[...] o vocabulário é

geralmente considerado por alunos e professores um dos principais problemas na leitura em língua estrangeira [...]”.⁶²

De acordo com a Figura 13, podemos observar que para a maioria dos alunos o vocabulário representa, sim, um elemento de grande importância na leitura. Embora a importância dada por alunos ao vocabulário na leitura seja uma evidência comprovada, o conhecimento vocabular é considerado “menor” na perspectiva do Inglês Instrumental em nosso país.

Figura 13 – Como os alunos consideram a importância do vocabulário na leitura.



4.3.2 CONHECER/SABER UMA PALAVRA

A pergunta (7), assim como a (8), buscam verificar a concepção dos participantes em relação ao que entendem por conhecimento lexical. A Figura 14 apresenta os resultados obtidos através das respostas dos participantes, levando em consideração os componentes que englobam seus conceitos de conhecimento lexical e também a classificação desses componentes por ordem de prioridade.

⁶² “[...] vocabulary is generally considered among learners and practitioners as one of the main problems in reading in a foreign language [...]”

Figura 14 – O que é saber/conhecer uma palavra e sua classificação por ordem de prioridade

| ITENS | ALUNOS (17) | % |
|---|-------------|------|
| (5) o significado da palavra em português | 16 | 94,1 |
| (1) reconhecer a palavra | 14 | 82,4 |
| (4) escrever a palavra corretamente | 14 | 82,4 |
| (8) diferentes significados da palavra | 14 | 82,4 |
| (3) pronunciar a palavra corretamente | 13 | 76,5 |
| (2) relembrar a palavra | 9 | 52,9 |
| (6) frequência/colocação da palavra | 5 | 29,4 |
| (9) formas subjacentes/derivações | 5 | 29,4 |
| (7) registro | 4 | 23,5 |
| (10) comportamento sintático da palavra | 4 | 23,5 |

Dos 17 participantes, apenas 2 consideram as 10 alternativas como elementos importantes para conceituação do que é conhecer uma palavra. Esse resultado indica que, para a maioria, o conceito de conhecimento de uma palavra é um conceito que observa muitas variáveis, porém nem todos os componentes sugeridos na listagem acima sobre o que é saber/conhecer uma palavra seriam importantes.

Um resultado revelador foi o fato do componente (5), *saber o significado da palavra em português*, ter sido o mais assinalado (94.1% dos alunos). Esse resultado indica que a conceituação do que é conhecer uma palavra está primordialmente ligada ao significado. Isso parece indicar uma visão de leitura como processo ascendente em que há preocupação com a decodificação de palavra por palavra na tentativa de extrair significado do texto (seção 2.2.1).

Um dado interessante é o que se refere aos itens (1), *reconhecer a palavra*, (4), *escrever a palavra corretamente*, e (8), *conhecer os diferentes significados da palavra*. Esses itens foram citados por 82,4% dos alunos, revelando que a forma e, mais uma vez o significado, são fatores primordiais na dimensão do que é conhecer uma palavra para os alunos. De fato, Nation (2000) afirma que os alunos normalmente consideram que conhecer uma palavra significa conhecer sua forma escrita e seu significado. Em suma, a dimensão do significado e a dimensão do reconhecimento da forma são fundamentais para conceituar o que é conhecer uma palavra na opinião dos alunos.

Apontado pelos participantes como elemento de grande importância na escala de conceituação lexical, o componente (4), *escrever a palavra corretamente*, parece revelar a influência de um ensino de inglês que enfatiza o desenvolvimento de habilidades ortográficas. Porém, cabe aqui ressaltar que, segundo Moita Lopes (1996, p. 173), a preocupação com conhecimento ortográfico, “[...] é desnecessário para o ensino de leitura em língua estrangeira”.

Quanto ao componente (8), *conhecer os diferentes significados da palavra*, esse apareceu como o segundo mais assinalado (84,4% dos alunos). Esse resultado, pelo menos teoricamente, contraria a crença de que os leitores, normalmente, possuem uma visão fixa e absoluta em relação ao significado das palavras. No entanto, esse fato merece investigação mais profunda e confirmação à luz dos resultados obtidos nas seções 4.4.1 e 4.4.2 que apresentam, na prática, a aplicação da noção do que é conhecer uma palavra na construção de significado ocorrido durante os testes de *Cloze* pelas duas duplas.

O componente (3), *saber pronunciar a palavra corretamente*, aparece como o quinto componente mais assinalado (76,5% dos alunos). Interessante observar que o aspecto fonológico, apesar de não ter sido indicado como elemento mais importante, faz parte da crença sobre conhecimento lexical, mesmo num contexto de uso de LE como instrumento de leitura. No entender de Moita Lopes (1996, p. 140), “[...] a interpretação semântica não requer a interpretação fonológica [...]. Assim, o leitor interpreta o significado das palavras diretamente da forma escrita”.

Ainda segundo o mesmo autor, a preocupação com a interpretação fonológica pode ser atribuída à forte tradição audiolingual de ensino de LE no Brasil e sua influência até mesmo no contexto de ensino de leitura em LE.

O componente (2), *relembrar a palavra*, aparece em sexto lugar. Esse resultado parece indicar que para 52,9% dos alunos, conhecer uma palavra significa não só conhecer sua forma e conteúdo, mas também tê-la armazenada em sua memória de longa duração e poder resgatá-la para produzir compreensão em novos encontros com essa palavra em variados contextos.

O componente (6), *freqüência e colocação da palavra*, foi assinalado por apenas 29,4% dos alunos. Esse resultado indica que, para a maioria dos alunos, saber que palavras podem acompanhar outras palavras é um fator de pouca importância na composição do que é saber/conhecer uma palavra. Esses resultados parecem, portanto, evidenciar a influência de grande parte das metodologias de ensino de LE que são centradas na separação entre vocabulário e gramática, onde o vocabulário é subserviente à sintaxe (SARDINHA, 2000). Nesse contexto, fatores tais como freqüência e colocação não são priorizadas sob a perspectiva das metodologias de ensino de LE de um modo geral, e afetam a percepção que o aprendiz tem a respeito da noção do que é conhecer uma palavra.

Embora o componente (6), *freqüência e colocação da palavra*, tenha sido pouco considerado na perspectiva dos participantes do que é saber uma palavra, vale a pena ressaltar sua importância dentro da noção de competência lexical e sua relevância dentro de uma

perspectiva pedagógica. Num contexto de ensino de vocabulário, o conceito de colocação ou colocabilidade merece destaque especial (LEFFA, 2000). A importância da frequência é outro fator prioritário para Leffa (ibid., p. 37), segundo o qual, termos mais frequentes devem receber tratamento prioritário. Além disso, as recentes pesquisas e descobertas da Linguística de *Corpus* enfatizam a investigação da padronização do léxico (regularidade na ocorrência de unidades de várias ordens como lexical, gramatical, sintática, etc.). Para Sardinha (2000, p. 49),

[...] a observação de padrões é tida como de suma importância no ensino de língua estrangeira, pois a sensação de ‘naturalidade’ na fala ou na escrita depende em grande parte do emprego de padrões.

A Linguística de *Corpus* também dá fundamentação para a proposta de ensino do Lexical Approach que prioriza o ensino de colocações, na medida em que o léxico é descrito por meio de porções (*chunks*), evidenciando a natureza fraseológica da linguagem (LEWIS 1993, 1997a).

Os dados revelaram que o componente (9), *formas subjacentes/derivações*, também tem pouca importância na escala de prioridades dos alunos (assinalado por apenas 29,4% dos alunos). Esse é um dado, de certa forma, surpreendente porque se esperaria que esse item tivesse uma maior importância na escala de prioridade dos participantes, uma vez que esse componente é um fator que norteia a formulação de exercícios voltados para a formação de palavras, comumente utilizados no contexto de ensino de leitura instrumental. Talvez esse resultado tenha ocorrido devido ao fato de a pesquisa ter sido realizada no início do curso de Inglês Instrumental quando os alunos ainda não tinham tido contato com exercícios que enfatizam a formação de palavras, como, por exemplo, o estudo de prefixos e sufixos, normalmente, priorizado nos currículos de Inglês Instrumental.

Os itens (7), *registro*, e (10), *comportamento sintático*, foram os menos assinalados pelos alunos, ou seja, são vistos como quase desnecessários para a definição de conhecimento lexical.

Em relação ao item (10), *comportamento sintático da palavra*, o resultado se revela bastante intrigante visto que 53% dos alunos adquiriram conhecimento da língua-alvo na escola e 41% em cursos de línguas (Figura 8), que geralmente têm forte tradição gramaticalista. Era de se esperar, portanto, que esse item figurasse como elemento importante na conceituação de conhecimento lexical dos alunos.

Embora seja um elemento importante dentro da noção do que é conhecer uma palavra, o item (7), *registro*, foi considerado praticamente desnecessário na composição do conceito de conhecimento da palavra para os participantes. Embora não tenha havido nenhum pedido de esclarecimento a respeito do significado desse item por parte dos alunos, poderíamos aventar a hipótese que os alunos talvez tenham dado menor importância a esse item por não conhecerem exatamente o significado de *registro*.

Para concluir, na opinião dos alunos, saber uma palavra envolve vários componentes; porém, como mostra o resultado do nosso questionário, essa noção é limitada a determinados componentes como: reconhecer a palavra, escrevê-la corretamente, conhecer significados e pronunciar a palavra corretamente. Os resultados parecem indicar que a dimensão do significado e reconhecimento das palavras são os fatores que os participantes consideram mais importantes na conceituação de conhecimento lexical. Isso também pode indicar que a visão limitada que o aprendiz tem em relação ao vocabulário talvez seja fruto das abordagens pedagógicas a que foi exposto. No entanto, esse fato não impede que esses alunos considerem o vocabulário um fator de grande importância na leitura.

4.3.3 DIFICULDADES E USO DE ESTRATÉGIAS

Nas perguntas abertas⁶³ (9) (*Quando você lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?*), (10) (*Quando você lê em inglês, que estratégias usa para ajudar você a ler eficientemente?*) e (11) (*Quando você lê em inglês, que coisas dificultam sua leitura?*), o objetivo foi descobrir que dificuldades os participantes enfrentam durante o processo de leitura e quais estratégias utilizam na tentativa de compensar essas dificuldades.

A Figura 15 mostra o resultado das respostas dadas pelos participantes à pergunta (9) (*Quando você lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?*). Os resultados indicam que a estratégia de tradução (com a utilização do dicionário) atingiu frequência de 44% do total de estratégias citadas pelos alunos quando enfrentam algum problema relacionado à compreensão de alguma palavra. Esse resultado parece indicar que esses alunos processam informação sob a perspectiva ascendente de leitura em que a preocupação é com a decodificação de palavra por palavra na tentativa de extração de significado do texto.

⁶³ As respostas dadas pelos alunos foram agrupadas e padronizadas pelo pesquisador para melhor satisfazer a compreensão das respostas. Os termos utilizados pelo pesquisador sintetizam as palavras expressas pelos alunos através das respostas dadas a cada pergunta aberta.

Figura 15 – Pergunta (9)

| ESTRATÉGIA UTILIZADA | Nº DE CITAÇÕES | FREQÜÊNCIA % |
|--|----------------|--------------|
| A) Traduzir (utilizar dicionário) | 11 | 44% |
| B) Pegar a idéia central, entender rapidamente e lidar com vocabulário já conhecido. | 6 | 24% |
| C) Pedir ajuda. | 4 | 16% |
| D) Usar outros tipos de pistas (figuras) | 1 | 4% |
| E) Ler várias vezes | 1 | 4% |
| F) Parar de ler | 1 | 4% |
| G) Focar em palavras cognatas | 1 | 4% |

Por outro lado, a estratégia: *procurar entender a idéia geral do texto* teve frequência de 24% do total de ocorrências de estratégias, sendo citada por 6 alunos. Esse fato aparentemente indica que esses participantes processam informação utilizando o nível de compreensão geral em que o leitor busca a idéia geral do texto sem se preocupar com detalhes ou palavras que não conhece (seção 2.3.2). Assim sendo, esses dados revelam que esses alunos processam informação sob a perspectiva de leitura descendente em que há atribuição de sentido baseado no conhecimento prévio do leitor e também sob a perspectiva de leitura ascendente, na medida em que também lançam mão do vocabulário já conhecido. Isso significaria que, inconscientemente, esses 6 alunos (35% de um total de 17) operam sob a perspectiva interativa de leitura, acionando seu conhecimento esquemático e sistêmico na busca pela compreensão do texto.

A terceira estratégia citada, *pedir ajuda*, aparece com a frequência de 16% do total de estratégias citadas. Apenas 4 dos alunos admitem usá-la como forma de superar obstáculos impostos pela falta de compreensão durante a leitura. Esse dado indica que poucos alunos têm consciência que essa estratégia pode ser utilizada durante a leitura. Segundo Oxford (1990), as estratégias sociais (formulação de perguntas, cooperação com os outros e entender os sentimentos dos outros) são essenciais para as quatro habilidades. Especificamente no caso da leitura, a estratégia de pedir esclarecimentos e verificar é muito útil, uma vez que essa estratégia é utilizada pelo leitor que recorre a um colega mais proficiente quando enfrenta problemas de compreensão de um texto. Isso pode indicar que a leitura é ainda vista (em muitas escolas e até mesmo em cursos de línguas) como uma atividade que deve ser exercida isoladamente sem nenhum tipo de interação.

Apenas 1 aluno cita a estratégia, *usar pistas não-lingüísticas*, como forma de superar problemas em relação à compreensão de um texto. Esse é um dado interessante, pois normalmente o uso de pistas não-lingüísticas é uma estratégia comumente utilizada e

incentivada em contextos de ensino de LE centrados na leitura. A baixa conscientização a respeito da utilização de pistas não-lingüísticas, possivelmente, pode ser atribuída ao fato de a pesquisa ter sido realizada no início do curso de leitura instrumental quando os alunos ainda não tinham sido instruídos em relação à possibilidade de uso de várias estratégias.

A falta de uma maior consciência por parte dos alunos sobre as estratégias que eles podem lançar mão durante a leitura também é evidente no uso das seguintes estratégias: *ler várias vezes*, *parar de ler* e *focar em palavras cognatas*, que tiveram frequência de 4% do total de estratégias citadas pelos participantes.

Um outro resultado intrigante foi o fato da estratégia, *focar em palavras cognatas*, ter sido citada por apenas 1 participante. Também na resposta à pergunta (9) (*Quando você lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?*), a maioria dos participantes não utiliza essa estratégia que é altamente enfatizada em contextos de leitura instrumental. Como já exposto acima, possivelmente os participantes não citaram a estratégia de *focar em palavras cognatas* por ainda não terem recebido instrução a esse respeito quando a pesquisa foi realizada. No entanto, na prática, *focar em palavras cognatas* é uma estratégia que muitos leitores usam naturalmente na busca pela compreensão de um texto em LE; é surpreendente essa estratégia não ter sido mencionada pela grande maioria dos alunos ao responder ao questionário. Isso reflete o que Oxford sugere, ou seja, estratégias precisam, sim, ser ensinadas.

A Figura 16 mostra o resultado das respostas dadas à pergunta (10) (*Quando você lê em inglês, que estratégias usa para ajudá-lo a ler eficientemente?*). Os resultados indicam que os participantes utilizam técnicas diferentes para superar obstáculos na busca de compreensão.

Figura 16 – Pergunta (10).

| ESTRATÉGIAS UTILIZADAS | Nº DE CITAÇÕES | FREQÜÊNCIA % |
|---|----------------|--------------|
| A) Ver o todo e focar no vocabulário já conhecido | 7 | 35% |
| B) Traduzir (utilizar o dicionário) | 5 | 25% |
| C) Usar inferência | 2 | 10% |
| D) Focar nas palavras cognatas | 1 | 5% |
| E) Focar no título | 1 | 5% |
| F) Utilizar outros tipos de pistas (figura) | 1 | 5% |
| G) Pronunciar as palavras corretamente | 1 | 5% |
| H) Ler em voz alta | 1 | 5% |
| I) Ler mais de uma vez | 1 | 5% |

Ver o todo e focar no vocabulário foi a estratégia que teve frequência de 35% do total de estratégias citadas pelos participantes. Essa estratégia representa, assim, um importante meio de superação de problemas enfrentados durante a construção de sentido de um texto para 7 participantes, uma vez que esses preferem processar o texto, utilizando o nível de compreensão geral, buscando uma noção geral sobre o que o autor do texto aborda na tentativa de construção de sentido. Concluo, portanto, que esse resultado indica que esses 7 participantes utilizam uma abordagem descendente de leitura, buscando atribuição de sentido através de conceitos, tais como, experiência de vida, estabelecimento de conexões com diferentes partes do texto e elaborando hipóteses a respeito do que está impresso. Mas é também ascendente, pois focaliza o vocabulário. Então, estamos falando aqui de um processo de leitura de natureza interativa.

Interessante observar que na Figura 16, *traduzir com a utilização do dicionário* aparece como segunda estratégia de maior frequência (25%) na prática de leitura dos participantes. Enquanto na Figura 15, essa mesma estratégia aparece listada como a primeira (frequência de 44%).

Por um lado, esse resultado parece indicar que na pergunta (9) (*Quando você lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?*), o aluno interpreta o problema como algo limitado a uma palavra ou a um ponto específico do texto. Nessa situação, o participante lança mão da *tradução com uso de dicionário* como estratégia mais frequente (citada por 11 alunos). Por outro lado, na pergunta 10 (*Quando lê em inglês, que estratégias usa para ajudá-lo a ler eficientemente?*), o aluno interpreta o uso de estratégias sob uma perspectiva mais holística do texto (apenas 5 alunos citam a utilização da *tradução com uso do dicionário*). Nesse contexto, portanto, os participantes preferem processar o texto, utilizando o nível de compreensão geral (seção 2.3.2) na tentativa de construção de sentido. Assim sendo, conclui-se que um número razoável de alunos utiliza uma abordagem descendente de leitura, buscando atribuição de sentido através de experiência de vida, estabelecimento de conexões com diferentes partes do texto e elaborando hipóteses a respeito do que está impresso quando busca a compreensão do sentido geral do texto.

A estratégia *usar a inferência* teve frequência de 10%, sendo citada por apenas 2 participantes como forma de suprir dificuldades com a compreensão de alguma palavra no texto. Levando em consideração o resultado dos Testes de Vocabulário (seção 4.2), em que a maioria dos participantes obteve resultado abaixo de 50% de acertos, não me surpreende que a *inferência* tenha sido apontada como técnica utilizada por tão poucos alunos, afinal, segundo

Laufer (1997, p. 29), “[...] familiaridade com um grande número de palavras é um pré-requisito para uma inferência bem-sucedida”.⁶⁴

Focar nas palavras cognatas, focar no título, utilizar pistas não-lingüísticas, pronunciar as palavras corretamente, ler em voz alta e ler mais de uma vez, foram estratégias que obtiveram a frequência de 5% (apenas uma ocorrência) de todas as estratégias citadas pelos alunos.

Como exposto anteriormente, embora sejam estratégias amplamente utilizadas na prática pedagógica centrada na leitura, a *ênfase em palavras cognatas e utilização de pistas lingüísticas* não se revelaram estratégias utilizadas pelos participantes nesta etapa da presente pesquisa. *Utilizar pistas não-lingüísticas* também teve a frequência de 5%, citada por apenas 1 aluno, e se revela em consonância com o resultado obtido na pergunta (9) (*Quando lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?*), onde apenas 1 aluno citou essa estratégia. Esse resultado pode ser justificado pelo fato dos alunos ainda não terem noção da importância das *palavras cognatas e utilização de pistas não-lingüísticas*, pois se encontravam no início do curso de Inglês Instrumental quando responderam ao questionário. Novamente aqui, observa-se que a transferência de estratégias utilizadas na leitura em LM necessariamente não ocorre de forma automática.

Outras técnicas, como *focar no título e ler mais de uma vez*, também tiveram frequência de 5%. Esse resultado parece indicar que os participantes não utilizam essas estratégias por enfrentarem sérias limitações em função do conhecimento lexical pouco desenvolvido que possuem ou por não terem o hábito da leitura (Figura 10).

Na pergunta (11) (*Quando você lê em inglês, que coisas dificultam sua leitura?*), procurei investigar que dificuldades os participantes enfrentam durante o processo de leitura. A Figura 17 indica os resultados das respostas dadas a essa pergunta.

Figura 17 – Pergunta (11).

| FATORES QUE DIFICULTAM A LEITURA | Nº DE CITAÇÕES | FREQÜÊNCIA % |
|---|----------------|--------------|
| A) Vocabulário | 17 | 60,7% |
| B) Pronúncia correta | 5 | 17,8% |
| C) Falta de conhecimento da estrutura da LE | 3 | 10,7% |
| D) Assuntos não familiares | 1 | 3,5% |
| E) Assuntos de pouco interesse | 1 | 3,5% |
| F) Falta de interesse pela leitura | 1 | 3,5% |

⁶⁴ “[...] familiarity with a large number of words is a prerequisite for successful guessing.”

Como podemos notar, a principal dificuldade apontada pelos alunos é em relação ao *vocabulário desconhecido*. Essa dificuldade foi citada por todos os 17 participantes que responderam ao questionário. De fato, esse resultado corrobora conclusões de estudos que apontam o vocabulário como elemento de grande importância na construção de sentido em leitura e que foram amplamente discutidos na revisão de literatura. No entender de Laufer (1997, p. 20), “[...] a compreensão em leitura está fortemente relacionada ao conhecimento de vocabulário, mais fortemente do que aos outros componentes da leitura”.⁶⁵

Esse resultado revela que, para todos os participantes a falta de conhecimento lexical representa a deficiência mais relevante na dificuldade de compreensão da leitura em LE. Esse resultado está em consonância com o resultado da pergunta (6) (*Na sua opinião, qual a importância que o vocabulário tem na leitura?*), em que 53% dos alunos consideram que o vocabulário é de importância muito grande e, para 47% dos alunos, o vocabulário desempenha grande importância na construção de sentido de um texto em LE (Figura 13). Para os sujeitos da pesquisa, o vocabulário, por ser um fator de extrema relevância na compreensão em leitura, também representa o maior obstáculo na compreensão, caso o leitor tenha um conhecimento lexical incipiente.

