Andréa Barros de Carvalho

VOCABULÁRIO E LEITURA: PONTOS DE VISTAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES REVELADOS PELA METODOLOGIA 'Q'

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
Campinas-fevereiro/2008

Andréa Barros de Carvalho

VOCABULÁRIO E LEITURA: PONTOS DE VISTAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES REVELADOS PELA METODOLOGIA 'Q'

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas-fevereiro/2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C254v

Carvalho, Andréa Barros de.
Vocabulário e leitura: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela Metodologia 'Q' / Andréa Barros de Carvalho. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Linda Gentry El Dash.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Vocabulário. 3. Língua estrangeira. 4. Metodologia "Q". I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Vocabulary and reading: points of view of teachers and students revealed by Q Methodology.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Reading; Vocabulary; Foreign language; Q Methodology.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash (orientador), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Prof. Dr. Michael Lewis Stricklin.

Data da defesa: 29/02/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Linda Gentry El Dash _____

Terezinha de Jesus Machado Maher _____

Michael Lewis Stricklin _____

Maria de Fátima Silva Amarante _____

Denise Bértoli Braga _____

IEL/UNICAMP

2008

Dedico este trabalho aos meus pais, José e Maria do Carmo.

A vocês, todo o meu amor, gratidão e admiração por me ensinarem tanto, sem palavras.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos:

A Deus, especialmente. A Ele, dedico toda minha gratidão, porque n'Ele eu existo, me movo e sem Ele, nada posso fazer. Ele é a fonte da verdadeira sabedoria e de todo o conhecimento. Somente a Deus, toda glória e louvor, sempre.

À Linda, por ter me aceito como aluna ouvinte, pelos livros emprestados e pela inestimável contribuição à minha formação acadêmica.

A todos os estudantes e professores participantes desta pesquisa, pela generosa doação de seu tempo e interesse.

À profa. Fátima Amarante, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e à profa. Terezinha de Jesus Machado Maher, da Unicamp, pelas importantes observações feitas durante a qualificação.

Às profas. Thelma e Anabel, do CEL, pela prontidão em colaborar durante a coleta de dados.

À Ana e ao Tom, por serem, antes de tudo, meus grandes amigos.

Ao Misael Jr., por ter entrado em minha vida há pouco tempo e já fazer tanta diferença.

Ao André, à Vivian e ao João Pedro, pela alegria da convivência e por torcerem pelo meu sucesso.

À toda família, especialmente às minhas tias, pelo carinho de sempre.
Aos amigos, pelos momentos de lazer e pelas conversas, tão necessários para me fazer continuar.

Resumo

O principal objetivo deste estudo é realizar um levantamento entre professores e estudantes de inglês acerca de suas concepções pessoais sobre leitura. Foi usada a Metodologia 'Q' nos procedimentos aplicados entre estudantes de inglês instrumental e de cursos de inglês geral, bem como entre professores. Foram observados os aspectos subjetivos dos participantes em relação ao tema da leitura em língua inglesa e dos processos nela envolvidos. Entre os procedimentos de pesquisa utilizados podemos mencionar as entrevistas iniciais de onde foram selecionados os itens para compor a amostra 'Q', a aplicação do procedimento denominado Distribuição Q entre 69 participantes (estudantes e professores), a análise fatorial das respostas e as entrevistas finais com os sujeitos mais típicos de cada ponto de vista revelado na análise fatorial. A análise fatorial das opiniões reveladas por meio da Distribuição Q revelou quatro pontos de vista compartilhados entre os sujeitos, denominados pontos de vista A, B, C e D.

Os sujeitos do ponto de vista A relacionam a leitura com o conhecimento lexical e valorizam o uso de dicionário. Os participantes identificados no ponto de vista B valorizam o uso de inferências e acreditam que acreditam que a leitura também se presta à função de aquisição de vocabulário. Os sujeitos do ponto de vista C manifestam uma visão de leitura instrumental em que ler é útil para ter acesso às informações do texto. As pessoas identificadas no ponto de vista D revelam uma forte associação entre leitura e aspectos fonológicos e valorizam a leitura em voz alta.

Palavras chaves: leitura, vocabulário, língua estrangeira, Metodologia Q.

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the points of view of teachers and students of a foreign language about reading and the relationship between vocabulary and reading . The procedures and techniques of Q-Methodology were used with English for Specific Purposes students and general English students, teachers were also included in the study. At first, individual interviews were made with students and teachers to get the statements for the Q-sample. Then, 69 participants took part in the Q-sorting step, which was followed by the factor analysis of the Q-sorts. Factor analysis showed four resulting factors, A, B, C, D, each one representing a different viewpoint shared between the subjects loaded on each factor.

The participants loaded on A consider knowledge of word meaning to be the central component of text comprehension, and that is why they favor the use of a dictionary during reading. The respondents who share the point of view represented on B give importance to the strategy of guessing the meaning of unknown words from context; they also consider reading as the basis for lexical acquisition. The participants on factor C share the idea of language learning as resulting mainly from listening and speaking practice. They see reading in two ways: silent reading (related to comprehension) and reading aloud (focusing on pronunciation development). The subjects on factor D consider the reading process as strongly affected by phonological aspects.