Para 5 alunos, não *saber pronunciar corretamente as palavras* representa um fator que dificulta a leitura, registrando 17,8% de frequência em relação ao total de fatores citados. Esse resultado também está em consonância com a opinião dos alunos apresentada na Figura 14, em que 76,5% dos alunos indicam a *pronúncia correta das palavras* como fator relevante na composição do conceito de conhecimento lexical. Essa preocupação parece revelar a influência das metodologias de ensino de LE no Brasil com enfoque audiolingual que dão ênfase ao desenvolvimento das habilidades orais. É verdade que quando lemos, subvocalizamos, independentemente se pronunciamos corretamente ou não; porém, como exposto anteriormente, a interpretação fonológica não afeta em nada a leitura, uma vez que a compreensão do texto requer interpretação diretamente da palavra impressa (MOITA LOPES, 1996).

Apesar de ter sido citada apenas por três alunos (frequência de 10,7% do total de fatores citados), a *falta de conhecimento da estrutura* da LE, ou seja, competência lingüística incipiente, representa uma dificuldade significativa no processo de construção de sentido de leitura em LE. De fato, o modelo interacional de leitura propicia ao leitor o acionamento de vários tipos de conhecimento, inclusive a identificação de estruturas como forma de ajudá-lo a

⁶⁵ “[...] reading comprehension is strongly related to vocabulary knowledge, more strongly than to the other components of reading.”

construir o significado no texto. Embora a competência lingüística exerça influência na compreensão em leitura (seção 2.2.3), os resultados revelam que, para a maioria dos participantes, essa competência não é um fator relevante. Esse resultado revela que a maioria dos alunos não tem uma consciência ampla da natureza interativa do processo de leitura que envolve diferentes níveis de conhecimento.

Apenas 1 aluno cita *assuntos não familiares* como fator que dificultaria a compreensão em leitura. A pequena freqüência de 3,5% desse componente, no total de fatores citados, indica que o conhecimento prévio a respeito do assunto abordado pelo texto não é um fator de grande relevância na opinião dos alunos. Esse resultado revela que a maioria dos participantes não se dá conta que seu conhecimento convencional de mundo interage com a informação contida no texto na construção de significado.

Também com uma freqüência de apenas 3,5%, textos com *assuntos de pouco interesse* para o leitor foi considerado um fator que dificulta a leitura para apenas 1 aluno. No entanto, textos com assuntos que despertem o interesse dos alunos é um fator relevante na escolha de material para a leitura por parte do professor. Segundo Carrell e Eisterhood (1988, p. 86), “[o] que é importante, do nosso ponto de vista, é que os leitores tendem a se interessar em ler textos que sejam relevantes a suas próprias experiências”⁶⁶. Embora a grande maioria dos alunos não tenha citado o interesse pelo assunto abordado no texto como um fator que exerce influência para compreensão em leitura, certamente isso tem implicações na prática pedagógica em contextos de ensino centrados na leitura. A leitura precisa ser interessante e relevante, uma vez que a motivação intrínseca⁶⁷ dos alunos em um contexto de ensino de LE pode ser, muitas vezes, baixa. Assim sendo, para tornar a leitura significativa para os alunos, o professor precisa identificar os propósitos de seus alunos em aprender uma LE e selecionar material de leitura que seja significativo para eles.

Finalmente, com uma freqüência de 3,5% do total de fatores citados, a *falta de interesse pela leitura* também foi selecionada por apenas um aluno. Se compararmos os dados citados acima com os resultados da perguntas (5) (*Você costuma ler em inglês?*), Figura 10, poderemos concluir que 53% dos alunos que responderam ao questionário não costumam ler em inglês. Isto pode estar ligado ao fato de que muitos deles têm um déficit muito grande no conhecimento lexical e sintático da língua-alvo e por isso não conseguem enfrentar com razoável facilidade uma leitura em LE. Nota-se, também, a falta de interesse pela leitura de

⁶⁶ “What is important, from our point of view, is that readers tend to be interested in reading texts that are relevant to their own experiences.”

⁶⁷ A motivação intrínseca segundo Brown (2001), consiste em aprender por razões meramente de foro íntimo sem levar em consideração algum estímulo ou benefício externo.

um modo geral. Incentivar o interesse em relação à leitura é um grande desafio, principalmente, no contexto de ensino de LE.

De uma forma geral, parece que os participantes não têm consciência plena do grande número de estratégias de construção de significado em leitura. Assim, uma maior conscientização dessas estratégias é de fundamental importância num contexto em que alunos estejam aprendendo a ler em LE. No entanto, não vou aprofundar essa questão no momento, porque maiores considerações em relação à importância do uso de estratégias serão mais detalhadamente consideradas no próximo capítulo.

4.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO

No terceiro encontro foi utilizado um teste de compreensão de leitura no formato de teste de *Cloze* como instrumento de observação com apoio da técnica de protocolo verbal de leitura. Nesse último encontro, o objetivo foi investigar o processo de construção de sentido em leitura e como os participantes enfrentam obstáculos impostos pelo desconhecimento de palavras do texto. De acordo com o resultado dos Testes de Vocabulário (seção 4.2), selecionei duas duplas: a dupla mais competente (identificada doravante como Teo e Eli)⁶⁸ com os melhores resultados, e a dupla menos competente (identificada doravante como Tom e Ana) que apresentou um desempenho mais deficiente.

Como exposto anteriormente (seção 3.5.2.3), nesta fase de investigação, o foco de atenção volta-se para o processo de construção de significado em leitura na qual o conhecimento lexical exerce um papel importante. E num contexto voltado para a leitura em LE, a atenção concentra-se na observação de como esse processo de construção do sentido ocorre.

Sob essa perspectiva, analisei a transcrição das gravações durante o protocolo verbal de leitura à luz de algumas estratégias de Oxford (seção 2.5). Através dessa análise, busquei investigar de que maneira o processo de construção de significado ocorre e como os alunos enfrentam dificuldades que surgem devido ao desconhecimento de palavras, ou seja, que estratégia utilizaram para suprir essa deficiência e se as estratégias foram suficientemente eficazes.

Embora as estratégias de Oxford compreendam o desenvolvimento das quatro habilidades, a saber, compreensão auditiva, leitura, habilidades orais e escrita (Anexos 8.3 e

⁶⁸ Para proteger a identidade dos participantes, os nomes usados neste estudo não são os nomes originais.

8.4), ela também relaciona determinadas estratégias que são mais apropriadas a cada uma dessas habilidades. Assim sendo, o recorte da taxonomia de Oxford (Figura 5) foi utilizado na análise do processo de compreensão de leitura da dupla mais competente apresentada na seção 4.4.1, e da dupla menos competente, apresentada na seção 4.4.2.

4.4.1 A DUPLA MAIS COMPETENTE

A dupla Teo e Eli iniciou a tarefa, utilizando a estratégia cognitiva de *pegar a idéia, entender rapidamente* antes de começar a preencher as lacunas do teste de *Cloze* (ver excerto, linhas 1-5, abaixo). Este é um dado relevante porque foi a única dupla que lançou mão dessa estratégia na fase preparatória da tarefa a ser realizada. Isso mostra que essa dupla (identificada como a mais competente), utiliza a abordagem interativa de leitura, enquanto a dupla menos competente (Tom e Ana) utiliza uma abordagem estritamente voltada para a extração de sentido e decodificação.

1. Teo: *Vamo (sic) fazer igual da última vez (protocolo piloto), vamo (sic) ler, né*
2. Eli: *Hum....*
3. Teo: *E aí, a gente ...*
4. Eli: *Volta fazendo.*
5. Teo: *É.*

Esse resultado parece indicar que alunos com uma competência lexical mais desenvolvida tendem a considerar a leitura como um processo interativo em que o fluxo de informação ocorre tanto de forma ascendente quanto de forma descendente, simultaneamente. Essa constatação é também compartilhada por Carrell e Eisterhood (1988), discutida na seção 2.2.3, em que os autores reconhecem a importância do papel da competência lingüística (incluindo aí o conhecimento lexical), na medida em que um determinado nível de conhecimento lingüístico é necessário para que o conhecimento esquemático seja ativado e a compreensão em leitura ocorra.

Na lacuna (1) (“[1] _____ *the news or answering e-mails does not count!*”), Teo e Eli chegam à resposta correta rapidamente. Talvez por serem leitores com conhecimento lexical mais desenvolvido, rapidamente concluíram que a resposta da primeira lacuna era **Watching** e não precisaram de negociação. A seção 2.2.3, discute a leitura sob o ponto de vista de um modelo interativo que pressupõe que os processamentos ascendente e descendente, ao invés de serem mutuamente excludentes, são, na realidade, complementares,

já que cada uma das informações contribui para a reconstrução do significado do texto. A questão da importância das habilidades de decodificação é enfatizada por Eskey (1988, p. 94), ao argumentar que

[...] bons leitores são tanto bons decodificadores como bons intérpretes de textos, com suas habilidades de decodificação se tornando mais automáticas sem, no entanto, serem menos importantes na medida em que suas habilidades de leitura se desenvolvem.⁶⁹

No extrato abaixo (linhas 6-12), Teo e Eli chegaram rapidamente à resposta correta, sem hesitação. Isso pode ser consequência da competência lexical mais desenvolvida dessa dupla que gera a decodificação automática e, conseqüentemente, facilita a compreensão.

6. Teo: Vamo (sic)?
 7. Eli: Vão bora (sic).
 8. Teo: I...
 9. Eli: Começar daqui, né?
 10. Teo: É, começo.
 11. Teo: I, B, acho.
 12. Eli: É.

No entanto, ambos ficam indecisos quanto à resposta mais adequada da lacuna (2) (“*Better [2] _____ are reading or listening to soft music.*”). De acordo com o excerto abaixo (linhas 13-30), eles ficam divididos entre a opção (A) **accepted** e (D) **choices**. Teo deduz que a opção (D) pode se encaixar por ser um verbo no passado (i.e. *accepted*) utilizando seu conhecimento sistêmico da língua-alvo. Eli, porém, conclui que essa opção seria mais adequada se estivesse no final da frase e não no início como aparece no teste de *Cloze*.

13. Teo: 2, D.
 14. Eli: D de dado?
 15. Teo: Acho que é, cara.
 16. Eli: As coisas melhores...
 17. Teo: É. As coisas melhores são.
 18. Eli: Concordo, mas tava pensando em “accepted”. Os mais aceitos. Pode ser. Eu tô entre os dois.
 19. Teo: Vamo (sic) lá, então. A 2. Aí você acha que é ... a letra A, né.
 20. Eli: Não. Acho que pode ser a A ou a D. Mais tô mais pra... ah... perai (sic) ...
 21. Teo: E, e a parte de gramática também, coisa assim, não?
 22. Eli: Tô mais pra D mesmo ...

⁶⁹ “[...] good readers are both good decoders and good interpreters of texts, their decoding skills becoming more automatic but no less important as their reading skill develops.”

23. Teo: *Porque “accepted”, entendeu?*
 24. Eli: *É...*
 25. Teo: *É um verbo, né, no passado, talvez.*
 26. Eli: *Só que, é... tem que vê que a 1 começa com verbo também, atrás, né.*
 27. Teo: *Essa aqui... não, tem nada a ver, não.*
 28. Eli: *“accepted” ficaria melhor se colocasse, se fosse assim: “reading or listening to soft music is, are ... are better accepted”. Acho que fosse (sic) melhor se fosse no final. No início fica estranho mesmo.*
 29. Teo: *Então vamo (sic) botar a D mesmo?*
 30. Eli: *Vão, vão (sic) pular.*

Embora não tenham chegado a uma conclusão, a trajetória percorrida pela dupla revela dados interessantes. O diálogo mostra o conhecimento sistêmico da dupla quando, por exemplo, Teo diz, “*É um verbo, né, no passado, talvez*” se referindo a alternativa (A) **accepted**. Ou ainda quando Eli não acredita que **accepted** seja a alternativa correta ao dizer que “*Acho que fosse (sic) melhor se fosse no final. No início fica estranho*”, indicando conhecer a estrutura da língua-alvo. Essa negociação revela a importância que o conhecimento sistêmico (aos níveis sintático, lexical e semântico) da dupla exerceu na construção do sentido desse trecho do teste. Entretanto, apesar de terem chegado a uma conclusão correta (i.e., *choices*), não se sentem seguros e decidem pular para a lacuna (3).

Na lacuna (3) (“*As for [3] _____ ...*”), Eli conclui que a resposta correta é a opção (A) (i.e. **sex**), levando em consideração as reticências que aparecem no texto. Teo também acha que essa opção é a mais adequada porque a palavra tem que ser um substantivo. Eli, analisando o co-texto (linguagem circundante que ocorre antes e depois da lacuna em questão), concorda e acrescenta que o pronome **it** é referente da palavra **sex**. Podemos então dizer que eles usaram a *dedução* (estratégia cognitiva), aplicando conhecimento prévio da língua-alvo para elaborar hipóteses e chegar à resposta correta (i.e, **sex**) como podemos verificar no excerto abaixo (linhas 38-45).

38. Eli: *Tem que ser um substantivo...*
 39. Teo: *Isso. Substantivo.*
 40. Eli: *Tem um “ it” aqui depois “ ... some people say it ..”.*
 41. Teo: *“it” que dá referência também, né...*
 42. Eli: *a palavra.*
 43. Teo: *Pode ser.*

Como podemos observar no excerto abaixo (linhas 48-50), analisando o co-texto da lacuna (4) (“*...well, some people say it just wakes them up [4] _____ they have trouble sleeping afterward.*”), Eli conclui que a palavra **and** é a mais adequada. Ele traduz para tentar

compreender melhor o que está faltando para dar sentido à frase, e deduz que a conjunção aditiva **and** é a opção adequada.

48. Teo: “well, some people ...” Hum ...
 49. Eli: “And”. Uma coisa soma à outra. Isso faz elas (sic), eh, ficarem mais acordadas e tem problemas que ... pra dormir depois.
 50. Teo: É... é.

Pode-se dizer que Eli utilizou duas estratégias para chegar à alternativa correta (i.e., **and**): *dedução e tradução*.

Na lacuna (5) (“So factor this into [5] _____ timing of your bedtime routine.”), os alunos tentam usar a tradução para tentar compreender melhor o sentido de **factor** no texto, como podemos observar no excerto abaixo (linhas 53 e 54).

53. Eli: Acho que “is” tá fora. Não faz sentido “is” aqui, não. “factor ... is ... timing”. Estranho, “factor” aqui tá com sentido de quê?
 54. Teo: Fator mesmo, né. Tipo condicional, assim.

A princípio, a dupla considera **factor** um cognato de “fator” (substantivo em português). Porém, baseados no contexto (ver próximo excerto, linhas 61-66), Teo e Eli concluem que a lacuna deve ser preenchida não por um substantivo, mas que a palavra mais adequada teria que ser um verbo. Eli também tem dificuldade em entender **timing**. Já Teo, utilizando seu conhecimento lingüístico prévio (estratégia cognitiva), deduz que **timing** seria algo ligado a hora. Conseqüentemente, ele chega à *dedução* aproximada do verbo **factor** e à escolha da alternativa correta (i.e., **the**) para o preenchimento da lacuna.

61. Eli: “timing” aqui... então seria o quê?
 62. Teo: É... “timing of” mesmo. È lá ... você dormir... essas coisas assim, na hora.
 63. Eli: Tipo programar isso tudo.
 64. Teo: É. Dá um jeito de botar. É justamente isso que tô falando. Dê um jeito de fazer isso aí, sacou?
 65. Eli: Ah, tá. Então.... “the timing. So factor this into the timing, the timing”.
 66. Teo: É letra C.

Devido ao fato do verbo **factor** ser uma palavra que pode induzir ao erro (nesse contexto não é uma palavra cognata que significa **fator**), os alunos demonstraram grande competência na utilização da estratégia de *dedução* e de seu bom conhecimento lexical. Isso

parece indicar a influência que o conhecimento de vocabulário exerce na construção do sentido como sugere Laufer (1997, p, 29):

[...] um mínimo de 95% de abrangência do texto, que é alcançada através [do conhecimento] das 3.000 famílias de palavras [mais frequentes], levará à transferência de estratégias de leitura (incluindo dedução bem-sucedida).⁷⁰

Podemos concluir, também, que essa dupla, ao inferir satisfatoriamente o significado de **factor**, tenha conhecimento superior ao patamar mínimo de conhecimento lexical (*threshold vocabulary*) exigido para alcançar compreensão adequada (seção 2.3.2.1).

Observando o excerto abaixo (linhas 71 e 72) referente à lacuna (6) (“*If your mind is [6]_____ but your body is tense,...*”), Eli lança mão de seu conhecimento prévio de inglês (estratégia cognitiva) para chegar a uma conclusão. Ele opta pela alternativa **relaxed** (que é a alternativa correta) por já saber que a palavra **but** sugere idéia contrária. Aqui seu conhecimento extrapola o nível semântico, indo mais além, ao nível discursivo.

71. Eli: *A 6. Deve ser alguma coisa de relaxada, assim. Por causa do “but, but your body is tense”, então deve ser o oposto de tense.*

72. Teo: *Isso, isso.*

Apesar de não saberem o significado de **stretches** na lacuna (7) (“... *do some low-intensity stretches [7]_____ exercises to relax your muscles...*”), os alunos não se atêm a ela, demonstrando a perspectiva de leitores competentes que, normalmente, não se preocupam com a compreensão de todas as palavras e se concentram na compreensão geral do texto (ver excerto abaixo, linhas 73 e 74).

73. Eli: *Que que é “stretches”?*

74. Teo: *Mas, não, ó só...” exercises... do some”. Esquece esse “low” aí e esquece esse “stretches” também, tipo...*

Ainda na lacuna (7), de acordo com o excerto abaixo (linhas 75-81), observa-se que Teo e Eli deduziram que **stretches** deveria ser um substantivo e, optam por **and**, que vem a ser a alternativa correta para completar a lacuna.

⁷⁰ “[...] a minimum of 95% text coverage, which is achieved by 3,000 word families, will lead to the transfer of reading strategies (including successful guessing).”

75. *Eli:* *Aí se fosse ... “stretches” ... poderia colocar sozinho, colocaria um “and”. ... “low-intensity stretches and exercises....” Mas poderia ser “stretches” alguma coisa...*
76. *Teo:* *Não. Mas não tem.... nunca vi... é ...alguma coisa... dois ... é... não sei se por composto, mas eu nunca vi, eu acho de cabeça.... dois.... coisa do tipo assim... uma palavra lá ... a não ser se tiver um “and”, sacou? Não, não sei se tem esse “and” aqui, não, não ... sei... é difícil explicar. Mas tem outro substantivo lá. Cê (sic) não pode ter dois ... assim.... juntinhos, assim, entendeu? A não ser se... se for juntamente....*
77. *Eli:* *Como assim? Red Hot Chilly Peppers...*
78. *Teo:* *Mas não é comum, sacou? Isso que eu tô falando, eu acho. Eu nunca vi... me lembro de ter visto coisa assim. É pode ser, mas... mas isso aqui é um texto, um texto ... em prosa assim, né. Então...*
79. *Eli:* *Se, se fosse composto, seria igual ... num livro... muito estranho. Eu acho que é “and”.*
80. *Teo:* *É. Porque ... sei lá esse “intensity” tá dando idéia desses, eu acho, desses “stretches” e “exercises” também, sacou? É tipo alguma coisa, isso ... e ... isso, mas... Então vomo (sic) botar o “and” mesmo?*
81. *Eli:* *É.*

Para concluir, na lacuna (7), além de lançar mão de uma estratégia cognitiva, ou seja, *dedução*, o fato de ignorar palavras que não conheciam, parece indicar o uso de uma estratégia metacognitiva indireta, i.e., *ver o todo e lidar com o material já conhecido*, que é uma estratégia muito utilizada por leitores competentes. De fato, Oxford afirma que as estratégias (diretas e indiretas) são aplicadas de forma mais eficiente quando em conjunto, afinal elas não são mutuamente excludentes.

Na lacuna (8) (“... especially those in your [8]_____ body, back, and shoulders.”), Teo e Eli rapidamente concluem que a palavra correta é **upper**, baseados em seu conhecimento lexical latente (conhecem o significado de **neck** e **shoulders**). Assim sendo, fica evidente que deduziram (estratégia cognitiva) para chegar a uma conclusão (ver excerto abaixo, linhas 82 e 83).

82. *Teo:* *Seguindo o “neck” e “shoulders” é “upper body”, parte mais de cima do, do corpo.*
83. *Teo:* *Uh-hum, é. Sim, D.*

Conforme o excerto abaixo (linhas 84 e 85), os alunos chegam rapidamente à resposta correta na lacuna (9) (“Before you get into bed, [9]_____ light weights (3 to 5) pounds for women...”). Eles utilizaram a *tradução* (estratégia direta) para confirmar sua hipótese.

84. *Eli:* *Eu acho que é “use”. Use pesos leves...*
 85. *Teo:* *É, eu também.*

Na lacuna (10) (“... [10]_____ to 10 pounds for men), chegaram rapidamente à alternativa correta. Conforme o extrato abaixo (linhas 87 e 88), podemos dizer que os alunos utilizaram, entre outras, duas estratégias para chegar à alternativa correta (i.e., **pounds**): *pistas não-lingüísticas e tradução*.

87. *Teo:* *Completar a frase. Aqui essa 10 é... 5, five, letra C. Que ele deu 3 a 5 pra mulheres, né, e 5 a 10 para homens.*
 88. *Eli:* *E colocou verbo depois, né. Seguindo o 10, seguindo o o exemplo anterior aqui... 3 a 5, tem que ser um número a 10. Só pode ser o 5. 5 a 10.... pounds. B.*

Para chegar à resposta da lacuna (11) (“... to calmly exercise [11]_____ muscles.”), os alunos usaram duas estratégias cognitivas: *deduzir* e *traduzir*. Optaram pela palavra **those** (alternativa correta) por considerarem essa palavra um referente ao que é mencionado anteriormente no parágrafo. A análise do co-texto foi primordial para a conclusão a que chegaram. Isso fica claro, por exemplo, quando Eli faz referência à linguagem circundante que ocorre ao nível sentencial dizendo, “Acho que é “these” ... para fazer isso tudo, exercitar esses músculos que foram citados”. Parece que a tradução foi utilizada mais para confirmação da hipótese do que para chegar a algum significado, conforme podemos observar no extrato abaixo (linhas 89-95).

89. *Eli:* *Acho que é ‘these’... pra fazer isso tudo, exercitar esses músculos que foram citados.*
 90. *Teo:* *Esse ficou um pouco confuso. Peraí (sic). Tá estranha essa expressão aqui, ó.*
 91. *Eli:* *“calmly exercise”? Exercitar calmamente, não?*
 92. *Teo:* *Ah, sim. Entendi.*
 93. *Eli:* *É de leve...*
 94. *Teo:* *Hum. É. É.*
 95. *Eli:* *Esses, né? “these”.*

Não fica muito claro quais estratégias foram utilizadas na lacuna (12) (“Do one of 8 to 10 repetitions of [12]_____ basic exercise for each upper body muscle.”). Parece que Teo e Eli, por eliminação, escolheram a opção (D) (i.e., **a**) por não considerarem as outras alternativas adequadas e realmente fizeram a escolha correta (ver extrato abaixo, linhas 96-103).

96. Teo: *Porque você é contra? O que que cê (sic) acha, assim?*
 97. Eli: *Não. Achei que ce (sic) tinha falado isso. É que eu tô achando que é a letra D, né.*
 98. Teo: *É. Não sei, é...*
 99. Eli: *“a basic”... não sei se ficaria muito...*
 100. Teo: *Ah, faz ... direto, tem...*
 101. Eli: *É. As outras não tão encaixando.*
 102. Teo: *Então a D.*
 103. Eli: *D, né?*

Na lacuna (13) (“*We call [13]_____ ‘automassage’*”), pode-se notar que os alunos chegaram à resposta correta (i.e., **this**) baseados em seu conhecimento lexical (já conheciam previamente o significado do verbo **call**), ou seja, uma estratégia cognitiva como podemos observar no extrato abaixo (linhas 106-109).

106. Teo: *Nós chamamos...*
 107. Eli: *O 13 eu deduzi “this” antes de ver aqui. Por que “we call”...*
 108. Teo: *Nós chamamos isso, é...*
 109. Eli: *Chamamos isso.*

Por exigir uma identificação mais automática, a decodificação é importante para qualquer tipo de leitura, principalmente na leitura em LE. Para Eskey (1988, p. 94),

[...] é precisamente esse ‘automatismo’ que libera a mente do leitor fluente de uma língua para pensar e interpretar o que ele está lendo, ou seja, para empregar habilidades de alto nível, estratégias descendentes como o uso de conhecimento esquemático e outros tipos de conhecimento prévio [...].⁷¹

Na resolução da lacuna (13), mais uma vez podemos observar a importância do conhecimento lexical latente da dupla mais competente que auxilia uma decodificação automática e, pode, levar à escolha da alternativa correta.

Na lacuna (14) (“*Allow at least three hours between dinner and [14]_____.*”), a *tradução* é usada como forma de facilitar a compreensão para chegar à resposta apropriada. Também utilizam o conhecimento lexical (já conheciam previamente o significado de **dinner** e **sleep**). Logo, concluem corretamente que a alternativa mais adequada é **bedtime** (ver excerto abaixo, linhas 110-113).

⁷¹ “It is precisely this ‘automatism’ that frees the minds of fluent readers of a language to think about and interpret what they are reading – that is, to employ, higher-level, top-down strategies like the use of schemata and other kinds of background knowledge [...].”

110. Eli: “bedtime”. É ... reserve ah, três horas entre a janta e dormir... pra ... diz que não é bom ... jantar muito.
111. Teo: Deveria dar pesadelo.
112. Eli: Acho que é “bedtime”.
113. Teo: É.

Observando a lacuna (15) (“*The brain does not sleep well on a full [15]_____.*”), Eli deduz a resposta correta baseado no co-texto. Considerando o que é dito anteriormente sobre alimentação à noite, Eli elabora hipóteses, utiliza *tradução* (estratégias cognitivas) e chega à resposta correta (i.e., *stomach*) como podemos observar no excerto abaixo, linha 114.

114. Eli: É... acho... o quinze “stomach”. O cérebro não dorme bem com o estômago cheio. Tá completando o que foi dito antes.

Por não chegarem a um acordo em relação a melhor opção na lacuna (16) (“*If you know that you have a busy day [16]_____ the following day, ...*”), Teo e Eli decidem pular essa questão. Os alunos usaram uma estratégia metacognitiva (*tardar/atrasar a produção oral para focar no processo de compreensão oral*). Apesar de Oxford considerar essa estratégia fundamentalmente apropriada para a produção oral, me permiti fazer uma adaptação desta estratégia ao contexto de leitura, pois parece-me que esta estratégia é bastante utilizada por leitores competentes. Parece que o objetivo dos alunos em adiar a escolha da palavra na lacuna (16) foi desenvolver maior compreensão e conhecimento do texto para depois poder retornar a ela, uma estratégia de leitores competentes.

Não há registro na gravação da dupla mais competente de interação relativa à lacuna (17) (“*... have your big meal at lunchtime [17]_____ a lighter meal ...*”). No entanto, é importante registrar que a dupla escolheu a alternativa correta (i.e., *and*).

Na lacuna (18) (“*... as early as possible in the [18]_____.*”), os alunos rapidamente chegam à resposta correta, possivelmente, por já estarem a esta altura familiarizados com o contexto, devido ao bom conhecimento da língua-alvo ou talvez, pela vontade de terminar a tarefa. A interação não é suficiente para concluir o tipo de estratégias que usaram aqui (ver excerto abaixo, linhas 124 e 125).

124. Eli: Acho que é “evening”.
125. Teo: “in the ... evening”. É tem que ser. A idéia ...

Na lacuna (19) (“*If you find you are still hungry before bedtime, [19]_____ one of the many ...*”), os alunos deduzem rapidamente que a palavra correta é um verbo (i.e., **try**). Analisando o excerto abaixo (linhas 127-130), duas estratégias cognitivas são observadas aqui: *deduzir* e *traduzir*. Além disso, é importante salientar, mais uma vez, que o bom conhecimento sistêmico (aos níveis sintático, semântico e lexical) da dupla mais competente, aliado ao uso da estratégia de *dedução*, parece ter favorecido a escolha da alternativa correta.

127. Eli: *Acho que é “try”. Se você... está com fome...*

128. Teo: *Não, tem que ser um verbo.*

129. Eli: *É. Tente uma das ... Experimente...*

130. Teo: *“one of the many... power bars... ”.*

Na lacuna (20) (“... *many protein-enriched power bars (without chocolate) [20]_____ your bedtime snack.*”), também não fica explícito que tipo de estratégia utilizaram. De acordo com o extrato abaixo (linha 131), parece que Eli apenas usa a *tradução* para confirmar sua opção (i.e., **for**) que é a correta.

131. Eli: *Para o seu lanche da noite.*

Nesse ponto, os alunos retornam à lacuna (16) (“*If you know that you have a busy day [16]_____ the following day, ...*”). Os alunos optam pela palavra **planned**, baseados provavelmente no contexto, já conhecido a esta altura, no conhecimento que têm da língua-alvo e também lançam mão de tradução para elaborar suas hipóteses. Deduzem corretamente que se alguém tem o dia seguinte ocupado, isso significa que se trata de algo que já é previsto, logo algo que está planejado. Duas estratégias cognitivas (*deduzir* e *traduzir*) são claramente usadas aqui, conforme podemos observar no extrato abaixo (linhas 133-140).

133. Eli: *“If you know you that you have a busy day”...*

134. Teo: *Porque é assim, ó: se você, eu tava pensando, se você... sabe que você tem um dia ocupado, se você tem o dia ocupado, aí “planned”...*

135. Eli: *Eu pensei no “planned”. É, se você ... tem o dia ocupado, aí tem que ter uma vírgula, vírgula, cê (sic) sabe que planejado (sic) no dia seguinte, vírgula, tenha (sic) seu grande, seu ...*

136. Teo: *Esse planeja, né?*

137. Eli: *Tenha planejado.*

138. Teo: *Sim. Se você sabe que ce (sic) tá nessa situação, então faça isso, faça o que? “have your big meal at lunchtime”. Isso aqui. Acho que é, né.*

139. Eli: *“another”, não é não, né?*

140. Eli: *Planejado o dia seguinte, faça isso, isso, isso.*

Os alunos também retornaram à lacuna (2) (“*Better [2]_____ are reading or listening to soft music.*”) porque inicialmente não se sentiram seguros quanto à alternativa escolhida. Utilizando o co-texto, Teo e Eli deduzem que a resposta correta é realmente **choices**. Isso é demonstrado, por exemplo, quando Teo diz, “*É por que é assim, acho que é ‘choices’ porque são três escolhas, não são? Aí, presta atenção ... é ‘Watching the news or answering e-mails does not count. Tipo assim, essas são umas escolhas, escolhas melhores ...*”. Eles já haviam chegado a essa conclusão anteriormente. Porém, retomam o mesmo raciocínio anterior que os tinha levado à dedução e elaboram suas hipóteses. E, concluindo corretamente que **reading e listening to soft music** seriam escolhas melhores (**better choices**), optam pela alternativa correta (i.e., **choices**). É bom notar que durante toda essa interação entre Teo e Eli e com o texto, o papel do léxico foi fundamental.

141. Teo: Agora a 2.
 142. Teo: É porque é assim, acho que é “choices” porque são três escolhas, não são? Aí, presta atenção... é “watching the news or answering e-mails does not count”. Tipo assim, essas são umas escolhas, escolhas melhores....
 143. Eli: As melhores do que essas....
 144. Teo: Isso...
 145. Eli: Espero que não esteja errada.

Observando o excerto acima (linhas 141-145), observa-se, então, que as estratégias cognitivas usadas são: *deduzir* e *traduzir*. No entanto, parece que esta última é usada não para facilitar a compreensão, mas apenas para confirmar hipóteses.

Em suma, a análise da interação da dupla mais competente revela que o sucesso na resolução do teste de *Cloze* pode ser atribuído ao conhecimento lexical desenvolvido dessa dupla, na medida que a leitura eficiente requer do leitor o uso constante da interação entre o conhecimento lingüístico (aos níveis semântico, sintático e lexical) e o seu conhecimento convencional de mundo para auxiliar o uso de estratégias de alto nível. O uso competente de estratégias também deve ser ressaltado no desempenho dessa dupla. Porém, é bom notar que as estratégias que eles acionam estão amparadas no conhecimento lexical da dupla.

4.4.2 A DUPLA MENOS COMPETENTE

Tom e Ana, a dupla cujo conhecimento de vocabulário é bem incipiente, iniciaram o teste de *Cloze*, traduzindo palavra por palavra na tentativa de construir algum sentido do que

estavam lendo. Como é comum a leitores menos proficientes, a dupla utilizou a abordagem ascendente de leitura, priorizando as habilidades de baixo nível (decodificação de palavra por palavra) e negligenciando as habilidades de alto nível (prever a partir do contexto, uso de conhecimento prévio) e outras estratégias diretas, tais como *pegar a idéia* ou *entender rapidamente* (estratégia cognitiva do grupo B), *utilizar pistas*, como a estrutura do texto ou o título (estratégia compensatória do grupo A), antes de começar a resolução do teste de *Cloze*.

Na lacuna (1) (“[1] _____ *the news or answering e-mails does not count!*”), os dois alunos usam a *tradução* e *pistas lingüísticas* na tentativa de construir sentido e assim chegar a alguma conclusão quanto à alternativa correta (i.e., **Watching**) para completar essa lacuna. De acordo com o excerto abaixo (linhas 20-26), observamos que a tentativa de construção de sentido ocorreu através de um processo de decodificação de palavra por palavra. No entanto, como o conhecimento da dupla menos competente era incipiente, a compreensão foi prejudicada e não conseguiram chegar à alternativa correta.

20. Ana: Vamo (sic) lá. “Allow one ... activity” ... rela... relacionar à atividade, não é isso?
 21. Tom: É.
 22. Ana: 1. “the news or e-mails, does not count”. Deixa eu ver. Diretor ... (inaudível). Ih, não entendi nada.
 23. Tom: “before” é o que? Ce (sic) lembra?
 24. Ana: Será que não é, será que não é “they” aí, não?” they the”
 25. Tom: Que “life” é vida, né.
 26. Ana: “life” ... vida... novos...

Na lacuna (2) (“Better [2] _____ *are reading or listening to soft music.*”), Tom faz uma tentativa de chegar à melhor opção baseado em seu conhecimento prévio de que o verbo **are** é normalmente precedido de um pronome. No excerto abaixo (linhas 43-45), nota-se que a estratégia utilizada por Tom (estratégia cognitiva de *dedução*) não foi suficiente para chegar a alguma compreensão do contexto e, conseqüentemente, à resposta correta (i.e., **choices**).

43. Tom: Letra C.
 44. Ana: “These” ?
 45. Tom: É. Tem que ter aí o ... não tem que ter a ... o pronome? Tá faltando o pronome. Cê (sic) tem o verbo are. Que que cê (sic) acha?

Analisando a lacuna (3) (“As for [3] _____ ...”), observamos que a dupla continua sua tentativa de construção de sentido, usando a estratégia de *tradução*, porém de forma ineficiente. O excerto abaixo (linhas 52-55) revela que a dificuldade continua sendo o grande

número de palavras desconhecidas para que um mínimo de compreensão seja atingido (fato que será freqüente no decorrer do preenchimento das lacunas). Isso parece estar em consonância com a hipótese do curto-circuito (seção 2.3.2.1) que aponta a proficiência lingüística limitada como restrição ao uso de estratégias na compreensão em leitura, e pode ser verificado, por exemplo, quando Ana diz, “*Credo! Não entendi nada*”.

52. Ana: “for” é ... é ... enquanto, não?” well”, “some”, pessoas... “say it just”...
 53. Tom: Fala ... (risos).
 54. Ana: *Credo! Não entendi nada. Que que é “say”?* “say” é o que?
 55. Tom: Sei não.

Em outro momento, ainda na lacuna (3) (“*As for [3] _____ ...*”), Tom lança mão de *pistas lingüísticas* (estratégia compensatória) quando se depara com a palavra **sex**. Ele percebe que essa palavra se parece com a palavra sexo em português, deduzindo seu sentido. Ele chega à conclusão de que o contexto abordava questões relativas ao gênero feminino ou masculino (ver excerto abaixo, linhas 67-70). Embora a *dedução* que Tom faz seja aproximada (a palavra **sex** no contexto se refere ao ato sexual, não ao gênero masculino e feminino), ele chega à alternativa correta (i.e., **sex**) para completar essa lacuna.

67. Tom: *Onde que é pessoa aqui? “people”?* *Que que é pessoa aqui?*
 68. Ana: “p... people”.
 69. Tom: *Então... “sex”.* *Será, será que não é “sex”, não?* “sex”... *as pessoas do sexo*
 ...
 70. Ana: *Ah, é ... pode ser.*

Na lacuna (4) (“...well, some people say it just wakes them up [4] _____ they have trouble sleeping afterward.”), embora tenham escolhido a alternativa correta (i.e., **and**), não fica evidente que tipo de estratégia usaram para chegar à resposta.

Para tentar superar a dificuldade de compreensão na lacuna (5) (“*So factor this into [5] _____ timing of your bedtime routine.*”), Ana usa a estratégia de *transferência* na tentativa de superar suas limitações em relação ao vocabulário desconhecido. Ela observa que a palavra **routine** (ver excerto abaixo, linha 86) é um cognato. Porém, essa estratégia de análise e raciocínio (*transferência e análise contrastiva*) não foi suficiente para levar a uma compreensão mais ampla do contexto da lacuna (5) e, portanto, à alternativa correta (i.e., **the**).

86. Ana: “*timing of your bedtime routine*”. *É ... alguma coisa com rotina.*

Na lacuna (6), a princípio, a dupla acha que a resposta pode ser *this*. Parece que nesse caso, eles acham que é *this* por causa do verbo *is* que precede a lacuna (ver excerto abaixo, linhas 102-117). É provável que eles elaboraram uma hipótese a partir do conhecimento da posição do verbo *to be* na forma interrogativa (i.e. *Is this a book?*).

102. Ana: “is”... mas vocês ... “body is tense”, alguma coisa “tense”.
103. Tom: Tem relaxar aqui, ó. “relax”, letra A, Alá (sic), ó. Você tá falando de “tense”, olha qui.
104. Ana: Ah, é. Mas “tense” é tenso mesmo? (risos). Mas vocês deixa eu ver ... 6
105. Tom: 6.
106. Ana: “early”, aí... “is this but”, não é não?
107. Tom: Qual?
108. Ana: “is this but” ...
109. Tom: Qual número que ce (sic) tá? Número 6?
110. Ana: É.
111. Tom: É o que? É is o que?
112. Ana: “is this” ou é “relaxed” mesmo?
113. Tom: Ah, você tá achando que é “is this”, né?
114. Ana: É. “beginning”... “is”, ah, não sei. “is”... né “is this”, não?
115. Tom: “is this”?
116. Ana: Será?
117. Tom: Então vão. Vamo (sic) pôr essa aí: “this”, né?

Mais à frente (ver excerto seguinte, linhas 127-134), eles abandonam a hipótese de que *this* seja a alternativa adequada e decidem que a melhor opção é *relaxed* (alternativa correta). Eles usam duas estratégias cognitivas nessa lacuna: *usar pistas lingüísticas* e *deduzir*. No entanto, parece que as conclusões a que chegam são meramente suposições quando, por exemplo, Tom diz, “... já tô achando que aqui é *relaxed*” ou quando Ana diz, “Eu também tô achando que essa aqui é ...”. Tudo indica que as conclusões da dupla ficam apenas no campo da suposição. Além disso, a dupla não faz tentativas a partir do contexto ou usa outros tipos de conhecimento prévio para superar os obstáculos impostos, provavelmente, pelo desconhecimento das palavras do texto.

127. Tom: Agora... eu tô achando que, voltando na 6, já tô achando que aqui é “relaxed”.
128. Ana: É. Eu também tô achando que essa aqui é ... (risos).
129. Tom: Não é? Não é? A impressão que dá ...
130. Ana: É. Agora que olhei o resto...
131. Tom: É. Tô achando, né?
132. Ana: “relaxed”, né?
133. Tom: É. Deixa aqui eu mudar o meu, tá?
134. Ana: Letra A.

Na lacuna (7) (“... *do some low-intensity stretches [7]_____ exercises to relax your muscles...*”), não fica evidente que estratégia foi usada. Porém, vale a pena registrar que a dupla optou pela alternativa correta (i.e., **and**).

Já na lacuna (8) (“... *especially those in your [8]_____ body, back, and shoulders.*”), na tentativa de construir sentido ou deduzir o significado das palavras, os alunos lançam mão de duas estratégias cognitivas: *transferência* e *tradução* (ver extrato a seguir, linhas 139-145). A dupla faz uso inapropriado da estratégia de transferência, por exemplo, ao imaginar que *specially* significa especialista. Porém, a dupla usa essa estratégia adequadamente ao fazer a ponte entre uma palavra conhecida (i.e., **bodyboard**) e uma desconhecida (i.e., **body**) e inferir que se tratava de algo relacionado a esporte quando Tom diz, “*Especialista ... ‘body, body’ deve ser ‘bodyboard, bodyboard’ ... é alguma coisa relacionada a exercício, a esporte, não é?*”. Tom, ao dizer, “*pounds for women ... de mulher, tá vendo, ó?*”, usa a estratégia de *tradução* de uma palavra que conhecia. Porém, mais adiante, utiliza a estratégia de *transferência* inadequadamente ao supor que a palavra *plan* significava planar (“*Eu acho que é ‘plan’, planar...*”). Isso mostra que a tradução de um item isolado nem sempre ajuda a compreensão. A trajetória da dupla aqui mostra, também, que o conhecimento lexical sempre vai assistir à construção de significado.

139. Tom: *Especialista ... “body , body” deve ser... “bodyboard, bodyboard”... é alguma coisa relacionada a exercício, a esporte, não é?*
140. Ana: *É, acho que é.*
141. Tom: *É. 8, né?*
142. Ana: *Ih ...*
143. Tom: *“pounds for women”... de mulher, tá vendo, ó? Mulher só ... “pounds”... “plan”. Eu acho que é “plan”, planar...*
144. Ana: *É? Planar?*
145. Tom: *É. Especialista, não sei o que, plana , não sei o que, mulher de “plan”...*

Apesar da tentativa de uso dessas estratégias (*transferência* e *tradução*), conforme observado no excerto acima, fica claro que elas não foram suficientes para que a dupla compreendesse satisfatoriamente o contexto e chegasse à resposta correta (i.e., **upper**) para resolução da lacuna (8). Esse resultado insatisfatório parece ser fruto de um déficit muito grande no conhecimento lexical da dupla menos competente. É bom lembrar que, de acordo com Leffa (1999), os mecanismos compensatórios (como por exemplo, o uso de estratégias de leitura) exigem patamares mínimos de proficiência para que o leitor supere as barreiras no

processo de construção de significado na leitura (seções 2.2.3 e 23.2.1). Esses patamares mínimos incluem uma razoável proficiência lingüística.

Não fica claro quais estratégias foram usadas na lacuna (9) (“*Before you get into bed, [9]_____ light weights (3 to 5) pounds for women...*”). Porém, vale a pena ressaltar que a dupla escolheu a alternativa correta (i.e., *use*).

Aparentemente, na lacuna (10) (“... [10]_____ to 10 pounds for men”) ficou mais fácil deduzir a resposta, pois havia a informação anterior (i.e., *3 to 5 pounds*): *mais adequado para mulheres*. Logo, eles deduziram que a resposta da lacuna 10 só poderia ser *5* (i.e., *5 to 10 pounds*), peso adequado para homens (ver extrato abaixo, linhas 161-167). Aqui fica claro que usaram a estratégia cognitiva compensatória (*usar pistas lingüísticas*).