Key words: reading, vocabulary, foreign language, Q Methodology.

SUMÁRIO

Introdução	9
Perguntas de Pesquisa	11
CAPÍTULO 1	
1- Fundamentação Teórico-Metodológica	12
1.1- A leitura	12
1.1.1- Algumas concepções de leitura	13
1.1.1.1- A leitura como processo interativo	14
1.1.1.2- A leitura na perspectiva discursiva	17
1.1.1.3- A leitura na perspectiva instrumental	19
1.1.2- Ao componentes da leitura	23
1.1.2.1- O componente lexical em leitura	25
A- O conhecimento lexical: o aspecto visual	27
B- O conhecimento lexical: o aspecto fonológico	31
1.1.2.2- O componente cognitivo na leitura	36
A- As estratégias de leitura	36
I- A inferência	37
II- O uso do dicionário	39
B- O conhecimento prévio na leitura	41
1.2- A Metodologia 'Q'	43
1.2.1- A elaboração da amostra 'Q'	48
1.2.2- A distribuição *Q*	51
1.2.3- A entrada dos dados	51
1.2.4- A interpretação dos resultados	53
CAPÍTULO 2	
2. As etapas do estudo	56
2.1- A elaboração da amostra 'Q'	56
2.2- A distribuição *Q*	61
2.3- A entrada dos dados	64
2.4- A interpretação dos dados	65
CAPÍTULO 3	
3. Resultados e Discussão	67
3.1- Resultados da Análise Fatorial	67

3.1.1- Ponto de vista ‘A’	68
3.1.2- Ponto de vista ‘B’	71
3.1.3- Ponto de vista ‘C’	74
3.1.4- Ponto de vista ‘D’	77
3.2- A análise dos Pontos de Vista	79
3.2.1- O ponto de vista ‘A’	79
3.2.2- Ponto de vista ‘B’	80
3.2.3- O ponto de vista ‘C’	81
3.2.4- O ponto de vista ‘D’	82
3.3- Resultados das Entrevistas	83
3.3.1- Ponto de vista ‘A’: concentração nos sentidos exatos das palavras	84
3.3.2- Ponto de vista ‘B’: valorização da leitura para a aquisição de vocabulário	86
3.3.3- Ponto de vista ‘C’: não priorização da leitura na aprendizagem de língua estrangeira	89
3.3.4- Ponto de vista ‘D’: relação da leitura com a oralidade	92
3.4- Os pontos de vista e sua relação com as teorias sobre leitura e vocabulário	94
Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	103
Anexos	
Anexo 1: Resultados da Análise Fatorial	107
Anexo 2: A amostra Q	116
Anexo 3: Folha de Resposta da Distribuição Q	118

Introdução

Definir leitura não é tarefa fácil dada a variedade de concepções teóricas que podem ser encontradas na literatura acerca deste tema. No entanto, todo leitor tem uma concepção pessoal, ainda que implícita, acerca do que é língua, de como ela é aprendida e do que é ler. Em minha concepção pessoal, ler é entrar em contato com as idéias de outrem, é viajar por lugares que jamais visitei, é conhecer personagens vivendo experiências com as quais me identifico ou que jamais vivi, experiências sobre as quais posso aprender algo por meio da leitura. Além do entretenimento a leitura também é importante para outras finalidades como, por exemplo, a leitura para obter informações, usada no âmbito escolar, acadêmico ou profissional. Em se tratando da leitura em língua estrangeira (doravante LE), sobretudo em língua inglesa, a leitura acadêmica ou de assuntos específicos de certas profissões tem a função de permitir ao leitor o acesso a um conhecimento compartilhado internacionalmente através de artigos, livros, teses manuais, publicações eletrônicas na Internet, etc. Muitos estudantes de graduação e pós-graduação dependem da aquisição da habilidade de leitura voltada para o registro acadêmico, uma vez que a maioria das publicações científicas têm alterado sua língua de publicação para o inglês e quase todas as revistas internacionais aceitam apenas artigos em inglês (Swales, 2000). Embora este aparente domínio da língua inglesa nas publicações possa representar uma perda em termos de registro, visto que textos de diversos países têm geralmente que se adequar à retórica anglo-americana (Swales, 2000), a demanda de leitura em língua inglesa é um fato concreto com o qual estudantes, professores e instituições de ensino precisam lidar. Dada esta demanda crescente de leitura em língua

inglesa nos contextos acadêmicos e em setores profissionais e educacionais, um levantamento sistemático acerca das concepções pessoais de professores e estudantes permitirá refletir em que aspectos a subjetividade dos envolvidos relaciona-se com as teorias correntes sobre leitura e sobre a relação entre vocabulário e leitura. Adoto, neste estudo, a noção de subjetividade encontrada em McKeown e Thomas (1988) que a definem como sendo ´a comunicação que um indivíduo realiza acerca de seu ponto de vista pessoal sobre algo´. Segundo estes autores, ´embora esteja baseada em um quadro de referência interno e pessoal do indivíduo, a subjetividade torna-se explícita toda vez que alguém diz algo significativo acerca de sua experiência pessoal em enunciados como 'Eu acho que', Em minha opinião.'