161. Tom: *Aqui é 5, colega. 5 ou 10 “... pounds”.*
 162. Ana: *Mas “to” é 10?*
 163. Tom: *Não, aqui o 10 aqui.*
 164. Ana: *“to” é ou?*
 165. Tom: *Eu acho que sim.*
 166. Ana: *Acho que “or” é ou. “or” que é ou.*
 167. Tom: *Então, mas é 5 ou 10. 5 e 10, 5 ou 10 “pounds” do homem. Acho que é 5.*

Na lacuna (11) (“... to calmly exercise [11]_____ muscles.”), para construir o sentido, a dupla tenta chegar ao significado de palavras isoladas. Primeiramente, eles traduzem *across* (uma das alternativas fornecidas) como *cruza*; depois tentam relacionar *exercise* e *motocross* (palavras que conhecem) com *across* e elaboram a hipótese de que *across* seria algo relacionado a esporte. De acordo com o excerto abaixo (linhas 171-173), podemos observar que a dupla não consegue superar a falta de conhecimento que tem da maioria das palavras e, portanto, não consegue compreender a frase. Para enfrentar as dificuldades, a dupla usa as estratégias cognitivas de *tradução*, *transferência* e *pistas lingüísticas*, porém sem sucesso. Esses resultados parecem revelar a necessidade de um “teto lingüístico” em LE como um dos componentes necessários para a compreensão em leitura (seção 2.3.2.1).

171. Tom: *Aqui ... exercício... eu acho que não, acho que é esse aqui, olha ... “across”... cruza.*
 172. Ana: *“across”?*
 173. Tom: *“across”, é. É ... como é que é o nome daquela coisa de moto? “motocross”... “cross” é um exercício também. Aqui ...*

Na lacuna (12) (“*Do one of 8 to 10 repetitions of [12]_____ basic exercise for each upper body muscle.*”), a dupla basicamente usa a estratégia de *transferência*, tomando como base várias palavras cognatas (i.e., *repetitions, basic, exercise, controls, decisions, central*) para superar as limitações em relação à compreensão da frase. Como podemos observar no excerto a seguir (linhas 194-208), embora a dupla tenha identificado as palavras cognatas, ela não consegue compreender adequadamente o contexto e escolhe a alternativa incorreta (i.e., *controls*). A resposta correta era a alternativa (D) (i.e., *a*).

194. Ana: *Repe... De 8 a 10 repetições...*
 195. Tom: *“of... of”, de.*
 196. Ana: *a básico exercício ... Chovê 12 ... “controls”, “decisions”, “central”...*
 197. Tom: *grupo de repetições básico de exercíc... of... “exercise”... 12. Acho que é a letra A. Controles ... básico de exercício... for...*
 198. Ana: *ou decisões básico (sic) ...*
 199. Tom: *É, também... pode ser.*
 200. Ana: *8 a 10 repetições ...*
 201. Tom: *Ih, dá impressão que encaixa qualquer um deles aí, né?*
 202. Ana: *E ... controles básicos, não.*
 203. Tom: *Hum...*
 204. Ana: *Central básico (sic). Central não é. Não é esse a, não? a “basic”...*
 205. Tom: *“a basic” ...*
 206. Ana: *Não...*
 207. Tom: *Tenho a impressão que cabe também qualquer um deles, né? Vamo (sic) no A?*
 208. Ana: *Vamo (sic) pôr o A, então.*

Na lacuna (13) (“*We call [13]_____ ‘automassage’.*”), não fica evidente qual estratégia foi usada. A alternativa correta era *this*; porém, a dupla optou pela alternativa (B) (i.e., *to*). Podemos observar que na lacuna (14) (“*Allow at least three hours between dinner and [14]_____.*”), eles usam a estratégia de *tradução* para tentar construir o sentido do contexto. Os extratos abaixo (linhas 234-239 e 270-272) mostram que a dupla também utiliza a estratégia cognitiva de *dedução* baseada no conhecimento prévio que tem da palavra *between* e elabora a hipótese de que a palavra *between* é usada entre dois substantivos. Aparentemente, escolhem *bedtime* (a alternativa correta) aleatoriamente.

234. Ana: *“Allow at last”... “least there” ... “hours”... “hours” é, é ca, casa ou cavalo? Não, peraí (sic).*
 235. Tom: *“hours”... horas.*
 236. Ana: *Comé (sic) que é?*
 237. Tom: *três horas ... três horas “between”...*
 238. Ana: *Ah, “horse” que é ...*

239. Tom: “between” é ... “between, between”, entre... entre duas coisas, “between”.
Aqui ... “between”, a lapiseira tá “between” aqui. Entre os dois aqui.
270. Ana: Será que não é esse bedtime, não?
271. Tom: Eu ach...eu, eu, eu votaria na, na bed..., bedtime.
272. Ana: Então vamo (sic) lá, B.

Na lacuna (15) (“*The brain does not sleep well on a full [15]_____.*”), parece que por *transferência* (estratégia cognitiva), a dupla chegou ao significado de **stomach**, ou seja, a dupla deduz corretamente através da *transferência* que **stomach** assemelha-se a estômago em português. Apesar de escolherem a alternativa correta, fica claro que não conseguiram inferir o significado da lacuna. Podemos observar no excerto abaixo (linhas 274-290) que a dupla enfrenta muita dificuldade na compreensão da lacuna e faz uma série de inferências equivocadas. Isso parece indicar que a escolha da alternativa correta (i.e., **stomach**) não foi fruto da compreensão do contexto, mais sim uma escolha aleatória. Aqui, vale questionar a crença, tão estimulada pelo movimento de Inglês Instrumental no Brasil de que, no processo de construção de significado não é necessário entender todas as palavras. Esse preceito pode ser válido para aqueles que possuem um repertório lexical significativo; para os demais, ignorar palavras ao longo do processo de construção de sentido pode ser fatal e levar a compreensões totalmente equivocadas.

274. Ana: “*The brain does not sleep well on a full*” ...
275. Tom: Deixa eu escrever aqui. 15. “*The brain does not*”.... Tá na negativa aí, né? “*sleep*”... não tem a velocidade, não sei o que ... on a “*full*”... “*Kung Full*”...
276. Ana: “*Kung Full*” isso aí?
277. Tom: Não, não. Tô falando “*full*”, a luta, velocidade. Aqui tá falando “*sleep*”, ó... velocidade ... “*full*”!
278. Ana: “*her*”, não?
279. Tom: “*stomach*”... “*her*”...
280. Ana: Ou a “*stomach*”?
281. Tom: Eu acho que tô no estômago aí ... “*stomach*” aí...
282. Ana: É?
283. Tom: É. Vamo (sic) nele?
284. Ana: Não é esse “*personal*”, não?
285. Tom: Ai meu Deus do céu! (risos).
286. Ana: “*stomach*”?
287. Tom: É, mas só que “*stomach*”... é, é, ele, ele ...
288. Ana: “*on a full stomach*”.
289. Tom: Vamo no “*stomach*” ?
290. Ana: Então tá. C.

Na lacuna (16) (“*If you know that you have a busy day [16]_____ the following day, ...*”), a dupla tenta usar a estratégia de *tradução* de palavras isoladas (“*.. todos os dias, everyday ..., big ... grande ...*”), não processando a informação através de “chunks” ou porções (LEWIS, 1990). Conseqüentemente, eles não conseguem construir o sentido da frase como podemos observar no extrato abaixo (linhas 293-301). Devido a grande dificuldade enfrentada pelo desconhecimento das palavras e uso ineficaz da tradução, ao longo do processo, a dupla opta pela alternativa errada, (i.e., **better**) em detrimento da alternativa correta (i.e., **planned**). A tradução é uma estratégia bastante útil; porém, para Oxford (1990), devemos ser bastante cautelosos com o uso excessivo dessa estratégia, pois a “[...] tradução palavra por palavra [...] pode se tornar uma ‘muleta’ ou dar uma interpretação errada da língua-alvo”.⁷²

293. Tom: “know”? Novo é new, new.
 294. Ana: Ah, é... Ih, que que é isso aqui que eu esqueci? “have a busy, busy” ...
 295. Tom: “know-how”, que “know-how”...
 296. Ana: “busy day” ... “day” ...
 297. Tom: “busy day”..., dia. Caramba!
 298. Ana: “have a busy day”...
 299. Tom: Ele tá falando alguma coisa aqui ... busy day, day, né? Ti... todos os dias, everyday. big ... grande ... at lunch ... lunchtime. Grande, imenso ... time, tempo grande ... ah, eu acho que antes de fazer o exercício, cê (sic) tem que ter um, um tempo grande depois do ... um grande tempo depois do lanche ou grande ... grande descanso...
 300. Ana: Qual que é? Better? Ou another?
 301. Tom: Better.

Na lacuna (17) (“... have your big meal at lunchtime [17]_____ a lighter meal ...”), a dupla escolhe a alternativa correta (i.e., **and**). No entanto, não fica claro qual estratégia foi usada. Já na lacuna (18) (“... as early as possible in the [18]_____.”), usando a estratégia cognitiva de *transferência*, a dupla comete alguns erros, como por exemplo, supondo que **inside** seria o equivalente a inserir e **sensible** equivalente a sensível, como podemos observar no excerto a seguir (linhas 323-329). Vale a pena lembrar que chegar a falsos cognatos é um erro comum, especialmente entre alunos iniciantes (OXFORD, 1990).

323. Tom: “inside” acho que é inserir. “inside”, inserir ... “sensible” ... sensível.
 324. Ana: Hum, hum.
 325. Tom: Vai lá, Ana. Que que cê (sic) acha?
 326. Ana: Será que é esse C ou esse A?

⁷² “[...]word-for-word [...] translation, [...] can become a crutch or provide the wrong interpretation of target language [...]”.

327. Tom: Cê (sic) acha que é o C ou então o A? “inside” ... “sensible”... Vamo (sic) no A?
 328. Ana: Inserir, então?
 329. Tom: Não. Inserir é o C. Então vamo (sic) no C... “inside”... “inside”.

O excerto acima revela que a dupla lança mão da *transferência* (estratégia cognitiva). Porém, não é bem-sucedida ao escolher a alternativa (C) (i.e., *inside*), pois a resposta correta para a lacuna (18) era a alternativa (A) (i.e., *evening*).

Na lacuna (19) (“*If you find you are still hungry before bedtime, [19]_____ one of the many ...*”), Tom e Ana tentam traduzir algumas palavras e também usam seu conhecimento prévio da língua-alvo para elaborar algumas hipóteses. Cometem, no entanto, equívocos ao traduzirem *bed* por *mau* ou quando acreditam que o artigo *an* seria a opção correta porque a palavra seguinte começa com vogal; a alternativa que completava a lacuna (19), porém, era um verbo (i.e., *try*). De qualquer forma, de acordo com o excerto abaixo (linhas 335-340), podemos dizer que na tentativa de chegar à palavra correta, a dupla usou duas estratégias cognitivas: *tradução* e *dedução*.

335. Tom: Então. Então, eu acho que é “na”. Acho que é “na”. Porque “bed” aí, “bed”, é ... “bed” é violento, como é que é? “bed” é ... “bed boy”: menino mau.
 336. Ana: Ah, não, mas o “na” antecipa ... quando ... só quando, quando começa em vogal.
 337. Tom: Então. Mas aqui tá começando com vogal. Aqui, ó.
 338. Ana: Não, mas o “bedtime” começa com, com....
 339. Tom: Não. Aqui, ó. É “one”, é “o”, vogal.
 340. Ana: É, é.

Na lacuna (20) (“... *many protein-enriched power bars (without chocolate) [20]_____ your bedtime snack.*”), Ana utiliza claramente a estratégia de *transferência*, ou seja, aplica seu conhecimento prévio a respeito de um aspecto da língua-alvo em um outro contexto em que esse aspecto é utilizado, quando diz, “*Sempre tem um tal de ... for antes do you, né?*”. Embora a alternativa escolhida (i.e., *for*) tenha sido a correta, parece que essa escolha ficou limitada a essa dedução sem que o sentido da frase tenha sido entendido pela dupla.

Para concluir, observa-se ao longo do protocolo que o conhecimento lexical pouco desenvolvido da dupla menos competente representou um obstáculo muito grande na busca pela compreensão do texto. Além disso, o uso de estratégias (a análise demonstrou que esses alunos também usaram estratégias) não se revelou um mecanismo compensatório na

superação dos obstáculos impostos pelo déficit lexical da dupla, uma vez que apenas 8 lacunas (40% do total de 20 lacunas) foram preenchidas corretamente por eles.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do protocolo verbal das duas duplas, permito-me tecer algumas considerações a respeito do papel do conhecimento lexical e uso de estratégias como forma de superar obstáculos encontrados pelos participantes durante o processo de construção de sentido do *Cloze*.

Das 20 lacunas preenchidas pela dupla mais competente (Teo e Eli), todas foram preenchidas corretamente. Observei que esses participantes utilizaram uma abordagem interativa de leitura (seção 2.2.3), em que o fluxo de informação ocorreu simultaneamente tanto de forma ascendente como descendente na construção de sentido do texto. Além disso, eles encontraram menos dificuldades com relação ao desconhecimento de algumas palavras. Isso pode indicar que leitores com conhecimento lexical mais desenvolvido superaram com mais facilidade as barreiras lingüísticas no processo de construção de significado e utilizam estratégias de forma mais eficiente na tentativa de superar obstáculos de compreensão. Para Oxford (1990, p. 13), “[...] alunos que são mais conscientes e mais avançados parecem utilizar melhores estratégias”.⁷³

No entanto, os resultados revelam que mais do que usar melhores estratégias, a dupla mais competente utilizou as estratégias de forma mais eficaz e eficiente do que a dupla menos competente. Por exemplo, embora ambas as duplas tenham utilizado a estratégia cognitiva de *dedução* na resolução de várias lacunas, a dupla mais competente obteve desempenho muito superior, pois a estratégia de *dedução* envolve a elaboração de hipóteses do que está sendo lido, baseadas no conhecimento lingüístico que o leitor já possui. (OXFORD, *ibid.*)

De acordo com a Figura 18, podemos observar que embora a dupla mais competente tenha utilizado mais estratégias do que a dupla menos competente, o fato mais marcante foi que a dupla mais competente utilizou estratégias mais apropriadas e, conseqüentemente, obteve resultado superior na resolução das lacunas do teste de *Cloze*. Como exposto na seção 2.3.2.1, a transferência de habilidades de leitura usadas em LM para a leitura em LE depende de um nível mínimo de conhecimento lexical (*threshold vocabulary*), na medida em que um conhecimento lingüístico (que também engloba o lexical) abaixo desse nível limiar pode

⁷³ “[...] learners who are more aware and more advanced seem to use better strategies.”

causar um curto-circuito na transferência das habilidades de leitura em LM e, conseqüentemente, comprometer a construção de sentido do texto em LE.

Segundo Oxford (1990), vários fatores afetam a escolha de estratégias, i.e., nível de consciência em relação ao uso de estratégias, nível de conhecimento que o aprendiz tem da língua-alvo, idade, sexo, motivação, entre outros. Como a análise do protocolo revelou, aprendizes com melhor fluência na língua-alvo podem utilizar melhores estratégias e em maior quantidade.

Figura 18 – Estratégias usadas pelas duplas (mais competente e menos competente).

| ESTRATÉGIAS | DUPLA MAIS COMPETENTE | DUPLA MENOS COMPETENTE |
|---|-----------------------|------------------------|
| 1- pegar idéia/entender rapidamente | ■ | |
| 2- usar recurso p/ receber e enviar mensagens | | |
| 3- deduzir | ■ | ■ |
| 4- analisar expressões | ■ | |
| 5- traduzir | ■ | ■ |
| 6- transferência | ■ | ■ |
| 7- pistas lingüísticas | ■ | ■ |
| 8- pistas não-lingüísticas | ■ | ■ |
| 9- atrasar produção | ■ | |

Um outro resultado que de certa forma já era esperado, foi a dupla menos competente ter usado a estratégia compensatória (i.e., *usar pistas lingüísticas*) em vários momentos, enquanto a dupla mais competente lançou mão dessa estratégia com menos freqüência. A dupla menos competente lançou mão da estratégia compensatória na intenção de superar os obstáculos que dificultaram uma compreensão adequada do texto devido ao seu conhecimento lingüístico incipiente. No entanto, essa estratégia compensatória não foi suficiente para que esses alunos superassem as dificuldades enfrentadas devido ao grande número de palavras por eles desconhecidas.

Uma outra estratégia utilizada pela dupla menos competente foi a *transferência* que se baseia na aplicação de conhecimento prévio da língua-alvo para facilitar a aquisição de novo conhecimento. Os dados revelaram que a utilização dessa estratégia também foi pouco eficaz, possivelmente devido ao repertório lexical pouco desenvolvido que a dupla menos competente possuía. Segundo Oxford (ibid.), a utilização dessa estratégia pode ser ineficiente se o aprendiz utilizar esse conhecimento de forma equivocada. Possivelmente pela falta de um conhecimento lingüístico desenvolvido, a dupla menos competente foi levada a deduções

equivocadas na construção de sentido do texto e, conseqüentemente, a respostas erradas na resolução do teste de *Cloze*. Analisando a importância do patamar mínimo de conhecimento lexical necessário para a construção de sentido em LE, Scaramucci (1997, p. 64), observa que

[...] o leitor em LE, em geral, desconhece não apenas palavras de baixa freqüência, como o falante nativo, mas, principalmente, palavras de alta freqüência, ou seja, aquelas que fazem parte de um vocabulário básico ou procedimental, impondo uma espécie de nível limiar, trazendo dificuldade de inferência de outras palavras e, conseqüentemente, para a construção do sentido do texto.

Os dados do protocolo demonstraram que o uso de estratégias é mais eficiente quando o conhecimento lexical é mais desenvolvido e, acima de tudo, que a transferência de habilidades normalmente utilizadas em LM para a leitura em LE depende fundamentalmente de um patamar mínimo de conhecimento lexical (seção 2.3.2.1).

A dupla menos competente (Tom e Ana) conseguiu acertar apenas 8 (40%) do total de 20 lacunas. Na realidade, pelas evidências da transcrição, a resolução da maioria das lacunas pela dupla menos competente foi aleatória, não permitindo que o sentido do texto fosse construído adequadamente. A leitura que a dupla menos competente fez do teste de *Cloze* indica uma marcada abordagem ascendente de leitura (seção 2.2.1) na tentativa de decodificação de palavra por palavra. Embora seja uma estratégia útil, principalmente nos estágios iniciais do processo de aprendizagem de uma LE, a *tradução*, usada indiscriminadamente no processo de construção de sentido, limita a leitura a uma perspectiva linear de decodificação e extração de sentido, excluindo a possibilidade do fluxo de informação também ocorrer de forma descendente numa relação leitor X texto (seção 2.2.3).

O conhecimento incipiente de vocabulário da dupla menos competente dificultou, sem dúvida, sua compreensão do texto. Esse resultado parece corroborar considerações feitas na seção 2.3.2.1, sobre a necessidade de um patamar mínimo de conhecimento lexical para que haja a transferência de estratégias normalmente utilizadas na leitura em LM para a leitura em LE, e que um déficit muito grande no conhecimento lexical do leitor causa um curto-circuito nessa transferência. Vale a pena lembrar que os resultados também sugerem que esse patamar não seria tão mínimo assim, na medida em que a decodificação de um pequeno número de palavras isoladas também não garante uma compreensão adequada.

Os dados quanto à noção do que é saber/conhecer uma palavra indicaram que, para a maioria (84% dos alunos), o componente (8), *conhecer os diferentes significados da palavra*, tem importância significativa. Porém, na prática parece que essa noção é mais evidente para alunos com conhecimento lexical mais desenvolvido do que para aqueles com déficit muito

grande de vocabulário e que, normalmente, possuem uma visão fixa e absoluta em relação ao significado das palavras. Nos extratos abaixo (linhas 56-57 e 240-244), podemos observar que, pelo desconhecimento de muitas das palavras do texto, a dupla menos competente se questionava o tempo todo a respeito do significado isolado de palavras.

56. Ana: *Credo! Não entendi nada. Que que é “say”? “say” é o que?*

57. Tom: *Sei não.*

240. Ana: *“Allow at last”... “least there” ... “hours”... “hours” é, é ca, casa ou cavalo? Não, per aí (sic).*

241. Tom: *“hours”... horas.*

242. Ana: *Comé que é?*

243. Tom: *três horas ... três horas “between”...*

244. Ana: *Ah, “horse” que é ...*

E para concluir, acredito que, pela análise do protocolo, por ter um conhecimento lexical mais desenvolvido, a dupla mais competente teve melhor desempenho do que a dupla menos competente, na medida em que a primeira foi capaz de fazer a identificação das palavras de forma automática na maioria das lacunas. Segundo Eskey (1988), é esse automatismo que proporciona ao leitor empregar estratégias de alto nível como inferência de significado através de pistas textuais, conhecimento prévio, entre outras.

5 CONCLUSÃO

5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está dividido em quatro seções. Nesta primeira seção, faço a introdução do capítulo. Na segunda (seção 5.2), busco discutir as implicações pedagógicas que resultaram das conclusões a que cheguei ao longo deste estudo. Na terceira (seção 5.3), apresento os resultados da triangulação de todos os dados analisados na tentativa de responder as perguntas de pesquisas deste estudo, a saber,

(1) *Qual o papel do vocabulário no processo de compreensão e construção de sentido na leitura em LE?*;

(2) *Qual a percepção dos alunos em relação à importância do conhecimento lexical num contexto de ensino de leitura em LE?*; e,

(3) *Fatores tais como conhecimento textual, conhecimento de mundo, uso de estratégias de leitura compensam a competência lexical menos desenvolvida de alunos na construção de significado e compreensão de textos em LE?*

Finalmente, na quarta (seção 5.4), apresento minhas últimas considerações, discuto a relevância deste estudo e lanço sugestões para futuras investigações.

5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados obtidos através deste estudo me encorajam a apresentar sugestões que considero relevantes para a prática pedagógica no contexto de ensino de leitura de alunos universitários sob o enfoque instrumental.