Considero que, dentre os métodos de pesquisa correntes nas ciências humanas, a Metodologia Q está entre os que oferecem instrumentos adequados para descrever aspectos como subjetividade, atitudes e concepções acerca de temas de relevância social. Esta metodologia foi desenvolvida há mais de setenta anos por Stephenson e vem sendo utilizada para pesquisas sobre temas em que a subjetividade figura como um elemento determinante nas relações sociais (Brown, 1995). A função de um estudo Q não é estabelecer relações de causa e consequência entre a subjetividade dos participantes e o tema escolhido, mas é lançar luzes acerca do tema e ampliar o entendimento acerca desta subjetividade (a metodologia será descrita com detalhes no capítulo 1).

Na Lingüística Aplicada, a Metodologia 'Q' foi utilizada apenas no estudo de Cunha (2005) sobre atitudes de estudantes de LE sobre o ambiente de aprendizagem e o estudo de Magnus (2005) acerca do uso de estratégias de aprendizagem entre alunos de ensino fundamental.

Usando os instrumentos metodológicos 'Q', pretendo identificar pontos de vista acerca da leitura e do vocabulário na leitura entre estudantes que cursam inglês instrumental e

estudantes que realizam cursos comuns, que também enfocam habilidades de produção e compreensão oral. Além dos pontos de vista dos estudantes, serão incluídas as concepções de professores de inglês sobre o mesmo tema.

Embora a questão da leitura em LE e sua relação com o vocabulário já tenha sido explorada por outros pesquisadores no contexto brasileiro (Nascimento, 2007; Siqueira, 2006; Magalhães, 2005; Scaramucci, 1995), creio que este estudo possa lançar novas luzes acerca do tema por tratar-se de uma pesquisa de caráter heurístico em que as categorias a serem reveladas refletirão a subjetividade de indivíduos diretamente envolvidos em ambientes de aprendizagem de LE.

Perguntas de Pesquisa

As perguntas que procuraremos responder neste trabalho são as seguintes:

1. Quais são as concepções e pontos de vistas compartilhados entre professores e estudantes de LE sobre a leitura e sua relação com o vocabulário?
2. De que forma as concepções identificadas têm relação, ou não, com as teorias correntes na literatura acerca de leitura em LE?

Capítulo 1- Fundamentação Teórico-Metodológica

1.1. A leitura

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (Ferreira, 1986) da Língua Portuguesa, a palavra 'ler' tem origem no Latim, sendo proveniente do termo *legere.* Ao buscar o significado da palavra *legere* em Latim encontramos quatorze entradas: 1. ler, 2. colher plantas, 3. ajuntar, 4. ajuntar letras, 5. recolher, 6. reunir, 7. perseguir, 8. percorrer, 9.escolher, 10.eleger, 11.costear; 12.tomar; 13.apoderar-se; 14.roubar (cf. Wikipedia). As diferentes acepções da palavra latina *legere* mostram-se úteis para fazer uma relação com alguns pontos de vistas teóricos sobre o ato de ler.

Legere como 'colher plantas, ajuntar, recolher, reunir' nos remete à noção de 'ler' como receber um sentido que está pré-estabelecido no próprio texto. Assim, podemos pensar na materialidade das plantas como um fator estabelecido e imutável, sua aparência é pré-determinada e não pode ser alterada por quem as colhe. Do mesmo modo, há quem diga que 'ler' é reunir as informações do texto e recuperar o sentido pré-estabelecido pelo autor; não estando em poder do leitor alterar ou tomar decisões sobre o sentido do texto.

Por outro lado, há as acepções de *legere* como 'escolher' e 'eleger', que nos levam a pensar nas concepções de leitura que atribuem um papel ativo ao leitor. Neste sentido, o leitor não apenas recebe as informações do texto, mas interage com elas com base em seu interesse pessoal e seu conhecimento prévio. Dentro desta concepção, o sentido na leitura é resultado dos elementos do texto e também nos elementos provenientes da bagagem pessoal do leitor.

Também encontramos os sentidos de ‘tomar, apoderar-se; roubar’ para *legere,* que podem ser identificados com um ponto de vista sobre leitura em que os sentidos não pertencem ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas são produzidos social e ideologicamente. Na concepção discursiva de leitura, o autor não ‘detém’ o controle dos significados produzidos na leitura, o texto não ‘pertence’ ao autor pelo fato de a ideologia materializar-se no discurso e dos sentidos poderem ser sempre outros e as interpretações do leitor diferentes do que foi previsto pelo autor na escrita do texto (Orlandi, 1999).

Há várias acepções associadas à palavra ler através dos sentidos da palavra latina *legere* que lhe dá origem. Do mesmo modo, também temos vários fatores a serem considerados em uma reflexão sobre leitura e diferentes pontos de vista para explicá-la. Nas seções subseqüentes, descreverei brevemente os três pontos de vista teóricos sobre leitura mencionados nos parágrafos acima.

1.1.1 Algumas concepções de leitura

Nas primeiras acepções da palavra *legere* o sentido de ler está associado às ações de ‘ colher plantas; ajuntar letras; ajuntar; recolher; reunir’, em todos estas palavras há uma ênfase na idéia de ‘juntar’. Esta visão nos remete à uma concepção de leitura como a recuperação da informação depositada pelo autor no texto. Assim como quem colhe plantas trabalha com elementos cuja configuração está pré-estabelecida, há uma concepção em que a leitura envolve ajuntar, recolher, reunir as informações presentes no texto sem ter que tomar decisões ou mudar a configuração do que está dado. Neste sentido, a leitura pressupõe um resgate do sentido pretendido pelo autor. O leitor não toma decisões acerca

do sentido porque seu papel é colher, reunir, ajuntar as letras e as palavras e, assim, chegar à compreensão. Ao processar as informações lingüísticas, o leitor tem acesso ao sentido do que está no texto.

Dentro desta concepção, podemos situar o trabalho de Gough (1972 *apud* Purcell-Gates, 2007) que define a leitura como um processo em que o leitor trabalha com elementos visuais do texto processando letra por letra, palavra por palavra de forma serial. Ele acessa o significado das palavras pré-disponível em seu cérebro e processa a informação do texto pedaço por pedaço. Relacionando esta concepção aos sentidos de *legere*, podemos pensar em alguém que colhe plantas para fazer um arranjo, sendo a aparência final dependente de cada planta que o constitui. Assim, na concepção de leitura como produto, o reconhecimento de cada palavra é fundamental para a recuperação do significado do texto como um todo.

Nesta perspectiva de leitura, o significado é entendido como cristalizado no texto, e sendo assim, recuperável através da percepção precisa e da identificação de todos os elementos textuais (Braga & Busnardo,1993).

A visão de leitura como a recuperação de um sentido unívoco presente no texto foi sendo deixada de lado conforme a leitura passou a ser entendida como um processo complexo em que vários elementos interagem na formação do sentido.

1.1.1.1 A leitura como processo interativo

Legere como 'escolher e eleger' nos remete à idéia de um sujeito leitor que, embora trabalhe com elementos pré-configurados no texto, também utiliza seu sistema de valores para tomar decisões a respeito do sentido do texto ao interpretá-lo. No ato de

escolher/eleger, existem, de um lado, os elementos a serem escolhidos e de outro, o sujeito que escolhe com base em critérios pessoais de relevância. Nesta concepção de leitura, existe um equilíbrio entre dois elementos: de um lado, o texto com um léxico, sintaxe e organização discursiva pré-estabelecidos, e de outro, o conhecimento prévio e os valores do leitor que também determinam o modo como ele compreende o texto. Esta perspectiva de leitura como interação pode ser tratada de dois pontos de vistas diferentes: a interação autor-leitor e a interação leitor-texto (que inclui a interação entre processos ascendentes e descendentes).

Um dos autores que começou a discutir a leitura em LE como um processo interativo foi Widdowson (1979). Como mencionamos no item anterior, a idéia de interação na leitura contrariou as concepções anteriores que entendiam o texto como depósito de todo o sentido, portador de uma mensagem que poderia ser identificada por meio do conhecimento lingüístico do leitor. Widdowson afirmava, então, que o leitor não 'reagia' às informações do texto, mas interagia com o autor num processo enunciativo mediado pelo texto. De acordo este autor, a leitura se apóia no chamado 'princípio da cooperatividade' de Grice (a*pud* Widdowson, 1979) segundo o qual, os participantes esperam chegar a um acordo satisfatório ao longo da interação. Dentro desta idéia de cooperação mútua, o autor deixa no texto algumas direções que ele espera serem identificadas e seguidas pelo leitor em sua leitura. Ambos os participantes da interação são ativos no processo, sendo que dificuldades e questionamentos surgirão para o leitor, que deve empenhar-se para identificar as pistas deixadas pelo autor no texto (Widdowson, 1979; Nuttal, 1982).

A leitura entendida como uma interação entre leitor e o texto, por sua vez, remete a um processo que envolve tanto elementos da mente do leitor quanto os elementos textuais.

O sentido não está guardado de uma forma estável no texto, mas é configurado no processo que põe leitor e texto em uma interação significativa.

Cavalcanti (1989) afirma que a interação do leitor com o texto não é determinada apenas pela competência comunicativa do leitor. Durante esta interação também influem de forma direta alguns elementos como: as crenças do leitor; fatores situacionais que variam a cada leitura (motivação, atenção, expectativas do leitor, etc).

De acordo com Alderson (2000), além de trabalhar com as informações lingüísticas do texto, o leitor também realiza vários processos cognitivos com base na estrutura de conhecimentos que dispõe em seu cérebro. O leitor usa o conhecimento prévio para: pensar no que este texto significa para ele; relacionar o texto com coisas lidas anteriormente; relacionar o texto com o que ele sabe sobre o mundo; prever e antecipar o que ele espera encontrar durante a leitura considerando o assunto e o tipo de texto em questão.

. A leitura também pode ser entendida em termos da interação entre os dois tipos de processamento da informação textual: o processamento ascendente e o descendente.