A abordagem interativa de leitura não dá o devido crédito ao conhecimento sistêmico, incluindo-se aí o conhecimento lexical. Segundo Moita Lopes (1996), a utilização do artifício

pedagógico de indução do conhecimento esquemático facilita a interação leitor-escritor diminuindo, assim, os efeitos da ausência de um conhecimento sistêmico mais desenvolvido. Porém, num contexto em que alunos apresentam um déficit muito grande no conhecimento lexical, é recomendável, também, dar a devida importância ao desenvolvimento lexical, especialmente, num contexto de ensino de leitura em LE. No entanto, isso não significa retardar o ensino de leitura até que um nível suficiente de conhecimento lexical seja atingido, mas utilizar a leitura como meio de desenvolvimento lexical. Para Devine (1998b, p. 269),

[...] a leitura pode servir como veículo para aprender uma LE e como resultado desenvolver habilidade de leitura nessa língua, ou seja, o aluno de LE pode aprender a ler, lendo [...].⁷⁴

Apesar de minha pesquisa não ter se concentrado no tema aquisição, baseado no que observei em meus dados, seria aconselhável uma abordagem diferenciada para alunos menos proficientes através do uso de textos mais adequados ao seu nível de proficiência. Segundo Devine (1987, apud DEVINE, 1988b, p. 269), autora que considerei em minha discussão do capítulo 2,

[o] professor deve propiciar um ambiente lingüístico rico no qual os leitores possam ser expostos a material de leitura que seja interessante e apropriado ao nível [dos leitores]. Isto pode ser realizado através do uso de fita cassete, diálogos, e mesmo materiais de leitura cuidadosamente selecionados que podem ser lidos até por alunos menos proficientes. A língua seria aprendida, na medida do possível, através da leitura, e não como pré-requisito para a leitura.⁷⁵

Isso significa dizer que alunos menos proficientes necessitam ter acesso à linguagem escrita real, que propicia contato com estrutura e vocabulário que eles precisam aprender para poder ler adequadamente.

A turma de Inglês Instrumental que foi alvo deste estudo era composta por alunos com variados níveis de proficiência (Figura 7). Isso me faz refletir sobre a necessidade de haver uma seleção de acordo com a proficiência dos alunos antes de formar as turmas. Parece muito pouco estimulante para um aluno com conhecimento avançado ser submetido a material aquém de seu conhecimento. Ao invés de simplesmente oferecer uma turma de Inglês Instrumental que abarca todos os alunos, independente do nível de proficiência que possuem,

⁷⁴ “[...] reading can serve as a vehicle for learning a second language and as a result enhance reading ability in that language – that is, L2 learners can learn to read by reading [...].”

⁷⁵ “The teacher should provide a rich linguistic environment in which readers will be exposed to topically interesting and situationally appropriate language samples. This might be accomplished through the use of tapes, dialogues, and even carefully screened reading materials which even low-language proficiency readers could follow. The language would be learned, as much as possible, through reading, not as a prerequisite for reading.”

seria mais apropriado, na medida do possível, oferecer turmas de Inglês Instrumental com diferentes níveis de dificuldade.

Um outro fator que traz implicações pedagógicas é a questão do que é necessário para a aprendizagem eficaz de vocabulário. Foi observado na seção 4.3.2, que os participantes, de um modo geral, têm uma visão limitada do que seja conhecer uma palavra. Na opinião da maioria dos participantes (94.1%), a conceituação do que é conhecer uma palavra está primordialmente ligada ao significado.

Os dados revelam (Figura 14), de um modo geral, uma visão limitada do que seja conhecer uma palavra. Alunos menos proficientes normalmente compartilham da crença de que o significado das palavras é fixo e estável, não se permitindo incursões menos óbvias, já que o sentido é determinado pela relação entre leitor e texto. A compreensão ocorre quando a negociação de sentido entre as partes se concretiza, uma vez que leitor e autor trazem seus valores, crenças e características culturais para que ocorra essa interação e a possibilidade de várias leituras. Segundo Leffa (2000), para o aluno conhecer uma palavra é necessário dar a esse aluno a noção sobre a probabilidade de ocorrência, colocabilidade, limitações de registro, derivação e flexões, relações paradigmáticas e valor denotativo. Observei em minha investigação que, por um lado, a maioria dos participantes aponta a tradução com utilização do dicionário como estratégia de maior incidência para superação de obstáculos à compreensão de uma palavra ou de um ponto específico do texto (Figura 15). Por outro lado, um número considerável desses alunos prefere *focar no todo e pegar a idéia geral* concentrando-se no vocabulário conhecido (estratégia cognitiva) como forma de superação dos obstáculos impostos à interpretação do texto sob uma perspectiva mais holística (Figura 16). Aparentemente, os alunos limitam-se à visão das palavras com significado fixo e absoluto, pois para 94% dos participantes o significado da palavra representa o elemento de maior importância na conceituação do que é conhecer/saber uma palavra (Figura 14). Em relação à análise da interação das duas duplas durante o protocolo verbal de leitura, os resultados indicam que a dupla menos competente tem uma visão mais voltada para o significado fixo das palavras, enquanto a dupla mais competente reconhece a indeterminação do significado e que as palavras assumem significado distinto na companhia de outras palavras. Vale a pena ressaltar aqui que a análise do protocolo foi feita a partir de 2 duplas, enquanto o questionário foi respondido por 17 participantes.

Num contexto de sala de aula, seria aconselhável, então, um trabalho de maior conscientização a respeito do conceito do que é saber uma palavra e sua importância para a

leitura, uma vez que essa noção é muito mais ampla do que aquela revelada pelos participantes da pesquisa.

Embora alguns pesquisadores afirmem que as estratégias de aprendizagem sejam sempre conscientes, Oxford (1990) defende a idéia de que tais estratégias, se internalizadas, tornam-se automáticas ou inconscientes, uma situação desejada no contexto de ensino/aprendizagem de línguas. Porém, paradoxalmente, é necessário analisar e avaliar se as estratégias utilizadas inconscientemente são adequadas. Baseado nos dados observados (Figura 18), apesar dos alunos com conhecimento lexical mais desenvolvido utilizarem mais estratégias, isso não parece significar uma diferença muito marcante no uso de estratégias em comparação com a dupla menos competente. Para Cardoso (2005, p. 69), a maior “[...] diferença reside em QUANDO e COMO eles utilizam essas estratégias”. Assim sendo, o que marcou a distinção entre as duplas é o fato de que a dupla mais competente empregou as estratégias nos momentos mais adequados e de forma mais eficaz, possivelmente por conta de uma maior proficiência lexical. Dessa forma, podemos inferir que um conhecimento lexical mais avançado propicia o uso adequado de estratégias que, por sua vez, auxilia o processo de compreensão em leitura.

Num contexto de ensino de leitura, seja com alunos mais proficientes que utilizam essas estratégias de forma mais eficaz ou com alunos com conhecimento menos desenvolvido da língua-alvo, o ensino de desenvolvimento de estratégias torna-se fundamental. Para Oxford (1990, p. 12),

[a] avaliação e treinamento das estratégias podem ser necessários para ajudar esses alunos a se tornarem mais conscientes das estratégias que eles estão usando e para avaliar a utilidade dessas estratégias.⁷⁶

Um recurso sugerido por Oxford é o treinamento estratégico (*strategy training*), pois estratégias são ferramentas que podem ser ensinadas. Como implicação pedagógica, a análise desta investigação sugere que uma maior conscientização dessas estratégias é de fundamental importância num contexto em que alunos estejam aprendendo a ler em LE.

O resultado da pergunta (4) (*Você costuma ler em inglês?*) revelou que 53% dos participantes não costumam ler em inglês (Figura 10). No contexto acadêmico em que alunos fazem uso de textos escritos em inglês, a habilidade de leitura em LE é fundamental. Assim sendo, programas voltados para o desenvolvimento da habilidade em leitura precisam levar em consideração uma maior conscientização por parte dos aprendizes em desenvolver o

⁷⁶ “Strategy assessment and training might be necessary to help the learners become more aware of the strategies they are using and to evaluate the utility of those strategies.”

hábito da leitura em LE a fim de equipá-los de instrumentos necessários para o desenvolvimento dessa habilidade. Para Carrell (1988, p. 1), os profissionais de ensino de LE “[...] devem estar profundamente envolvidos com abordagens que possam desenvolver as habilidades de leitura dos alunos”.⁷⁷

Dentre as quatro habilidades, a leitura parece ser a mais relevante para um grande número de alunos que estuda inglês, tanto no contexto de L2 como de LE. Para Carrell (1988, p. 1), “[e]m situações de ensino e aprendizagem de inglês para fins acadêmicos, especialmente em nível superior [...] ou outros programas que fazem uso extensivo de textos escritos em inglês, a leitura é primordial”⁷⁸. A questão da importância do enfoque na habilidade de leitura no contexto acadêmico brasileiro é abordada na seção 2.6.2, quando discutimos que a leitura parece ser a habilidade mais relevante, na medida em que a necessidade principal dos alunos é o uso da LE como instrumento de leitura.

5.3 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

5.3.1 PERGUNTA DE PESQUISA (1)

Em relação à primeira pergunta de pesquisa elaborada no início deste estudo (*Qual o papel do vocabulário no processo de compreensão e construção de sentido na leitura em LE?*), os resultados obtidos me levam a concluir que há, sim, uma forte relação entre conhecimento lexical e compreensão em leitura.

Um conhecimento lexical desenvolvido, porém, não é o único fator necessário para garantir uma leitura eficiente. Na realidade, também existe um outro tipo de interação necessária para a criação de significado ou compreensão na leitura de um texto, i.e., a interação entre vários tipos de informação que o leitor traz para o texto, e a interação com a informação contida no próprio texto.

Um dos problemas apontados na seção 4.4.2 é que a dupla menos competente se apóia, de uma forma geral, na perspectiva ascendente (*bottom-up*) de leitura num processamento de decodificação de palavra por palavra, negligenciando, assim, outras possibilidades, como o uso do conhecimento esquemático em que o fluxo de informação ocorre, simultaneamente, tanto de forma ascendente como descendente. O exemplo abaixo

⁷⁷ “[...] should be vitally concerned with approaches that can improve the reading skills of learners.”

⁷⁸ “In second language teaching/learning situations for academic purposes, especially in higher education [...] or other programs that make extensive use of academic materials written in English, reading is paramount”.

deixa bem claro a necessidade da dupla menos competente de tentar compreender cada palavra isoladamente, ao invés de buscar o sentido geral do co-texto na resolução das lacunas do *Cloze*.

8. Ana: *Aqui ... aqui é o que? (tentando traduzir a primeira linha), se você... gosta ..., não “good” é ... (inaudível).*
 9. Tom: *“sleep” é velocidade, né?*
 10. Ana: *“good” ... “night” ..., só um minuto...*
 11. Tom: *É boa noite.*
 12. Ana: *dia ... “says” ..., não... per aí (sic). Helene ... Emsellem... diretor... centro... desse negócio aqui. Aqui é isso aqui: boa noite ... que que é “sleep”? Velocidade?*
 13. Tom: *“sleep” é, acho que é velocidade, veloz, velocidade, acho que é isso, né?*
 14. Ana: *Helene ... esse pessoal aqui é o diretor do “center for” não sei o que, não sei o que... e ...*

Apesar de inúmeros estudos indicarem o papel relevante que o vocabulário tem no processo de leitura em LE (seção 2.3.2), parece que um número considerável de professores, e mesmo pesquisadores da área de leitura, não considera a proficiência lexical dos leitores um fator crítico para o sucesso ou fracasso na compreensão de um texto. Talvez essa negligência em relação ao léxico seja resultado da tradição do modelo psicolinguístico em leitura que defende a idéia de que a leitura é acionada por conceitos, i.e., o leitor elabora hipóteses, as confirma ou elabora novas hipóteses baseado em seu conhecimento convencional de mundo e das habilidades que ele utiliza para ler de forma eficiente em LM. Sob essa perspectiva, uma leitura bem sucedida depende da transferência das habilidades de leitores competentes em LM. No entanto, a partir dos anos 70, surgiram críticas a essa visão através de um crescente interesse sobre o papel da proficiência lingüística – inclusive competência lexical – na leitura em LE. Como salienta Devine (1988b, p. 261), “[a] maioria dos pesquisadores e professores, de fato, consideram que leitores em LE têm que alcançar um certo nível de competência lingüística antes que possam eficazmente ler em L2”.⁷⁹

Os dados de nossa investigação mostraram que, para os alunos investigados, o vocabulário representa um fator de fundamental importância na compreensão em leitura. Para 53% dos alunos, o vocabulário é considerado um fator de importância **muito grande** e para 47% desses alunos, o vocabulário representa um fator de **grande** importância (Figura 13). Isso corrobora o argumento de Leffa (2000, p. 40) de que

⁷⁹ “Most researchers and classroom teachers, in fact, take as a given that second language readers must reach a certain level of second language competence before they can effectively read in the second language.”

[a] ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender um língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras.

A leitura que as duplas (mais competente e menos competente) fizeram do teste de *Cloze* releva que o nível de proficiência lexical dos participantes foi um fator crítico para o desempenho bem-sucedido da 1ª e insatisfatório da 2ª. Os inúmeros estudos (COADY, 1997; NATION, 1990; PARIBAKHT; WESCHE, 1997; LAUFER, 1997; RICHARDS, 1976, dentre outros) voltados para a importância do léxico no processo de construção de sentido na leitura em LE/L2 (seção 2.3.2), além das observações feitas ao longo da presente pesquisa e dos dados analisados, apontam para uma forte relação entre conhecimento lexical e leitura eficiente em LE e indicam que um conhecimento lexical incipiente dificulta o processo de construção de sentido em LE.

A análise do desempenho no *Cloze* revelou uma grande diferença entre as duas duplas no que se refere ao processo de construção de sentido do texto e resultado obtido. A dupla mais competente preencheu todas as 20 lacunas adequadamente (100% de acertos), utilizou a abordagem interativa lançando mão de procedimentos ascendentes e descendentes, simultaneamente, e de seu conhecimento vocabular prévio na construção de sentido do texto. Além disso, pôde identificar e utilizar as informações contextuais na recuperação adequada do vocabulário (seção 4.4.1). Por outro lado, a dupla menos competente obteve desempenho bem inferior, acertando apenas 40% das 20 lacunas. O procedimento utilizado pela dupla menos competente, claramente, revelou a preocupação voltada para a extração de sentido do texto através da decodificação de palavra por palavra; estratégia comumente utilizada por aprendizes com conhecimento lexical incipiente (seção 4.4.2). Como a resolução do teste de *Cloze* aplicado dependia, principalmente, da utilização do conhecimento vocabular latente dos alunos, pudemos observar que a dupla menos competente encontrou inúmeras barreiras impostas pelo desconhecimento das palavras do texto e, apesar de lançar mão de estratégias, freqüentemente não conseguia superar essas limitações que impediam a construção de sentido. Os extratos abaixo revelam o conflito diante das palavras desconhecidas, que passam a representar, para a dupla menos competente, barreiras para a construção adequada do sentido do texto.

22. Ana: 1. “the news” or “e-mails, does not count”. Deixa eu ver. Diretor ... (inaudível). Ih, não entendi nada.
23. Tom: “before” é o que? Cê (sic) lembra?

52. Ana: “for” é ... é ... enquanto, não? “well, some, pessoas... say it just” ...
 53. Tom: Fala ... (risos).
 54. Ana: Credo! Não entendi nada. Que que é “say”? “say” é o que?
 55. Tom: Sei não.

Outros dados analisados também corroboram as premissas deste estudo de que o conhecimento lexical tem um papel importante na compreensão em leitura. Por exemplo, a resposta à pergunta (11) do questionário (*Quando você lê em inglês, que coisas dificultam sua leitura?*), revelou que para todos os 17 participantes o *desconhecimento de palavras do texto* representa o fator de maior impedimento de compreensão na leitura (Figura 17). Estes resultados revelam a importância que os alunos, de um modo geral, depositam no conhecimento lexical como elemento relevante na compreensão em leitura. A questão da importância do léxico como elemento de grande influência na compreensão em leitura também é discutido na seção 2.3.2 e também na seção 2.3.2.1, onde discuto a necessidade de um patamar mínimo de conhecimento lexical que seja adequadamente suficiente para a compreensão em LE. Quanto à importância do léxico na leitura, Eskey (1988) também defende a importância que o conhecimento lexical exerce na leitura ao afirmar que as estratégias de baixo nível, como a decodificação automática, não são simplesmente barreiras a serem superados, mas estratégias a serem dominadas.

Assim sendo, os dados analisados no presente estudo apontam para uma forte relação entre conhecimento lexical e leitura eficiente em LE e que um déficit muito grande no conhecimento lexical dificulta o processo de construção de sentido em LE. Para finalizar, a resposta à pergunta (1) desta pesquisa é que o papel do vocabulário no processo de compreensão e construção de sentido na leitura em LE é de primordial relevância.

5.3.2 PERGUNATA DE PESQUISA (2)

Quanto à questão da percepção dos alunos em relação à importância do vocabulário na leitura em LE abordada na pergunta de pesquisa (2) (*Qual é a percepção dos alunos em relação à importância do conhecimento lexical num contexto de ensino de leitura em LE?*), gostaria de tecer algumas considerações.

Em resposta à pergunta (6) do questionário (*Na sua opinião, qual a importância que o vocabulário tem na leitura?*), praticamente a metade dos participantes (47%) indicou o *conhecimento lexical* como fator de importância **muito grande** e, um pouco mais da metade (53%), como fator de **grande** importância para a compreensão de textos (Figura 13). Os

participantes foram unânimes em considerar o *desconhecimento de palavras* como o fator que mais dificulta a leitura. Eles também consideraram a *falta de conhecimento da estrutura da língua-alvo* como obstáculo para compreensão em leitura (Figura 17). Essas opiniões refletem conclusões de outros estudos apresentados na seção 2.3.2. Um deles é citado por Laufer (1997). O autor discute muito bem essa questão, citando evidências de que a deficiência mais significativa de leitores não nativos está ligada a um conhecimento lexical insuficiente. O desempenho das duplas (mais competente e menos competente) também corrobora a hipótese de que o conhecimento lexical do leitor exerce grande influência na compreensão na leitura em LE. Por um lado, o conhecimento lexical mais desenvolvido da dupla mais competente foi, sem dúvida, um fator fundamental para seu sucesso na construção de sentido e resolução do teste de *Cloze*. Por outro lado, o déficit no conhecimento lexical da dupla menos competente revelou ser o maior obstáculo enfrentado por ela na compreensão e resolução do *Cloze* (seções 4.4.1 e 4.4.2).

Um outro fato que a minha observação dos dados permitiu verificar foi que, embora os participantes tenham a percepção de que o vocabulário exerce grande influência na compreensão em leitura, a maioria tem uma visão limitada do que seja conhecer uma palavra. Para 94,1% dos participantes, o *significado da palavra em português* representa o item de maior prioridade para conceituação do conhecimento lexical. Em segundo lugar nessa prioridade, aparecem os itens: *reconhecer a palavra*, *escrever a palavra* e *conhecer os diferentes significados da palavra*, assinalados por 82,4% dos participantes. Outros componentes foram, porém, considerados menos importantes na opinião dos participantes, nomeadamente, *freqüência*, *colocabilidade* e *derivações* (indicados por 29,4% dos participantes), e *registro* e *comportamento* sintático da palavra (indicados por apenas 23,5% dos participantes) dentro da noção de competência lexical (Figura 14). Isso pode implicar uma noção limitada do que seja conhecer uma palavra, uma vez que a maioria dos universitários participantes da pesquisa (em resposta ao questionário), aparentemente processa informação sob a perspectiva ascendente de leitura traduzindo palavra por palavra, revelando, assim, uma visão fixa e estável das palavras, onde o texto é depositário do significado e não ousando outros níveis de interpretações mais flexíveis.

A visão dos alunos investigados a respeito do sentido estável e fixo das palavras não está em consonância com a noção de vagueza e indeterminação ou sentido aproximado das palavras. Para Silveira (2006, p. 128), “[l]eitores precisam ser encorajados a ousar ‘vãos’ menos óbvios na compreensão de textos em língua estrangeira pois as palavras ‘guardam segredos’ que vão se revelando no exercício da leitura”. Muitos poucos programas de Inglês

Instrumental no Brasil contemplam a noção de vagueza e indeterminação das palavras. Certamente, esta é uma posição que necessita se revista nas ações pedagógicas implementadas por todos os programas.

5.3.3 PERGUNTA DE PESQUISA (3)

Quanto à questão do uso de estratégias como elemento compensatório de um leitor com conhecimento lexical incipiente abordada na pergunta (3) (*Fatores tais como conhecimento textual, conhecimento de mundo, uso de estratégias de leitura compensam a competência lexical menos desenvolvida de alunos na construção de sentido e compreensão de textos em LE?*), farei agora algumas considerações.

O modelo interativo está apoiado em teorias de esquema. Segundo Moita Lopes (1996, p. 139), “[...] esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão”. Além do conhecimento esquemático, o leitor também precisa acionar o conhecimento sistêmico que engloba os níveis sintático, lexical e semântico. Como o próprio nome desse modelo sugere, para que haja compreensão em leitura, há necessidade de haver interação entre esses conhecimentos. Ainda segundo o mesmo autor (ibid., p. 152), “[...] ensinar a ler é ensinar o leitor-aprendiz a relacionar os conhecimentos sistêmico e esquemático através de procedimentos interpretativos”. Visto que o ato de ler envolve o relacionamento entre os conhecimentos sistêmico, esquemático e procedimentos interpretativos, problemas podem ocorrer, por exemplo, se o leitor apresentar deficiências dos conhecimentos sistêmico e esquemático. Tradicionalmente, o professor de LE tem colocado o foco principal dos cursos no ensino de conhecimento sistêmico. Uma alternativa sugerida por Moita Lopes (1996) é priorizar o conhecimento esquemático do leitor, ou seja, o pré-conhecimento do leitor armazenado em esquemas. Mas, até que ponto o conhecimento esquemático pode representar um elemento compensatório na construção do significado? A dupla menos competente usou, em vários momentos, seu conhecimento esquemático, como por exemplo, no extrato abaixo (linhas 171-173) em que dupla equivocadamente tenta relacionar *across* e *motocross* (um esporte conhecido por eles), e elabora a hipótese de que *across* seria algo relacionado a esporte. Embora a dupla tenha usado seu conhecimento esquemático, ele não foi suficiente para superar as barreiras impostas pelo desconhecimento de muitas das palavras do texto.

174. Tom: *Aqui ... exercício... eu acho que não, acho que é esse aqui, olha ... “across”... cruza.*
175. Ana: *“across”?*
176. Tom: *“across”, é. É ... como é que é o nome daquela coisa de moto? “motocross”... “cross” é um exercício também. Aqui ...*

A observação dos dados desta pesquisa indica que um aprendiz com conhecimento léxico-sistêmico muito incipiente não seria capaz de compreender adequadamente um determinado texto, apenas sendo instruído a desenvolver e utilizar seu conhecimento esquemático e procedimentos interpretativos ou estratégias como formas compensatórias.