Os processos ascendentes envolvem a informação do nível lingüístico propriamente dito: as palavras, as frases, a organização sintática e o conteúdo semântico. Segundo Grabe & Stoller (2002) este nível de processamento realiza quatro operações simultaneamente: a) acesso lexical; b) análise da estrutura sintática; c) formação de expressões semânticas e d) ativação da memória de trabalho. No leitor hábil o reconhecimento das palavras, de sua carga semântica e de suas relações sintáticas na frase operam de forma rápida e automática, fator que libera a memória de trabalho para realizar os processos descendentes que auxiliam na compreensão e interpretação do texto (Grabe & Stoller, 2002).

Os processos descendentes promovem a ligação entre as idéias do texto e o conhecimento prévio do leitor. O conhecimento de mundo do leitor permite que ele utilize

experiências anteriores e conceitos pré-existentes para compreender a informação nova proposta no texto. É por meio da ativação de esquemas cognitivos que o leitor antecipa o que vai encontrar no texto e consegue deduzir aquilo que não foi dito de forma explícita. O insumo escrito serve para confirmar ou provocar um redirecionamento nas previsões que o leitor vai realizando à medida que lê (Grabe e Stoller, 2002).

Para diversos autores, tais como, Eskey (1988), Rumelhart (1980), Carrel e Eisterhold (1988), a interação em leitura se dá nas relações que acontecem entre os dois níveis de processamento definidos acima. A compreensão do texto depende tanto do reconhecimento de palavras através de uma análise descente, quanto de habilidades de processamento ligadas ao conhecimento prévio do leitor (Eskey, 1988). Para que o leitor ative esquemas conceituais adequados ele precisa inicialmente ser capaz de reconhecer o insumo gráfico e usá-lo como pista textual, são estas pistas lingüísticas identificadas no processamento ascendente que ativam os esquemas conceituais necessários para a compreensão (cf. Carrel e Eisterhold, 1988). Deste modo, ambas as formas de processamento são interdependentes e importantes para uma adequada compreensão do texto.

1.1.1.2 A leitura na perspectiva discursiva

Vimos que dentre as definições da palavra latina *legere*, existe a idéia de 'tomar, apoderar-se' de algo que não lhe pertence. Assim, o autor escreve a partir da ilusão de que o texto lhe pertence quando, na verdade, os sentidos são construídos social e historicamente e, sendo assim, não pertencem a um indivíduo para serem transmitidos objetivamente.

Relacionaremos este sentido de *legere* à perspectiva discursiva de leitura, que será tratada, neste trabalho, com base na Análise do Discurso de linha francesa.

Associado ao conceito de roubar/apoderar-se está a noção de propriedade; para a ação de roubar algo temos como pressuposto a idéia de que este objeto é propriedade de outrem. Transferindo a noção de propriedade para a leitura, temos um sujeito-autor que se supõe dono de seu texto, que acredita ser o único a criar sentidos quando toma a palavra. A AD compara a noção de autoria à uma ilusão no conceito denominado 'ilusão referencial do sujeito' (Brandão, 1996). Este conceito estabelece que, ao tomar a palavra, o autor se esquece que os sentidos podem ser outros, que aquilo que ele diz pode ser interpretado de forma diferente do que ele espera. O autor tem a ilusão de que as palavras possuem um sentido único e que existe uma única interpretação para aquilo que está sendo dito. No entanto, de acordo com a AD, o sentido de um enunciado escrito ou falado não está inserido apenas no contexto imediato, mas também está determinado em função do contexto social, histórico e ideológico e da intertextualidade (a existência de outros textos que afetam o sentido do texto em questão). Deste modo, os sentidos não pertencem nem ao autor nem ao leitor, não derivam da intenção e consciência dos interlocutores, mas são efeitos da troca de linguagem (Orlandi,1995). Para a AD, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, nem pode ser tomado de forma literal como está no dicionário uma vez que o próprio dicionário é determinado pelo contexto sócio-histórico em que é produzido. Orlandi (1995) afirma que o sentido de uma palavra ou proposição é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo em que as palavras são produzidas e que as palavras mudam de sentido conforme a posição ocupada pelos que a empregam.

A compreensão pressupõe que o leitor problematize sua posição social durante a leitura e se relacione com ela de forma crítica, não a tomando como algo cristalizado e

inalterável. Deste modo, em sua relação com o texto o leitor deve explicitar como os efeitos de sentido são criados de acordo com quem fala e da posição de que fala. O leitor tem que ser capaz de ler de forma reflexiva e crítica para compreender os mecanismos de produção de sentido do texto. A leitura, na perspectiva da AD, está inserida no social, o texto não significa com base nas intenções do autor nem tampouco do leitor; o sentido é construído nas relações sociais em que autor e leitor se inserem, bem como nas posições por eles ocupadas.

1.1.1.3 A leitura na perspectiva instrumental

A abordagem de ensino de leitura chamada de inglês instrumental teve início no princípio dos anos 80, com o chamado 'Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras' que foi implantado em 23 universidades federais (Celani et al, 1988). Este projeto foi criado pela PUC de São Paulo em parceria com o Conselho Britânico e financiado pela CAPES. Entre suas funções estava a realização de um seminário nacional, de seminários regionais, além de eventos locais de capacitação. As orientações teóricas também eram veiculadas em duas instâncias: na revista *The ESPecialist* (ligada à PUC-SP); e nos chamados *Resource Packs* e *Working Papers* . Esses últimos se tratam de documentos desenvolvidos pelo grupo criado na PUC-SP, o CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura), contendo orientações e material de apoio para os professores (Celani et al, op cit)

As diretrizes para a elaboração dos cursos de inglês instrumental a serem implantados nas universidades brasileiras seguiam os pressupostos teóricos da abordagem

ESP (English for Specific Purposes). Assim, a metodologia que se conhece internacionalmente por *ESP*, é denominada 'inglês instrumental' no Brasil.

O *ESP*, desenvolvido no final dos anos 70 na Inglaterra, baseava-se na premissa de que o ensino de línguas deveria ser elaborado em função das necessidades de uso da linguagem específicas de determinados grupos de estudantes, além de levar em conta os contextos sócio-culturais nos quais estes estudantes usariam o inglês (Johns & Price-Machado, 2001). Em geral, os programas destinavam-se a alunos adultos com necessidades específicas e, na maioria das vezes, imediatas, de uso da língua inglesa como, por exemplo, profissionais e estudantes universitários. Strevens (1988 *apud* Johns e Price-Machado, 2001) fala de características absolutas que distinguem um curso de ESP de um curso de 'inglês geral'. Segundo esse autor, um programa de ESP deve: a) ser elaborado para ir de encontro às necessidades específicas do estudante; b) estar relacionado ao conteúdo de determinadas disciplinas, profissões ou atividades; c) enfocar a linguagem apropriada ao contexto alvo em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica; d) ser diferente do 'inglês geral'. Dentre as características listadas por Strevens (1988), três pressupostos têm se mantido como pilares da abordagem: a) a análise de necessidades; b) o ensino baseado em gêneros discursivos específicos; c) o ensino baseado em conteúdos centrais para os envolvidos (estudantes, empregadores, instituições). Em alguns casos, pode ocorrer do programa de ESP restringir suas atividades em torno de certas habilidades da língua, enfocando apenas a leitura, por exemplo (Strevens, op cit). Embora programas restritos a uma única habilidade não sejam uma regra no ESP praticado internacionalmente, esta característica tem sido predominante na maioria dos cursos de inglês instrumental no Brasil desde sua implantação nos anos 80. Com exceção de alguns cursos voltados para profissões específicas (pilotos, turismo, hotelaria, etc) e do inglês para negócios, que

também entram na classificação de ESP, os cursos de inglês instrumental destinam-se geralmente à aquisição da habilidade de leitura, especialmente da leitura acadêmica.

A visão de leitura da abordagem baseava-se, no princípio de sua implantação no Brasil, em pesquisas da psicologia cognitiva e da psicolingüística sobre a aquisição de leitura em inglês como Língua Materna (doravante LM) (Moraes, 2005). O trabalho desenvolvido por Goodman e Smith (1967 *apud* Braga, 1997) foi especialmente influenciador. Esses autores criticavam uma visão de leitura como mera decodificação, alegando que ler envolve uma interação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações trazidas pelo texto. Braga (1997) afirma que no princípio da implantação do inglês instrumental, os procedimentos seguidos procuravam destacar a importância de estratégias globais a fim de tornar o aluno ativo e envolvê-lo na construção do sentido, evitando, assim uma leitura decodificadora. O ensino de leitura procurava formar um leitor independente através do uso de habilidades e estratégias de leitura tais como *skimming*, *scanning*[1], inferir a partir do contexto, reconhecer cognatos, identificar sufixos e afixos para inferir o significado de palavras desconhecidas no texto. Além do foco em estratégias, também havia estímulo ao uso do conhecimento específico do leitor em sua área e de seu conhecimento de mundo.

Moraes (2005) indica, entretanto, que algumas alterações ocorreram no inglês instrumental, especificamente, na maneira como ele é praticado na Unicamp. A autora menciona que os textos específicos de cada área foram, de certa maneira, abandonados, optando-se por usar textos mais genéricos, retirados de revistas de divulgação científica,

[1] Paiva (2005) afirma que s*kimming* e *scanning* são duas estratégias bastante citadas quando se fala em habilidades de leitura. Enquanto o *skimming* é uma forma de leitura rápida com o objetivo de identificar a idéia geral e os conceitos principais do texto, o *scanning*, que também é uma leitura rápida do texto ou de partes do mesmo, tem como finalidade a obtenção de uma informação específica (conceito, data, definição, número, etc).

que se destinam ao público não especializado. Quanto à abordagem de ensino, a autora afirma que, embora as estratégias cognitivas tenham sido privilegiadas durante um tempo, pouco a pouco os professores começaram a incorporar questões lingüísticas que, no princípio, haviam sido relegadas para um segundo plano. Conforme é possível perceber no artigo de Braga (1997) sobre a elaboração de material didático para aulas de leitura, houve uma mudança de foco na perspectiva de leitura instrumental que deixou a visão de leitura psicolingüística e passou a adotar uma visão interativa de leitura:

> "O ensino de leitura em língua estrangeira deve explorar simultaneamente estratégias globais de leitura (processos descendentes) e conhecimento lingüístico (processos ascendentes) a fim de que o leitor perceba de forma mais clara a complexidade envolvida no ato de ler, e descubra maneiras de superar as dificuldades que encontra."
> (Braga 1997:6)

Na visão de Moraes (2005), a incorporação de aspectos lingüísticos nas aulas de inglês instrumental na Unicamp ocorreu devido às dificuldades enfrentadas por alunos iniciantes com pouca proficiência lingüística, bem como às reflexões teóricas resultantes de trabalhos como os de Carrel e Eisterhold (1988), Braga e Busnardo (1993) Scaramucci (1995) e Moraes (1990).