Os resultados do processo de construção do teste de *Cloze* mostraram que a dupla mais competente (com melhor competência lexical) utilizou as estratégias de forma mais eficaz e eficiente, além de usar outros componentes como conhecimento vocabular prévio para superar os obstáculos impostos pelo desconhecimento de palavras e facilitar a compreensão do texto (seção 4.4.1). Por outro lado, a dupla menos competente (com conhecimento lexical incipiente) enfrentou muitos obstáculos que impediram a compreensão mesmo com a utilização de algumas estratégias. Outros estudos também apresentam constatações similares como, por exemplo, o estudo de Cziko (1978, 1980) citado por Devine (1988b, p. 265) em que Cziko conclui que “[...] as estratégias do leitor – a habilidade de usar os vários tipos de restrições textuais – estão relacionadas ao nível de competência lingüística”⁸⁰. Outro autor que também compartilha da mesma opinião é Laufer (1997), um pesquisador que considerei no capítulo 2. Ele afirma que “[...] mesmo se o leitor possuir boas estratégias metacognitivas, que ele usa em LM, elas [estratégias] não serão de grande utilidade na leitura de LE antes que um sólido conhecimento seja alcançado”⁸¹ (ibid., p. 21).

Concluo, portanto, que estratégias utilizadas por leitores com um déficit muito grande no seu conhecimento lexical não são suficientes para compensar esse conhecimento vocabular insuficiente. Além disso, os dados coletados na presente pesquisa revelam que há necessidade de um conhecimento lexical mínimo para que as estratégias possam constituir-se em um elemento facilitador do ato de compreender textos em LE (seção 2.3.2.1).

⁸⁰ “[...] reader strategies – the ability to use various types of textual constraints – are related to competence level in the language”.

⁸¹ “[...] even if a reader has good metacognitive strategies, which he or she uses in L1, these will not be of much help in L2 before a solid language has been reached”.

5.4 ÚLTIMAS OBSERVAÇÕES

Alguns dos pontos levantados nesta pesquisa merecem futuras investigações. Por exemplo, a existência de um patamar mínimo de conhecimento lexical para que haja compreensão de leitura em LE é mencionado em inúmeros estudos que abordam o tema e que discuti ao longo deste trabalho (Laufer (1997), Nation (2001), Devine (1988b), Clarke (1998), entre outros). A polêmica reside na definição desse patamar (*threshold*), uma vez que ele não pode ser definido como absoluto, pois parece que ele varia de leitor para leitor ou mesmo de acordo com o tipo de texto a ser lido (DEVINE, 1988b).

Apesar da controvérsia em relação à definição do que seja o patamar mínimo de conhecimento lexical (*vocabulary threshold*), a observação dos dados me leva a concluir que é necessário, sim, um patamar mínimo de conhecimento lexical para que ocorra compreensão em leitura. Fundamento essa observação em Leffa (1999, p. 29-30), segundo o qual,

[n]o caso típico de uma leitura em língua estrangeira, por exemplo, um déficit muito grande no léxico e na sintaxe pode levar a curto circuito na compreensão; o leitor pára, retoma o que leu várias vezes, mas é obrigado a desistir porque não consegue ir adiante.

Embora a definição de um patamar mínimo de conhecimento lexical fuja do escopo deste trabalho, a constatação da existência de um nível mínimo de conhecimento lexical necessário é um fator determinante para que as estratégias de leitura possam ser utilizadas como instrumento compensatório. Isso significa que o leitor precisa de um conhecimento vocabular suficiente para utilizar as estratégias descendentes e alcançar a compreensão do texto. Em outras palavras, a leitura fluente e precisa requer do leitor o uso constante da interação entre o processamento de decodificação (ascendente) e o processamento de interpretação (descendente) relacionando a informação do texto com o seu conhecimento de mundo. Sendo esta uma questão relevante para programas de Inglês Instrumental, pesquisas que se concentram neste recorte seriam muito bem vindas.

Este estudo se preocupou com a relação entre conhecimento lexical e compreensão de leitura em LE no contexto universitário. Mais especificamente, o objetivo foi investigar o efeito do déficit no conhecimento lexical de alunos universitários na compreensão em leitura de textos em LE. Embora uma das intenções deste estudo tenha sido gerar resultados e sugestões que possam contribuir efetivamente para a prática pedagógica no contexto de ensino de leitura em LE, todas as considerações feitas ao longo deste estudo não se fazem conclusivas, pois segundo Brown (1995, p. 48), “[...] a pesquisa [no campo da] aquisição de

L2 e pedagogia quase sempre gera resultados que estão sujeitos mais à interpretação do que a apresentar evidências conclusivas”.⁸²

No entanto, estou certo de que a observação dos dados recolhidos e analisados à luz da literatura e de minha própria experiência, me levam a concluir que há uma íntima relação entre conhecimento lexical desenvolvido e compreensão bem sucedida em LE, na medida em que a decodificação, na maioria das vezes, não ocorre através da inferência e do uso de conhecimento prévio apenas, mas supõe também um tipo de identificação automática. Para Eskey (1988) esse ‘automatismo’ é a competência que o leitor tem em decodificar rápida e precisamente unidades lexicais e estruturas sintáticas sem esforço cognitivo, liberando sua mente para acionar seu conhecimento esquemático que engloba conhecimento convencional de mundo, pré-conhecimento a respeito do assunto abordado e da estrutura retórica e organizacional do texto.

Finalmente, analisando a importância do conhecimento lexical na leitura em LE, Eskey (1988, p. 98) observa que as estratégias descendentes

[...] são cruciais, mas as estratégias de baixo nível como a rápida e precisa decodificação de formas lexicais e gramaticais⁸³ não são meramente obstáculos a serem superados no caminho em direção às estratégias de alto nível [usadas] no ‘jogo de adivinhação’, [ao invés disso], são estratégias a serem dominadas como meio necessário de retirar da compreensão em leitura muito do trabalho de adivinhação.⁸⁴

O modelo verdadeiramente interativo aponta para a direção da interação entre as estratégias ascendentes (habilidades de baixo nível) e descendentes (habilidades de alto nível), considerando-as complementares na busca pela compreensão de um texto. Isso significa que para utilizar as estratégias de decodificação e o processamento de interpretação, relacionando a informação do texto com o seu conhecimento de mundo, o leitor precisa de algum conhecimento lingüístico aos níveis sintático, semântico e, principalmente, lexical. Esta constatação gera algumas reflexões como, por exemplo, a questão a respeito da leitura e aquisição de vocabulário. Segundo Leffa (2000, p. 18), “[c]onstata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos pontos mais importantes do processo”. Ainda, de acordo com Coady (1997a), a importância da aquisição

⁸² “[...] research in second language acquisition and pedagogy almost always yields findings that are subject to interpretation rather than giving conclusive evidence.”

⁸³ Apesar de haver correlações entre conhecimento lexical e gramatical, esta pesquisa optou por considerar prioritariamente o vocabulário.

⁸⁴ “[...] crucial, but such lower-level skills as the rapid and accurate identification of lexical and grammatical forms are not merely obstacles to be cleared on the way to higher-level ‘guessing game’ strategies, but skills to be mastered as a necessary means of taking much of the guesswork out of reading comprehension.”

de vocabulário para ler eficientemente é um fato incontestável; a questão realmente relevante é como adquirir esse vocabulário e que tipo de vocabulário o aprendiz precisa dominar.

Na introdução deste trabalho, citei, ainda que especulativamente, um comentário de Coady (1997a, p. 274) que os resultados de minha investigação me permitem ratificar agora.

[quase] todas as abordagens metodológicas incentivam tanto professores como alunos a considerar que a habilidade de leitura é transferida automaticamente da L1 [língua materna]. Conseqüentemente, muitos professores [...] parecem concluir que as palavras serão aprendidas naturalmente através da leitura e não precisam ser ensinadas.⁸⁵

Talvez essa perspectiva seja fruto da contribuição da psicolingüística que revolucionou a maneira de pensar em relação à compreensão e descrição do processo de leitura. Porém, a perspectiva psicolingüística relegou em segundo plano a dimensão perceptual e de decodificação que também caracterizam a leitura. Sabemos que a internalização de vocabulário em nosso léxico mental é tarefa árdua e de longo prazo. E, muitos professores de Inglês Instrumental, especialmente, ainda vêem o conhecimento lexical como periférico para a compreensão de leitura. Espero que minha pesquisa possa ajudar na conscientização da importância do conhecimento lexical na leitura de LE instrumental e que, aos poucos, as ações pedagógicas desses programas venham a incorporar idéias e posições que reflitam essa preocupação.

⁸⁵ “Almost all methodological approaches encourage both teachers and learners to assume that the skill of reading is transferred automatically from L1. Consequently, many teachers [...] seem to conclude that words are going to be learned naturally from reading and do not need to be taught.”

6 OBRAS CITADAS

ABREU, Rogéria Santos de. *Systematic and planned vocabulary teaching: an approach to vocabulary learning*. Niterói, 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

BARBOSA, Janine Santos Alves. *The use of study plans to Foster the use of metacognitive strategies by Brazilian EFL learners*. Niterói, 2001. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

BEKE, Rebecca. Spanish speaking students reading expository texts written in English. *The Specialist*, São Paulo. EDUC, v. 20, n. 2, p. 115-142, 1999.

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: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. 288 p. cap.7, p. 99-107.

BINON, J.; VERVILLE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. 255p. cap. 5, p. 119-165.

BLOOME, David. Reading as a social process. *Advances in Reading/Language Research*. v. 2, p. 165-195, 1983.

BROWN, Douglas H. Beyond method: toward a principle approach to language learning and teaching. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 13., 1995, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1995, p. 45-55.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Education, 2001, 480 p.

CARDOSO, Janaína da Silva. *As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. Niterói, 2005. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARRELL, L. Patrícia; EISTERHOLD, Joan C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap.5, p. 73-92.

CARRELL, Patricia L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p., p.1-5.

_____. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, v. 1, n. 2, p. 81-93, 1983.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. London and New York: Longman, 1998.

CARTER, Ronald. *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London: Allen & Unwin, 1987. 249 p.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988. 186 p.

CLARKE, Mark A. The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 8, p. 114-124.

COADY, James. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b. 229 p. cap. 11, p. 225-237.

_____. L2 vocabulary acquisition. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a. 299 p. cap. 14, p. 273-290.

COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 299 p.

DEVINE, Joanne. A case study of two readers: models of reading and reading performance. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988a. 289 p. cap. 9, p. 127-139.

_____. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988b. 289 p. cap. 17, p. 260-277.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 p.

ESKEY, E. David. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 6, p. 93-100.

GOODMAN, Kenneth. The reading process. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 1, p. 11-21.

GRABE, William. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 4, p. 56-69.

GRABE, William; STOLLER, Fredericka. Reading and vocabulary development in a second language. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 299 p. cap. 6, p. 98-122.

HUDSON, Tom. The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 13, p. 183-205.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: CUP, 1987. 183 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 5 ed. Oxford: Oxford University Press, 2002. 189 p.

LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 299 p. cap. 2, p. 20-34.

LEFFA, Vilson J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. 255 p.

_____. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. 255 p. cap. 1, p. 15-44.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. 228 p. cap. 1, p. 13-37.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. 228 p.

LEWIS, Michael. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications, 1997a. 223 p.

_____. Pedagogical implications of the lexical approach. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b. 299 p. cap. 13, p. 255-270.

_____. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 199 p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1996. 190 p.

NATION, P. Measuring readiness for simplified reading: a test of the first 1000 words of English. *RELC*, v. 31, p. 193-203, 1993.

_____. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2003. 121 p.

_____. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.

_____. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Publishers, 1990. 275 p.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de leitura. In: SALIÉS, Tânia Gastão (org.). *Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais*. Rio de Janeiro: IPEL, 2005. CD-ROM.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. [s.l.]: Heinemann, 1996.

OXFORD, Rebeca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p.

PARIBAKHT, T. Sima; WESCHE, Majorie. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 299 p. cap. 9, p. 174-200.

PARRY, Kate. The social construction of reading strategies: new directions for research. *Journal of Research in Reading*, Oxford, v. 16, n. 2, p. 148-158, 1993.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O que é saber uma palavra: a perspectiva do aluno e a perspectiva do professor. *The Specialist*, São Paulo: EDUC, v. 20, n. 2, p. 157-178, 1999.

RANKIN, J. Mark. Designing thinking-aloud studies in ESL reading. *Reading in a Foreign Language*. v. 4, n. 2, p. 119-132, 1988.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL QUARTELY*. v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.

ROBINSON, Pauline. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. 146 p.

SAMUELS, S. Jay; KAMIL, Michael L. Models of the reading process. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p. cap. 2, p. 22-36.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, Fátima Cristina Dória Ramires dos. *O livro didático na perspectiva do ensino de leitura em LE*. Niterói, 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SARDINHA, Tony Berber. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. 255 p. cap. 2, p. 45-72.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *DELTA*, v. 13, n. 2, 1997. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada)*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003. CD-ROM.

_____. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, 1995. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCHIMTT, M.; MCCARTHY, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997. 383 p.

SCOTT, Michael. Teaching and unteaching coping strategies, with particular reference to reading comprehension in English for academic purposes. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 416 p. cap. 1. p. 29-39.

SILVEIRA, Maria Elisa Knust. De mitos e estratégias: a construção de significado na leitura em língua estrangeira. *Revista do ISAT*, Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira, n. 2, p. 115-128, 2006.

STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: Mckeown, M. G.; CURTIS, M. E. (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

VEREZA, Solange Coelho. Fundamentos teóricos de inglês instrumental: uma abordagem discursiva. In: SALIÉS, Tânia Gastão (org.). *Oficina de leitura instrumental: planejamentos e elaboração de materiais*. Rio de Janeiro: IPEL, 2005. CD-ROM.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 299 p. cap. 1, p. 5-19.

7 APÊNDICES

7.1 QUESTIONÁRIO

1. O conhecimento que você tem de inglês foi adquirido
 - só na escola
 - em curso particular de inglês
 - no exterior

2. Se fez ou faz curso de inglês, indique quanto tempo fez ou faz
 - até 1 ano
 - de 1 a 2 anos
 - de 2 a 3 anos
 - de 3 a 4 anos
 - 5 anos ou mais

3. Costuma ler em inglês?
 - sim
 - não

4. Que tipos de leituras faz inglês?
 - nenhuma
 - variadas
 - técnicas

5. Como você classifica seu conhecimento de vocabulário?
 - muito bom
 - bom
 - regular
 - ruim

6. Na sua opinião, qual a importância que o vocabulário tem na leitura?
 - muito grande
 - grande
 - pequena
 - nenhuma

7. Na lista abaixo assinale com um X as afirmativas que respondem a pergunta: para você, o que significa conhecer/saber uma palavra em inglês?
 - 1. poder reconhecê-la
 - 2. lembrá-la sempre que quiser
 - 3. saber pronunciar-la adequadamente
 - 4. saber escrevê-la corretamente
 - 5. saber o significado em português
 - 6. saber o grau de probabilidade de encontrá-la e os tipos de palavras que têm maior probabilidade de serem associadas com ela (ou seja, frequência, colocação)
 - 7. saber suas limitações de uso de acordo com função e situação (ex. temporal, social, de registro, etc)
 - 8. saber seus diferentes significados
 - 9. saber suas formas subjacentes e derivações
 - 10. saber seu comportamento sintático (ex. padrões de transitividade, casos)

8. Qual/quais os itens que você considera fundamental (fundamentais) para dizer que você sabe uma palavra em inglês? Abaixo indique o(s) número(s) do(s) itens da questão anterior em ordem de prioridade:

9. Quando você lê em inglês e não entende alguma coisa, o que faz?

10. Quando você lê em inglês, que estratégias usa para ajudar você a ler eficientemente?

11. Quando você lê em inglês, que coisas dificultam sua leitura?

7.2 CLOSE TEST (PROCOLO-PILOTO)

Health Benefits of Laughter & Optimism

Discover the incredible health benefits of laughter.

From ChangeOne.com

Scientific evidence has shown that laughter helps people breathe easier and it massages the heart and other vital organs.

It may also increase the release of disease-fighting [1] _____ in the immune system. Like exercise, laughter quickens the [2] _____ and stimulates the cardiovascular system. In experiments, students who [3] _____ funny movies were found to have an increased flow [4] _____ infection-fighting proteins in their saliva.

A positive outlook [5] _____ guards against illness and may even increase longevity. Optimistic [6] _____ War II veterans followed for 35 years after the [7] _____ ended developed fewer health problems – including hypertension, diabetes, and [8] _____ trouble – and lived longer than their pessimist counterparts. Scientists [9] _____ connect pessimism not only with depression but consider it [10] _____ risk factor for disease, just like high blood pressure [11] _____ smoking. Pessimists are more likely to develop physical illness [12] _____ stressed and take longer to recover after surgery.

Children [13] _____ naturally cheerful. And psychologists speculate that their emotional buoyancy [14] _____ be part of our species' survival mechanism, that optimism [15] _____ protect the young from disease until they can reach [16] _____ and reproduce. Optimism may have helped preserve the species [17] _____ prehistoric times. Although realism saved cave men and women [18] _____ being gobbled by tigers, without an optimistic sense of [19] _____, they would never have ventured away from the cave [20] _____ the first place.

? Leia o texto acima e escolha uma das palavras abaixo que melhor completa cada lacuna.

| | A | B | C | D |
|------|--------------|-----------|-------------|-------------|
| [1] | some | cells | since | give |
| [2] | bigger | almost | pulse | possible |
| [3] | watched | other | fact | generally |
| [4] | difficulties | best | made | of |
| [5] | also | another | high | fewer |
| [6] | Never | Everybody | World | Problematic |
| [7] | might | after | war | soon |
| [8] | certainly | back | better | very |
| [9] | admit | longer | now | specialist |
| [10] | like | different | actually | a |
| [11] | for | action | result | highly |
| [12] | experience | long | same | when |
| [13] | about | smaller | are | still |
| [14] | again | may | their | ability |
| [15] | well | farther | personal | helps |
| [16] | developed | effective | puberty | herself |
| [17] | in | changes | important | only |
| [18] | death | outside | from | sometimes |
| [19] | decided | partially | interesting | adventure |
| [20] | begins | food | in | daily |

7.3 CLOZE TEST (PROTOCOLO VERBAL)

3 Steps to A Good Night's Rest

Sleep well tonight with these important tips

From Stealth Health

If you can only do three things, do these to get a good night's sleep, says Helene A. Emsellem, M.D., director of the Center for Sleep & Wake Disorders in Chevy Chase, Maryland, and an associate clinical professor of neurology at George Washington University Medical Center in Washington, D.C.

1. Allow one hour before bedtime for a relaxing activity. [1] _____ the news or answering e-mails does not count! Better [2] _____ are reading or listening to soft music. As for [3] _____ ... well, some people say it just wakes them up [4] _____ they have trouble sleeping afterward. So factor this into [5] _____ timing of your bedtime routine.
2. If your mind is [6] _____ but your body is tense, do some low-intensity stretches [7] _____ exercises to relax your muscles, especially those in your [8] _____ body, neck, and shoulders. Before you get into bed, [9] _____ light weights (3 to 5 pounds for women, [10] _____ to 10 pounds for men) to calmly exercise [11] _____ muscles. Do one of 8 to 10 repetitions of [12] _____ basic exercise for each upper body muscle. We call [13] _____ "automassage."
3. Allow at least three hours between dinner and [14] _____. The brain does not sleep well on a full [15] _____. If you know that you have a busy day [16] _____ the following day, have your big meal at lunchtime [17] _____ a lighter meal as early as possible in the [18] _____. If you find you are still hungry before bedtime, [19] _____ one of the many protein-enriched power bars (without chocolate) [20] _____ your bedtime snack.

? Leia o texto acima e escolha uma das palavras abaixo que melhor completa cada lacuna.

| | A | B | C | D |
|------|-----------|------------|-----------|-------------|
| [1] | Life | Watching | Lately | They |
| [2] | accepted | great | these | choices |
| [3] | sex | sooner | clearly | those |
| [4] | goes | food | and | interesting |
| [5] | smallest | is | the | mostly |
| [6] | relaxed | beginning | early | this |
| [7] | but | and | now | lively |
| [8] | off | plan | too | upper |
| [9] | some | also | use | that |
| [10] | makes | 5 | basic | certainly |
| [11] | these | are | across | best |
| [12] | controls | decisions | central | a |
| [13] | inclusion | to | this | longer |
| [14] | here | bedtime | remain | everybody |
| [15] | of | personal | stomach | her |
| [16] | another | planned | far | better |
| [17] | and | beside | offered | moment |
| [18] | evening | last | inside | sensible |
| [19] | bad | reasonable | try | an |
| [20] | small | only | generally | for |

7.4 TRANSCRIÇÃO DA DUPLA MAIS COMPETENTE

1. Teo: Vamo fazer igual da última vez (protocolo piloto), vamo ler, né
2. Eli: Hum....
3. Teo: E aí, a gente ...
4. Eli: Volta fazendo.
5. Teo: É.

(a dupla lê silenciosamente o texto)

6. Teo: Vamo?
7. Eli: Vão bora.
8. Teo: 1...
9. Eli: Começar daqui, né?
10. Teo: É, começo.
11. Teo: 1, B, acho.
12. Eli: É.
13. Teo: 2, D.
14. Eli: D de dado?
15. Teo: Acho que é, cara.
16. Eli: As coisas melhores...
17. Teo: É. As coisas melhores são.
18. Eli: Concordo, mas tava pensando em *accepted*. Os mais aceitos. Pode ser. Eu tô entre os dois.
19. Teo: Vamo lá, então. A 2. Aí você acha que é ... a letra A, né.
20. Eli: Não. Acho que pode ser a A ou a D. Mais tô mais pra... ah... per aí...
21. Teo: E , e a parte de gramática também, coisa assim, não?
22. Eli: Tô mais pra D mesmo ...
23. Teo: Porque *accepted*, entendeu?
24. Eli: É...
25. Teo: É um verbo, né, no passado, talvez.
26. Eli: Só que, é... tem que vê que a 1 começa com verbo também, atrás, né.
27. Teo: Essa aqui... não, tem nada a ver , não.
28. Eli: *accepted* ficaria melhor se colocasse, se fosse assim: *reading or listening to soft music is are ... are better accepted*. Acho que fosse melhor se fosse no final. No início fica estranho mesmo.
29. Teo: Então vomo botar a D mesmo?
30. Eli: Vão, vão pular.
31. Teo: Pular?
32. Teo: a A.
33. Eli: *sex*.
34. Teo: É tem que ser, senão... Aí porquê? Cê tem que ...
35. Eli: Por causa do três pontinhos.
36. Teo: É. Também.
37. Eli: Tem que ser um ...
38. Eli: Tem que ser um substantivo...
39. Teo: Isso. Substantivo.
40. Eli: Tem um *it* aqui depois ... *some people say it* ...
41. Teo: *it* que dá referência também, né...

42. Eli: a palavra.
43. Teo: Pode ser.
44. Teo: A idéia. A própria idéia da frase, né.
45. Eli: Ele tá citando aqui leitura, ouvir música lenta...
46. Teo: É. Atividade, né. Em geral.
47. Eli: Atividades. Atividades aqui.
48. Teo: *well, some people ... Hum ...*
49. Eli: *And*. Uma coisa soma à outra. Isso faz elas, eh, ficarem mais acordadas e tem problemas que ... pra dormir depois.
50. Teo: É... é.
51. Eli: Não tô sabendo, não.
52. Teo: Vamo ver.
53. Eli: Acho que *is* tá fora. Não faz sentido *is* aqui, não. *factor ... is ... timing*. Estranho. *factor* aqui tá com sentido de que?
54. Teo: Fator mesmo, né. Tipo condicional, assim.
55. Eli: Pra mim tá parecendo um verbo, né.
56. Teo: Não. Aí ele tá dando a idéia generalizada, eu acho. *So factor this...* É. É. Então, verbo. Tá certo.
57. Eli: Verbo...
58. Teo: Né. Mas tipo *this, this* o quê? Acho que tudo que tem escrito antes. *into?*, sacou?
59. Eli: Ajunte tudo isso...
60. Teo: Isso... *into* alguma coisa.... dentro do seu tarará....
61. Eli: *timing* aqui... então seria o quê?
62. Teo: É... *timing of* mesmo. È lá ... você dormir...essas coisas assim, na hora.
63. Eli: Tipo programar isso tudo.
64. Teo: É. Dá um jeito de botar. É justamente isso que tô falando. Dê um jeito de fazer isso aí, sacou?
65. Eli: Ah, tá. Então... *the timing. So factor this into the timing, the timing*.
66. Teo: É letra C.
67. Eli: Coloca A ou letra D?
68. Teo: C no caso.
69. Eli: C.
70. Teo: Vamo botar C então. Não sei.
71. Eli: A 6. Deve ser alguma coisa de relaxada, assim. Por causa do *but, but your body is tense*, então deve ser o oposto de *tense*.
72. Teo: Isso, isso.
73. Eli: Que que é *stretches*?
74. Teo: Mas, não, ó só... *exercises... do some*. Esquece esse *low* aí e esquece esse *stretches* também, tipo...
75. Eli: Aí se fosse *stretches ...* poderia colocar sozinho, colocaria um *and*. ... *low-intensity stretches and exercises....* Mas poderia ser *stretches* alguma coisa...
76. Teo: Não. Mas não tem.... nunca vi... é ...alguma coisa... dois ... é... não sei se por composto, mas eu nunca vi, eu acho de cabeça.... dois.... coisa do tipo assim... uma palavra lá ... a não ser se tiver um *and*, sacou? Não, não sei se tem esse *and* aqui, não, não ... sei... é difícil explicar. Mas tem outro substantivo lá. Cê não pode ter dois ... assim.... juntinhos, assim, entendeu? A não ser se... se for juntamente....
77. Eli: Como assim? *Red Hot Chilly Peppers...*

78. Teo: Mas não é comum, sacou? Isso que eu tô falando, eu acho. Eu nunca vi... me lembro de ter visto coisa assim. É pode ser, mas... mas isso aqui é um texto, um texto ... em prosa assim, né. Então...
79. Eli: Se, se fosse composto, seria igual ... num livro... muito estranho. Eu acho que é *and*.
80. Teo: É. Porque ... sei lá esse *intensity* tá dando idéia desses, eu acho, desses *stretches* e *exercises* também, sacou? É tipo alguma coisa, isso ... e ... isso, mas... Então vomo botar o *and* mesmo?
81. Eli: É.
82. Teo: Seguindo o *neck* e *shoulders* é *upper body*, parte mais de cima do, do corpo.
83. Teo: Uh-hum, é. Sim, D.
84. Eli: Eu acho que é *use*. Use pesos leves....
85. Teo: É, eu também.
86. Eli: Tem que ser um verbo...
87. Teo: Completar a frase. Aqui essa 10 é... 5, *five*, letra C. Que ele deu 3 a 5 pra mulheres, né, e 5 a 10 para homens.
88. Eli: E colocou verbo depois, né. Seguindo o 10, seguindo o o exemplo anterior aqui... 3 a 5, tem que ser um número a 10. Só pode ser o 5. 5 a 10.... *pounds*. B.
89. Eli: Acho que é *these*... pra fazer isso tudo, exercitar esses músculos que foram citados.
90. Teo: Esse ficou um pouco confuso. Peraí. Tá estranha essa expressão aqui, ó.
91. Eli: *calmly exercise*? Exercitar calmamente, não?
92. Teo: Ah, sim. Entendi.
93. Eli: É de leve...
94. Teo: Hum. É. É.
95. Eli: Esses, né? *these*.
96. Teo: Porque você é contra? O que que cê acha, assim?
97. Eli: Não. Achei que cê tinha falado isso. É que eu tô achando que é a letra D, né.
98. Teo: É. Não sei, é...
99. Eli: *a basic*... não sei se ficaria muito...
100. Teo: Ah, faz ... direto, tem....
101. Eli: É. As outras não tão encaixando.
102. Teo: Então a D.
103. Eli: D, né?
104. Teo: É *upper* mesmo aquele de antes. Olha só: *upper body*, tá vendo?
105. Eli: Hum-hum.
106. Teo: Nós chamamos...
107. Eli: O 13 eu deduzi *this* antes de ver aqui. Por que *we call*...
108. Teo: Nós chamamos isso, é...
109. Eli: Chamamos isso.
110. Eli: *bedtime*. É ... reserve ah, três horas entre a janta e dormir... pra ... diz que não é bom ... jantar muito.
111. Teo: Deveria dar pesadelo.
112. Eli: Acho que é *bedtime*.
113. Teo: É.
114. Eli: É... acho... o quinze *stomach*. O cérebro não dorme bem com o estômago cheio. Tá completando o que foi dito antes.
115. Eli: Acho que é *another, another*.
116. Teo: Por quê?

117. Eli: Se você sabe que terá um dia cheio...
118. Teo: Se você tem, assim, tem no sentido constante, acho. O futuro não tá ... esse aqui, eu acho. Se você sabe que você tem... o seu dia, é um dia, dia bastante ocupado, assim.
119. Eli: Mas você sabe que tem um dia, dia difícil amanhã.
120. Teo: Sim, dá idéia de futuro, mas é um futuro, um futuro que você já conhece, não é um futuro que você vai conhecer ainda, entendeu? Assim... Que que você tá entendendo, assim?
121. Eli: Você quer pular, então essa?
122. Teo: Vamo pular.
123. Teo: Hora do almoço...
124. Eli: Acho que é *evening*.
125. Teo: *in the ... evening*. É tem que ser. A idéia ...
126. Eli: Peraí. Pulei um.
127. Eli: Acho que é *try*. Se você... está com fome...
128. Teo: Não, tem que ser um verbo.
129. Eli: É. Tente uma das ... Experimente...
130. Teo: *one of the many... power bars....*
131. Eli: Para o seu lanche da noite. A gente pulou o 2...
132. Teo: E o 16. Acho que o 16 tá mais fácil.
133. Eli: *If you know you that you have a busy day...*
134. Teo: Porque é assim, ó: se você, eu tava pensando, se você... sabe que você tem um dia ocupado, se você tem o dia ocupado, *ai planned...*
135. Eli: Eu pensei no *planned*. É, se você ... tem o dia ocupado, aí tem que ter uma vírgula, vírgula, você sabe que planejado no dia seguinte, vírgula, tenha seu grande, seu ...
136. Teo: Esse planeja, né?
137. Eli: Tenha planejado.
138. Teo: Sim. Se você sabe que você tá nessa situação, então faça isso, faça o que? *have your big meal at lunchtime*. Isso aqui. Acho que é, né.
139. Eli: *another*, não é não, né?
140. Eli: Planejando o dia seguinte, faça isso, isso, isso.
141. Teo: Agora a 2.
142. Teo: É porque é assim, acho que é *choices* porque são três escolhas, não são? Aí, presta atenção... é *watching the news or answering e-mails does not count*. Tipo assim, essas são umas escolhas, escolhas melhores....
143. Eli: As melhores do que essas....
144. Teo: Isso...
145. Eli: Espero que não esteja errada.

7.5 TRANSCRIÇÃO DA DUPLA MENOS COMPETENTE

1. Tom: Tá ok. Ana, vamos fazer o seguinte... é, que que cê acha que a gente deva fazer? Porque a gente tem aqui ...
2. Ana: Vamo ler ...
3. Tom: É, mas aqui tem o 1... o que acontece é o seguinte, ó... A, B, C, ah, tá. Essa, essa 1 aqui, eu tenho a resposta A, B, C e D, não é isso? É... aqui ó...
4. Ana: 1?
5. Tom: Não é não, aqui ...aqui, a resposta é aqui, ó...
6. Ana: Ah, é, então tá certo.
7. Tom: Ela ta assim, ó. Tá na horizontal.
8. Ana: Aqui ... aqui é o que? (tentando traduzir a primeira linha), se você... gosta ..., não *good* é ... (inaudível).
9. Tom: *sleep* é velocidade, né?
10. Ana: *good* ... *night* ..., só um minuto...
11. Tom: É boa noite.
12. Ana: dia ... *says* ..., não... peraí. *Helene* ... *Emsellem*... diretor... centro... desse negócio aqui. Aqui é isso aqui: boa noite ... que que é *sleep*? Velocidade?
13. Tom: *sleep* é, acho que é velocidade, veloz, velocidade, acho que é isso, né?
14. Ana: *Helene* ... esse pessoal aqui é o diretor do *center for* não sei o que, não sei o que... e ...
15. Tom: É, professor, aqui ... clínica , professor da clínica (inaudível).
16. Ana: Ah, tá. Cada um é de um lugar daqui...
17. Tom: É, é, é...
18. Ana: Tá.
19. Tom: Então, vamo lá.
20. Ana: Vamo lá. *Allow one* ... *activity*... rela... relacionar à atividade, não é isso?
21. Tom: É.
22. Ana: 1. *the news or e-mails, does not count*. Deixa eu ver. Diretor ... (inaudível).
Ih, não entendi nada.
23. Tom: *before* é o que? Cê lembra?
24. Ana: Será que não é, será que não é *they* aí, não? *they the*... .
25. Tom: Que *life* é vida, né.
26. Ana: *life*... vida... novos...
27. Tom: É ques ... questões, né? É correio, é...
28. Ana: "e-mail" ...
29. Tom: Correios ... seria *e-mails*, correios ... (inaudível).
30. Ana: Ah... é.
31. Tom: Não ...
32. Ana: Não ... *count*. Que isso?
33. Tom: *life*...
34. Ana: Não é vida. Vida não é.
35. Tom: Não, não. Acho que é esse... acho que é o D mesmo que ce falou.
36. Ana: D... *they*?
37. Tom: É, acho que é.
38. Ana: Então, tá. Vou por a D. Vamo lá, o 2.
39. Tom: O 2.
40. Ana: *Better are reading or listening*...
41. Tom: Eu acho que é a letra C.

42. Ana: ... *music*.
43. Tom: Letra C.
44. Ana: *These?*
45. Tom: É. Tem que ter aí o ... não tem que ter a ... o pronome? Tá faltando o pronome. Cê tem o verbo *are*. Que que cê acha?
46. Ana: Não... sabe o que que é ... é *clearly*?
47. Tom: Não, não tenho nem idéia do que que seja.
48. Ana: (inaudível) *reading or*, ou lista *to music*. Ah, então deve ser isso mesmo. Letra C, né?
49. Tom: É. É. Eu tô botando a palavra aqui, tá? Na hora de colocar a letra, eu tô colocando a palavra mesmo.
50. Ana: Ah, eu tô pondo a letra.
51. Tom: 3.
52. Ana: *for* é ... é ... enquanto, não? *well, some*, pessoas... *say it just...*
53. Tom: Fala ... (risos).
54. Ana: Credo! Não entendi nada. Que que é *say*? *say* é o que?
55. Tom: Sei não.
56. Ana: Sei não, né?
57. Tom: Sei não.
58. Ana: *just wakes them ...*
59. Tom: Qual que cê acha que seja? Qual que cê acha que seja? Eu já tenho uma idéia. Você fica a vontade.
60. Ana: Qual?
61. Tom: Eu acho que á a letra D.
62. Ana: Letra D do 3.
63. Tom: Eu acho. Vê se você tem outra idéia.
64. Ana: Será? Não sei ... vamo pular ... ah, não. Não adianta pular.
65. Tom: É.
66. Ana: *As for ... well, some ...* pessoa... *just wakes them up*.
67. Tom: Onde que é pessoa aqui? *people*? Que que é pessoa aqui?
68. Ana: *p... people*.
69. Tom: Então... *sex*. Será, será que não é *sex*, não? *sex*... as pessoas do sexo ...
70. Ana: Ah, é ... pode ser.
71. Tom: Letra A, então? Vamo, né? 4 agora.
72. Ana: *they have trouble sleeping afterward...*
73. Tom: Então aqui... aí, aí tá quase que com... ah, tá, mas tá no meio da frase, né?
74. Ana: *wakes them up ... they...* Deixa eu ver aqui...
75. Tom: Eu acho que é *and*. E ...
76. Ana: E *they*?
77. Tom: *A-n-d. And...*
78. Ana: *And they?*
79. Tom: É. *And, and*, aqui. E... ele fala assim... (inaudível) e ...
80. Ana: É, pode ser.
81. Tom: Diga.
82. Ana: Ah, é o C, né?
83. Tom: É. Pra mim é a C. Que que cê acha?
84. Ana: *So factor this into...*
85. Tom: *into...*
86. Ana: *timing of your bedtime routine*. É ... alguma coisa com rotina.
87. Tom: Vai.

88. Ana: *smallest...*, *is...*
89. Tom: Que que cê acha do 5 aí?
90. Ana: *smallest...* ih, não sei , não.
91. Tom: Vai.
92. Ana: Será que não é esse D, não?
93. Tom: Então vai. Fala qual é o outro que cê acha que pode ser. Cê tem mais três opções aí, ó.
94. Ana: É, eu sei.
95. Tom: *is, is*, não é não? A letra aí é um verbo.
96. Ana: *into is... this...* é ... deve ser *is*. *is* é o que? Letra?
97. Tom: *is...* É ...
98. Ana: B, né?
99. Tom: Letra B de Brasil. Vamo lá.
100. Ana: Agora... (tentando traduzir o parágrafo seguinte)] se você ...
101. Tom: se você ...
102. Ana: *is...* mas vocês ... *body is tense*, alguma coisa *tense*.
103. Tom: Tem relaxar aqui, ó. *relax*, letra A, Alá, ó. Você tá falando de *tense*, olha qui.
104. Ana: Ah, é. Mas *tense* é tenso mesmo? (risos). Mas vocês deixa eu ver ... 6
105. Tom: 6.
106. Ana: *early*, aí... *is this but*, não é não?
107. Tom: Qual?
108. Ana: *is this but...*
109. Tom: Qual número que ce tá? Número 6?
110. Ana: É.
111. Tom: É o que? É *is* o que?
112. Ana: *is this* ou é *relaxed* mesmo?
113. Tom: Ah, você tá achando que é *is this*, né?
114. Ana: É. *beginning...* *is*, ah, não sei. *is...* né *is this*, não?
115. Tom: *is this?*
116. Ana: Será?
117. Tom: Então vão. Vamo por essa aí: *this*, né?
118. Ana: É.
119. Tom: Letra 7 agora ...
120. Ana: *some low-intensity ...*
121. Tom: *exercises ...*
122. Ana: *stretches ...*
123. Tom: Já tenho a minha idéia daí, pode ficar a vontade.
124. Ana: *stretches ...* (inaudível) ... e exercícios, né?
125. Tom: Eu acho que sim. *and*, né isso?
126. Ana: É.
127. Tom: Agora... eu tô achando que, voltando na 6, já tô achando que aqui é *relaxed*.
128. Ana: È. Eu também tô achando que essa aqui é ... (risos).
129. Tom: Não é? Não é? A impressão que dá ...
130. Ana: É. Agora que olhei o resto...
131. Tom: É. Tô achando, né?
132. Ana: *relaxed*, né?
133. Tom: É. Deixa aqui eu mudar o meu, tá?
134. Ana: Letra A.
135. Tom: Deixa eu escrever aqui, *relaxed*.
136. Ana: *especially ...* (inaudível).

137. Tom: 8, né?
138. Ana: *especially those in your ... body, neck ...*
139. Tom: Especialista ... *body* , *body* deve ser... *bodyboard, bodyboard...* é alguma coisa relacionada a exercício, a esporte, não é?
140. Ana: É, acho que é.
141. Tom: É. 8, né?
142. Ana: Ih ...
143. Tom: *pounds for women...* de mulher, tá vendo, ó? Mulher só ... *pounds...* *plan*. Eu acho que é *plan*, planar...
144. Ana: É? Planar?
145. Tom: É. Especialista, não sei o que, plana , não sei o que, mulher de *plan* ...
146. Ana: Ah.... (risos).
147. Tom: Fala.
148. Ana: Que que é *too*?
149. Tom: Sei não, colega.
150. Ana: *upper...* *upper* acho que não.
151. Tom: Vai.
152. Ana: Ou é? Peraí. Ó... *especially those in your ... off*, deve ser o *off*, não?
153. Tom: Vamo no *off*? Então, vão. *off*.
154. Ana: 8... A. É. Mas você ... *get... get, get* é o que mesmo?
155. Tom: *Together...* (cantando o trecho de uma música).
156. Ana: *into bed... light ...* (inaudível).
157. Tom: Aí tá começando uma frase. Aí é *that*. A lá, tem uma virgulazinha? Eu acho que, acho que é *that*.
158. Ana: *that...* D. Depois tá começando de novo ... *to, dez, pounds for men*.
159. Tom: Número 10, né?
160. Ana: Hum, hum.
161. Tom: Aqui é 5, colega. 5 ou 10 ... *pounds*.
162. Ana: Mas *to* é 10?
163. Tom: Não, aqui o 10 aqui.
164. Ana: *to* é ou?
165. Tom: Eu acho que sim.
166. Ana: Acho que *or* é ou. *or* que é ou.
167. Tom: Então, mas é 5 ou 10. 5 e 10, 5 ou 10 “pounds” do homem. Acho que é 5.
168. Ana: Então vamo por B. *to calmly* exercício ... *muscles*. Deve ser a A.
169. Tom: 11, né?
170. Ana: É. A ... A porque aqui antes desse *muscles...*
171. Tom: Aqui ... exercício... eu acho que não, acho que é esse aqui, olha ... *across...* cruza.
172. Ana: *across*?
173. Tom: *across*, é. É ... como é que é o nome daquela coisa de moto? *motocross...* *cross* é um exercício também. Aqui ...
174. Ana: Não, mas aqui, olha aqui o *muscles* aqui, ó... *muscles...*
175. Tom: Então... mas aqui ...
176. Ana: Aí antes dele vem o *your...*
177. Tom: Aqui, ó ... o exercício que acalma ... é ... os seus músculos.. ih, não, é? Né? Alguma coisa assim? 11,11, ... 11. O exercício que ... eu acho que é “te..”, “ti...” *these, these*.
178. Ana: Seus, tem que ser seus, então é ...
179. Tom: Qual é a (inaudível) depois?

180. Ana: Então é *are*.
181. Tom: *are*? Então, vão, hein?
182. Ana: Peraí. È o ... é, isso, é o que eu tinha falado.
183. Tom: 11, né?
184. Ana: Letra B. Ih, mas a gente já colocou três B, tá certo?
185. Tom: Hein?
186. Ana: Deixa eu ver... 1, 2, 3, 4 ... ah, não é não.
187. Tom: Não, não é. (risos). Não tô olhando nem pra isso aí, não. Vamo lá. Agora nós vamo por 12, né?
188. Ana: *Do one* ...
189. Tom: *Do one* ...
190. Ana: Isso aqui é uma pergunta, né? Não. *Do one*.
191. Tom: Não.
192. Ana: 8... Ah, então aquela parte a gente acertou, hein. 8 to 10.
193. Tom: Repetições.
194. Ana: Repe... De 8 a 10 repetições...
195. Tom : *of... of*, de.
196. Ana: *a* básico exercício ... Chovê 12 ... *controls, decisions, central...*
197. Tom: grupo de repetições básico de exercíc... *of... exercise...* 12. Acho que é a letra A. Controles ... básico de exercício... *for...*
198. Ana: ou decisões básico ...
199. Tom: É, também... pode ser.
200. Ana: 8 a 10 repetições ...
201. Tom: Ih, dá impressão que encaixa qualquer um deles aí, né?
202. Ana: E ... controles básicos, não.
203. Tom: Hum....
204. Ana: Central básico. Central não é. Não é esse *a*, não? *a basic...*
205. Tom: *a basic* ...
206. Ana: Não...
207. Tom: Tenho a impressão que cabe também qualquer um deles, né? Vamo no A?
208. Ana: Vamo pôr o A, então.
209. Tom: Vamo. A. O A é letra D.
210. Ana: Não, é letra A.
211. Tom: Não. *a* é letra D.
212. Ana: Não... eu falei, quis dizer pôr a letra A.
213. Tom: Ah, bem... (inaudível). Então é *control*, né?
214. Ana: Pôr... pôr, pôr qual, então?
215. Tom: Qual que cê tinha falado?
216. Ana: Eu pus, eu queria colocar letra A.
217. Tom: Ah, então vamo. É esse mesmo. Vai ficar legal. Pronto. É esse que eu queria colocar.
218. Ana: Ah... (risos).
219. Tom: Você falou A, vi o *a*, é letra D, ué.
220. Ana: Eu falei a letra A.
221. Tom: Então tá legal. Vamo lá.
222. Ana: *basic* exercício *for...*
223. Tom: 13, né?
224. Ana: *We call automassage.*
225. Tom: inclusion. *We call inclusion...* de *automassage*. É inclusão de automassagem. Isso eu tenho certeza absoluta.