Já o programa de inglês instrumental da PUC-SP reflete mais nitidamente as características do *ESP* descritas por Strevens (1988) conforme se pode perceber por meio dos textos a respeito dos cursos de inglês instrumental disponíveis na página da universidade na internet (www.pucsp.com.br-acesso em 21/01/2008). O conteúdo programático dos cursos de instrumental apresentado na referida página inclui os seguintes tópicos: a) conscientização dos processos de leitura; b) estratégias de leitura; c) inferência lexical; d) familiarização com diversos tipos de textos específicos na área enfocada no curso; e) estrutura textual dos diferentes tipos de textos e seus componentes léxico-

gramaticais; f) jargões e vocabulário da área. Ao que parece, os cursos de inglês instrumental apresentam algumas distinções em função do local em que são oferecidos e da instituição que se responsabiliza por sua elaboração. Os cursos na PUC-SP parecem seguir mais estritamente um foco no ensino de estratégias, na apresentação das características textuais ligadas ao gênero dos textos e no uso de conteúdos específicos das áreas de atuação dos estudantes. Na Unicamp, por outro lado, parece haver momentos em que há um foco na forma visando ao ensino de elementos gramaticais e não são utilizados os textos específicos das disciplinas dos alunos, uma vez que os grupos são heterogêneos.

A despeito de algumas diferenças locais e institucionais, concordamos com Braga (1997: 6) que coloca a abordagem de leitura instrumental como "uma perspectiva de leitura como atividade de solução de problemas em que as aulas visam a informar o aluno sobre a natureza dos problemas e torná-lo um leitor autônomo capaz de lidar com as dificuldades nos níveis lingüístico e cognitivo."

1.1.2 Os componentes da leitura

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio (Ferreira, 1986) possui onze definições para a palavra 'ler' as quais usarei como metáforas na revisão teórica acerca de dois importantes componentes da leitura: o componente lexical e o componente cognitivo.

No verbete de 'ler' do referido dicionário, temos: 1. percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. ver e estudar. 4. decifrar ou interpretar o sentido de. 5. reconhecer; perceber; decifrar. 6. explicar ou prelecionar como professor. 7. interpretar o aspecto de (radiografia) o resultado de (teste). 8. Advinhar ou predizer: ler a sorte. 9. explicar

ou prelecionar como professor [*sic*][2]. 10. inquirir; perscrutar 11. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

O dicionário reflete em certa instância sentidos compartilhados socialmente em uma dada comunidade de falantes de uma língua. Entendemos que as acepções acima nos dão uma boa noção do que está associado ao conceito de 'ler' do ponto de vista dos falantes de língua portuguesa no Brasil. Analisando o texto do verbete identificamos três universos de sentidos relacionados a aspectos importantes envolvidos no processo de leitura: o aspecto fonológico, o aspecto visual e o aspecto cognitivo, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Aspecto fonológico	Aspecto visual	Aspecto cognitivo
Proferir Pronunciar Recitar Prelecionar Repetir em voz alta Repetir mentalmente	Ver Percorrer com a vista Estudar Decifrar Reconhecer Perceber Perscrutar Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras	Decifrar Interpretar Estudar Explicar Advinhar Predizer Inquirir Perscrutar

Optamos por colocar os verbos perscrutar, estudar e decifrar em mais de uma categoria do quadro porque entendemos que eles podem ser comparados tanto aos aspectos visuais quanto aos aspectos cognitivos envolvidos na leitura.

Embora reconheçamos que durante o processo de compreensão em leitura o leitor também recorra ao conhecimento dos aspectos sintáticos e morfológicos da língua, julgamos mais pertinente restringir-nos ao tratamento dos aspectos fonológico e visual, relacionando-os ao conhecimento lexical e do aspecto cognitivo, envolvendo a questão do conhecimento prévio do leitor e o uso de estratégias de leitura.

[2] Optamos por manter as definições do verbete tal como estavam no dicionário consultado, apesar de termos notado que as definições de número 6 e 9 são idênticas. Acreditamos que tal repetição se deva um erro de impressão ou de revisão do texto original.

1.1.2.1 O componente lexical em leitura

Quando pensamos no conhecimento lexical, surge uma pergunta elementar 'O que significa saber ou conhecer uma palavra?' As respostas variam bastante de acordo com o que cada pesquisador considera mais relevante no conhecimento de uma palavra. De acordo com Carter (2001), existe um consenso de que conhecer uma palavra envolve na verdade vários tipos de conhecimento que são obtidos de forma gradual e progressiva conforme ocorrem novos contatos com a palavra. Nation (1990) propõe a seguinte lista de aspectos envolvidos no conhecimento de uma palavra:

1. o (s) significado (s) da palavra
2. a forma escrita da palavra
3. a forma falada da palavra
4. o comportamento gramatical da palavra
5. as outras palavras que costumam ocorrer junto com a palavra em questão
6. questões de registro e uso
7. as palavras que são associadas à palavra em questão
8. a freqüência a palavra

Os diversos aspectos envolvidos em conhecer uma palavra não implicam em uma noção de tudo ou nada, tratam-se na verdade, de níveis que vão sendo sedimentados gradativamente a cada novo contato com a palavra, sendo que é possível conhecer a forma falada e não conhecer a forma escrita de uma palavra, por exemplo.