226. Ana: Letra ... (risos), letra A, então.
227. Tom: (risos).
228. Ana: Ah, a gente já tá na última já.
229. Tom: É, eu tenho certeza absoluta, colega.
230. Ana: *Allow...*
231. Tom: Só, só um minuto. Deixa eu escrever aqui... *inclusion*. Esse *inclusion* tá parecendo assim... é ... francês, né? Escrevi feio pra c... aqui, mas ta bom.
232. Ana: Não, espanhol tá parecendo.
233. Tom: É? Então vamo lá. 14 agora, hein.
234. Ana: *Allow at last... least there ... hours... hours* é, é ca, casa ou cavalo? Não, peraí.
235. Tom: *hours...* horas.
236. Ana: Comé que é?
237. Tom: três horas ... três horas *between...*
238. Ana: Ah, *horse* que é ...
239. Tom: *between* é ... *between, between*, entre... entre duas coisas, *between*. Aqui ... *between*, a lapiseira tá *between* aqui. Entre os dois aqui.
240. Ana: Ah, e ...
241. Tom: Não é entre, entrar, não.
242. Ana: Hum, hum.
243. Tom: *between*.
244. Ana: E...
245. Tom: Entre... essas três horas está entre *dinner, diner, and... diner and?* É verdade, caraca! Colega, eu acho que é ...
246. Ana: *dinner and...*
247. Tom: *dinner* é o que?
248. Ana: O que?
249. Tom: *diner, diner*, esse *diner?*
250. Ana: *dinner*.
251. Tom: *dinner* é ... esse *dinner* aí. *dinner* ou *diner?* É o que?
252. Ana: Não sei.
253. Tom: Aqui, tá vendo? Ele fala: *between*, entre ... *diner...*
254. Ana: Entre esse *diner* e ...
255. Tom: *diner and...* tem alguma coisa aqui. *and...* Ah, eu acho que é ... *bedtime*.
256. Ana: Será?
257. Tom: Chovê. Tem o *reamain* aí. E *reman, reaman, reaman... everybody*. Ai meu Deus do céu! Diga.
258. Ana: (inaudível).
259. Tom: Eu vou no *bedtime*. Que que cê acha?
260. Ana: *dinner* e ... deveria ser alguma coisa ... que tivesse terminando com "r"...
261. Tom: Hum ... então.
262. Ana: que aí ficaria os dois (inaudível). *dinner* e *reman*.
263. Tom: Cê acha que é *reman* aí?
264. Ana: (risos).
265. Tom: Que que cê acha?
266. Ana: Sabe que eu não sei. *ev, everybody* não é.
267. Tom: Não é.
268. Ana: *bedtime* ...
269. Tom: *everybody* também não é, não.
270. Ana: Será que não é esse *bedtime*, não?
271. Tom: Eu ach...eu, eu, eu votaria na, na *bed...*, *bedtime*.

272. Ana: Então vamo lá, B.
273. Tom: Deixa eu apagar aqui.
274. Ana: *The brain does not sleep well on a full ...*
275. Tom: Deixa eu escrever aqui. 15. *The brain does not....* Tá na negativa aí, né? *sleep... não tem a velocidade, não sei o que ... on a full... Kung Full...*
276. Ana: *Kung Full* isso aí?
277. Tom: Não, não. Tô falando *full*, a luta, velocidade. Aqui tá falando *sleep*, ó... velocidade ... *full!*
278. Ana: *her*, não?
279. Tom: *stomach... her...*
280. Ana: Ou a *stomach*?
281. Tom: Eu acho que tô no estômago aí ... *stomach* aí...
282. Ana: É?
283. Tom: É. Vamo nele?
284. Ana: Não é esse *personal*, não?
285. Tom: Ai meu Deus do céu! (risos).
286. Ana: *stomach*?
287. Tom: É, mas só que *stomach...* é, é, ele, ele ...
288. Ana: *on a full stomach.*
289. Tom: Vamo no *stomach*?
290. Ana: Então tá. C. Se você ... esse aqui é novo, não é novo?
291. Tom: Qual?
292. Ana: *know...*
293. Tom: *know?* Novo é *new, new.*
294. Ana: Ah, é... Ih, que que é isso aqui que eu esqueci? *have a busy, busy ...*
295. Tom: *know-how*, que *know-how...*
296. Ana: *busy day ... day ...*
297. Tom: *busy day...*, dia. Caramba!
298. Ana: *have a busy day...*
299. Tom: Ele tá falando alguma coisa aqui ... *busy day, day, né?* Ti... todos os dias, *everyday. big ... grande ... at lunch ... lunchtime.* Grande, imenso ... *time*, tempo grande ... ah, eu acho que antes de fazer o exercício, cê tem que ter um, um tempo grande depois do ... um grande tempo depois do lanche ou grande ... grande descanso...
300. Ana: Qual que é? *Better?* Ou *another?*
301. Tom: *Better.*
302. Ana: *Better?* B.
303. Tom: Esse é o 16, né?
304. Ana: É. *big...* grande... *meal at lunch.*
305. Tom: Não é?
306. Ana: É.
307. Tom: Alguma coisa assim.
308. Ana: Agora o começo aqui ... é a *lighter meal as early...*
309. Tom: Eu vou no *and* aí. *and, and, and a ...* Pode pensar a vontade, fica a vontade.
310. Ana: *and...* (inaudível). É ... pode ser. Cadê? ... a 17. É, mas também pode ser o ... o *offered...*
311. Tom: É. Pode ser *moment* também ... é ... possibilidade *in the...* possibilidade final.
312. Ana: Não é esse *offered*, não? Ah, não sei.
313. Tom: Não. *offered* é, é, é ... o 17. Ah, ta. Nós tamos no 17 mesmo, né?
314. Ana: Então letra C aqui?

315. Tom: Letra C. Então vamo.
316. Ana: Certo?
317. Tom: Certo. Esse é o ... ? 17. Desculpa, deixa eu colocar aqui: *offered*. Aí é um final de frase. Tá observando aí? Tem um final de frase, né?
318. Ana: Hum, hum. Aqui tá *a lighter meal* ... e... não, é, é ... *early* e ... deve ser, essas duas coisas aí... são *possible in the..., in the...*
319. Tom: *in the....* Só pode ser com *the. in the last, last. last* é final, né?
320. Ana: *last* é final?
321. Tom: É. Fim... *last*, né? Acho que é ... *last*.
322. Ana: Mas é ... *a lighter meal as early as possible...*
323. Tom: *inside* acho que é inserir. *inside*, inserir ... *sensible* ... sensível.
324. Ana: Hum, hum.
325. Tom: Vai lá, Ana. Que que cê acha?
326. Ana: Será que é esse C ou esse A?
327. Tom: Cê acha que é o C ou então o A? *inside ... sensible...* Vamo no A?
328. Ana: Inserir, então?
329. Tom: Não. Inserir é o C. Então vamo no C... *inside... inside*. Vamo lá, então. Aqui o *bedtime* aqui, ó, viu? *If you find you are still hungry before bedtime, bedtime, bedtime*, vírgula, aí tá começando uma frase... alá *one*. Essa é o 19. *bad, reasonable, try... an*. Acho que é *an*. Não, *an*? É. Pode ser a *an*, sim.
330. Ana: Será que esse tal desse *one* aqui ... ele fica no lugar de alguma coisa pra você não precisar de falar de alguma coisa, pra você não precisar de falar de novo. Agora o que seria?
331. Tom: Vamo lá. *an* ou *ones* também, as duas, né? Plural e singular.
332. Ana: Eu acho que ...
333. Tom: Ele pode ta no lugar desse *bedtime* aqui, né? Será?
334. Ana: Não, mas aí teria que ser ... que que ... que que antecipa a palavra então se eu fosse falar... repetir a palavra? Vamos supor: *bedtime*, se eu fosse repetir no lugar de *one*. Aqui que eu colocaria antes de *bedtime*.
335. Tom: Então. Então, eu acho que é *an*. Acho que é *an*. Porque *bed* aí, *bed*, é ... *bed* é violento, como é que é? *bed* é ... *bed boy*: menino mau.
336. Ana: Ah, não, mas o *an* antecipa ... quando ... só quando, quando começa em vogal.
337. Tom: Então. Mas aqui ta começando com vogal. Aqui, ó.
338. Ana: Não, mas o *bedtime* começa com, com....
339. Tom: Não. Aqui, ó. É *one*, é “o”, vogal.
340. Ana: É, é.
341. Tom: Não é vogal? É vogal.
342. Ana: Letra D. É o último... *protein-enriched ...*
343. Tom: Vamo ver aqui ...
344. Ana: *without ... chocolate ... your bedtime snack.*
345. Tom: *bedtime snack*. Que que tem ... *for... small... only... generally, generally*, geralmente, general, geral, geral, em geral. A força ...
346. Ana: É. Então vamo por esse C.
347. Tom: C, *only? only?*
348. Ana: Não. C é *generally*.
349. Tom: É ... geralmente?
350. Ana: Geralmente, *generally*, é? Isso mesmo?
351. Tom: E aí?
352. Ana: Ah, não. Vou por *for you, for your*.

353. Tom: Hein?
354. Ana: Sempre tem um tal de ... *for* antes do *you*, né?
355. Tom: Então, vamo lá. Então é *for, for*, né?
356. Ana: *for*. Letra D. Cabou.
357. Tom: Quer revisar alguma coisa? Uma revisão?
358. Ana: Ah, não adianta!
359. Tom: Hein? Ce acha?
360. Ana: (risos).
361. Tom: Hein?
362. Ana: Por que? Não tem com a gente mudar nada.
363. Tom: Se a gente *for* ver tudo de novo, a gente vai mudar tudo.
364. Ana: Aonde?
365. Tom: É. (risos). Acho que tá legal. Tá legal.

8 ANEXOS

8.1 TESTE DE VOCABULÁRIO – VERSÃO A

VOCABULARY TEST: 1000 LEVEL TEST A

Tests Menu

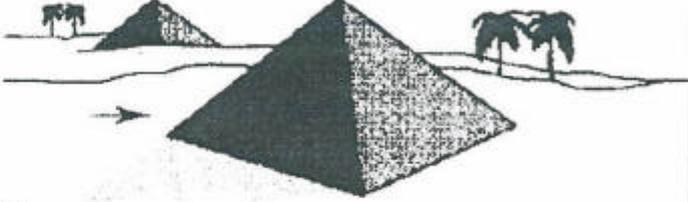
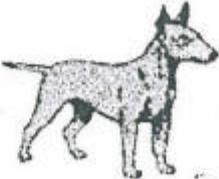
Next Level

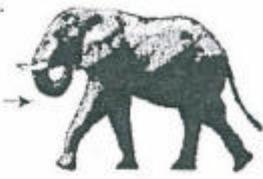
Instructions: There are 39 questions. Click "T" if a sentence is true. Click "N" if a sentence is not true. Click "X" if you do not understand the sentence. At the end of the test, click "Check" at the bottom of the web page to see your score.

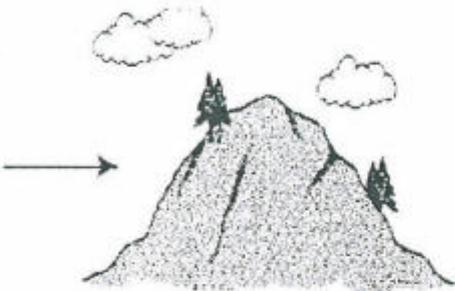
The first one has been answered for you.

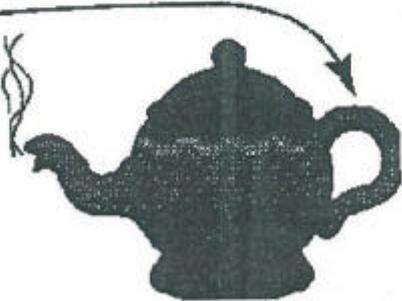
Example: We cut time into minutes, hours, and days.

- T (This is True)
- N (This is Not true)
- X (I do Not understand the question)

| | |
|--|---|
| <p>1. This one is little.</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X | <p>2. You can find these everywhere.</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X |
| <p>3. Some children call their mother Mama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X | <p>4. Show me the way to do it means 'show me how to do it.'</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X |
| <p>5. This country is part of the world.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X | <p>6. This can keep people away from your house.</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X |

| | |
|--|--|
| <p>7. When something falls, it goes up.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>8. Most children go to school at night.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>9. It is easy for children to remain still.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>10. One person can carry this.</p>  <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>11. A scene is part of a play.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>12. People often think of their home, when they are away from it.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>13. There is a mountain in every city.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>14. Every month has the same number of days.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>15. A chief is the youngest person in a group.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>16. Black is a colour.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>17. You can use a pen to make marks on paper.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>18. A family always has at least two people.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |

| | |
|---|--|
| <p>19. You can go by road from London to New York.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>20. Silver costs a lot of money.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>21. This is a hill.</p>  <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>22. This young person is a girl.</p>  <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>23. We can be sure that one day we will die.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>24. A society is made up of people living together.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>25. An example can help you understand.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>26. Some books have pictures in them.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>27. When some people attack other people, they try to hurt them.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>28. When something is ancient, it is very big.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |

| | |
|--|--|
| <p>29. Big ships can sail up a stream.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>30. It is good to keep a promise.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>31. People often dream when they are sleeping.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>32. This is a date - 10 o'clock.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>33. When something is impossible, it is easy to do it.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>34. Milk is blue.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>35. A square has five sides.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>36. Boats are made to travel on land.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>37. Cars cannot pass each other on a wide road.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | <p>38. When you look at something closely, you can see the details.</p> <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> |
| <p>39. This part is a handle.</p>  <p><input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X</p> | |

8.2 TESTE DE VOCABULÁRIO – VERSÃO B

VOCABULARY TEST: 1000 LEVEL TEST B

Tests Menu

Next Level

Instructions: There are 39 questions. Click "T" if a sentence is true. Click "N" if a sentence is not true. Click "X" if you do not understand the sentence. At the end of the test, click "Check" at the bottom of the web page to see your score.

The first one has been answered for you.

Example: We can stop time.

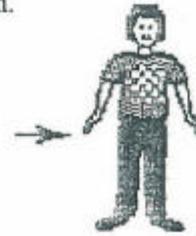
- T (This is True)
 N (This is Not true)
 X (I do Not understand the question)

| | |
|--|---|
| <p>1. Two of these are little.</p>  <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> | <p>2. You must look when you want to find the way.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> |
| <p>3. When someone says, "What are you called?", you should say your name.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> | <p>4. There are many ways to get money.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> |
| <p>5. All the world is under water.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> | <p>6. When you keep asking, you ask once.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> |
| <p>7. Sometimes people die when they fall off a building.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> | <p>8. Day follows night and night follows day.</p> <p> <input type="radio"/> T <input type="radio"/> N <input type="radio"/> X </p> |

9. *Remain here* means 'stay'.

- T
 N
 X

10. This is a person.



- T
 N
 X

11. When there is a change of scene, we see a different place.

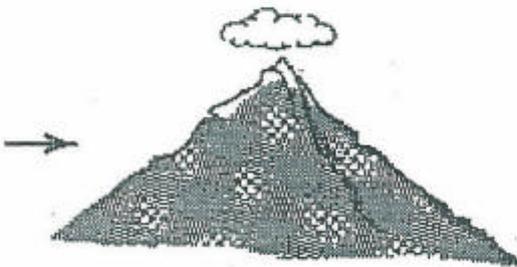
- T
 N
 X

12. *Often* means 'many times'.

- T
 N
 X

13. This is a mountain.

- T
 N
 X



14. Every month has a different name.

- T
 N
 X

15. People follow the orders of a chief.

- T
 N
 X

16. Green is a colour.

- T
 N
 X

17. Dirty hands cannot make marks on glass.

- T
 N
 X

18. You need at least five people to make a group.

- T
 N
 X

19. Cars move on a road.

- T
- N
- X

20. You can eat silver.

- T
- N
- X

21. You can see more when you are on a hill.

- T
- N
- X

22. Your child will be a girl or a boy.

- T
- N
- X

23. When you are sure, you know you are right.

- T
- N
- X

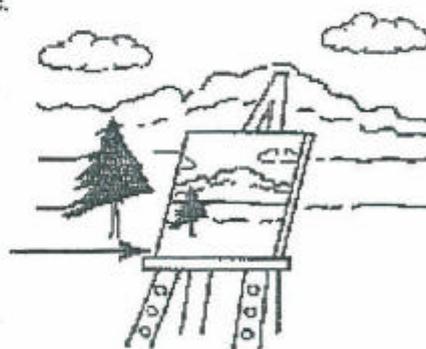
24. Each society has the same rules.

- T
- N
- X

25. Three examples of food are: shops, homes, and markets.

- T
- N
- X

26. This is a picture.



- T
- N
- X

27. It is good to attack people.

- T
- N
- X

28. Rome is an ancient city.

- T
- N
- X

29. A stream is a small river.

- T
 N
 X

30. When you promise something, you say you will really do it.

- T
 N
 X

31. Dreams are about things that really happened.

- T
 N
 X

32. When we give a date, we say the day, the month, and the year.

- T
 N
 X

33. It is impossible to live for a long time without water.

- T
 N
 X

34. Very young children drink milk.

- T
 N
 X

35. This is a square.



- T
 N
 X

36. This is a boat.

- T
 N
 X



37. It is a short way from one side to the other side of a wide river.

- T
 N
 X

38. A detail is a small piece of information.

- T
 N
 X

39. A handle is part of our body.

- T
 N
 X

8.3 ESTRATÉGIAS DIRETAS

| ESTRATÉGIAS DIRETAS | | |
|-----------------------------|---|---|
| I. MEMÓRIA (DE RETENÇÃO) | A. Criação de elos mentais | <ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar (L) 2. Associar/Elaborar (A) 3. Colocar/Situar palavras novas em um contexto (para facilitar a memorização) (A) |
| | B. Aplicação de imagens e sons | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar imagens (L) 2. Criar mapas semânticos (L) 3. Usar palavras chaves (L) 4. Representar sons na memória (L) |
| | C. Revisão (eficaz) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar de maneira estruturada (A) |
| | D. Ação para retenção (utilização de recursos kinestésicos) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar respostas físicas ou sensações (L) 2. Usar técnicas mecânicas / mnemônicas (L) |
| II. COGNITIVAS | A. Prática | <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir (A) 2. Praticar formalmente com sistemas orais e escritos (L) 3. Reconhecer e utilizar fórmulas e padrões (A) 4. Reconstruir 5. Praticar naturalmente (A) |
| | B. Recebimento e envio de mensagens | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pegar a idéia/Entender rapidamente (L) 2. Usar recursos para receber e enviar mensagens (A) |
| | C. Análise e raciocínio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Raciocinar de maneira dedutiva / Deduzir (A) 2. Analisar expressões (L) 3. Analisar contrastivamente (entre linguas) (L) 4. Traduzir (A) 5. Transferir (transferência) (A) |
| | D. Criação de estrutura de "input" e "output" | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas 2. Resumir 3. Focar / Marcar o que é mais importante |
| | A. Adivinhação inteligente | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar pistas lingüísticas 2. Usar outros tipos de pistas |
| III. COMPENSATÓRIAS | B. Rompimento de limitações em fala e na escrita | <ol style="list-style-type: none"> 1. Trocar para a 1ª língua/ Usar a língua materna 2. Pedir ajuda 3. Usar mímicas e gestos 4. Evitar de comunicar (parcialmente ou totalmente) 5. Selecionar o tópico 6. Ajustar ou aproximar a mensagem. / Falar algo parecido. 7. Criar palavras 8. Usar circunlocução ou sinônimos |

8.4 ESTRATÉGIAS INDIRETAS

| ESTRATÉGIAS INDIRETAS | | |
|-----------------------|---|--|
| IV. METACOGNITIVAS | A. Centralização da aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. Visão geral (Overviewing), ver o todo e lidar como material já conhecido (A) 2. Prestar atenção (A) 3. Tardar/Atrasa a produção oral para focar no processo de compreensão oral (A) |
| | B. Organização e planejamento da aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir sobre a aprendizagem de línguas (A) 2. Organizar (A) 3. Traçar objetivos e metas (A) 4. Identificar a razão/objeto de uma tarefa linguística (purposeful listening / reading / speaking / writing) (A) 5. Planejar para realizar uma tarefa linguística (A) 6. Buscar oportunidades de prática (A) |
| | C. Avaliação da aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. Automonitoramento (A) 2. Auto-avaliação (A) |
| V. AFETIVAS | A. Diminuição da ansiedade | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar relaxamento progressivo, respiração e meditação (A) 2. Usar música (A) 3. Usar o riso (A) |
| | B. Auto-encorajamento | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer observações positivas (Agir positivamente) (A) 2. Articular-se de forma inteligente (A) 3. Recompensar/Parabenizar a si próprio (A) |
| | C. Controle da temperatura emocional | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir seu corpo (A) 2. Usar uma lista (checklist) (A) <i>Por que afetiva?</i> 3. Escrever um diário sobre a aprendizagem da língua (A) 4. Discutir seus sentimentos com outra(s) pessoa(s) (A) |
| VI. SOCIAIS | A. Formulação de perguntas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir esclarecimentos (e verificar...) (L) 2. Pedir correção |
| | B. Cooperação com os outros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar com colegas (A) 2. Cooperar com usuários proficientes da língua (A) |
| | C. Entender os sentimentos dos outros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver aceitação cultural/ Mostrar interesse pelos outros / Entender e respeitar a diferenças (A) 2. Conscientizar-se sua pensamentos e sentimentos dos outros (A) |