Dado que o conhecimento de uma palavra é tão complexo e abrangente, que fatores viabilizam a aquisição de palavras novas e fortalecem os vários níveis de conhecimento

sobre cada palavra que compõe o léxico mental? Geralmente os processos envolvidos na aquisição de vocabulário são divididos em duas vertentes: o aprendizado implícito e o explícito (Nation, 2001; Carter, 2001; Schmitt, 2000). Eles se referem principalmente à maneira como ocorrem os encontros com as palavras da LE.

Quanto à aquisição do conhecimento lexical na LM, uma das hipóteses, estabelecida por Chomsky (1972), é a de que este conhecimento é acionado de forma natural na infância e continua a se expandir de modo gradativo ao longo da vida. Em se tratando da LE, a aquisição lexical pode ocorrer de duas formas: de maneira explícita, envolvendo atenção deliberada à palavra ou de maneira implícita e inconsciente, quando o foco da atenção está no sentido e não na forma (Schmitt, 2000). O aprendizado explícito de vocabulário envolve foco na forma e chama a atenção para palavras específicas; pode ser acionado pelo professor ou pelo próprio estudante em atividades envolvendo sinonímia, traduções na LM e recursos como, caderno de vocabulário, cartões de memorização, técnicas imagéticas, etc. O aprendizado implícito, também chamado de incidental, ocorre em atividades em que há aprendizado de palavras específicas embora a atenção não esteja na forma mas, sim, voltada para o sentido da mensagem. Dentre elas, podemos mencionar atividades de fluência envolvendo a interação oral ou da leitura freqüente de textos mais longos.

Schmitt (2000) e Carter (2001) argumentam que alunos iniciantes aprendendo uma LE beneficiam-se mais do aprendizado explícito e sendo assim, consideram produtivo dispender tempo com palavras através de atividades de memorização e instrução que envolva os diversos aspectos que compõe o conhecimento de uma palavra. A aprendizagem implícita, segundo estes autores, requer um conhecimento lexical prévio que permita a compreensão do insumo e a inferência de itens lexicais desconhecidos. Este tipo de

aprendizagem, segundo Schmitt e Carter, deve ser enfatizada no caso de leitores mais avançados.

Para Nation (2001) todos os leitores podem se beneficiar das duas formas de aprendizagem de vocabulário. O uso de livros adaptados ao nível de proficiência do estudante é considerado uma alternativa para que alunos iniciantes e intermediários pratiquem a leitura extensiva e tenham a perspectiva de obter aumento de vocabulário de forma gradativa. Nation (2001) e Nuttal (1982) alertam, no entanto, que possibilidades significativas de aumento de vocabulário vigoram apenas quando há um programa intenso e contínuo de leitura extensiva de livros adaptados ao nível de cada leitor.

A- Conhecimento lexical: o aspecto visual

Com exceção da leitura em braile, toda leitura requer um registro visual do insumo escrito. Na definição registrada no início desta seção, alguns dos sentidos de 'ler' são essencialmente visuais: ver; percorrer com a vista; estudar; decifrar; reconhecer; perceber; perscrutar. Estas acepções nos remetem às maneiras de entender um processo fundamental na leitura: o reconhecimento de palavras.

'Percorrer com a vista' remete à uma idéia de que o processamento das palavras possa ser realizado com o deslizar dos olhos pelo texto sem que estes focalizem pontos específicos, progredindo linearmente da esquerda para a direita e registrando cada palavra sem retroceder a leitura. Em 'decifrar' temos a idéia da identificação que envolve a transformação dos elementos gráficos em informação, deste modo, cada letra é identificada para que a mensagem 'contida nas palavras' seja compreendida. 'Reconhecer, perceber' remete à identificação de elementos previamente familiares, neste sentido, os olhos

reconhecem automaticamente a forma escrita de palavras familiares que já fazem parte do léxico mental do leitor e assim a conexão inicial entre forma e significado é ativada e a palavra é entendida.

Estas concepções implícitas nas definições de 'ler' nos levam a pensar no que ocorre de fato durante o reconhecimento do insumo na leitura.

A importância do conhecimento da forma ortográfica das palavras se deve ao fato de que, durante a leitura, os olhos se fixam na maioria das palavras da página. Ao contrário do que possa parecer ao senso comum, os olhos não deslizam suavemente pelas linhas do texto durante a leitura, na verdade, eles fixam-se em pontos específicos movendo-se de um ponto para outro em questão de milésimos de segundos (Schmitt, 2000). Durante este processo o leitor não pula deliberadamente algumas palavras, seus olhos fixam-se em quase todas as palavras do texto, sobretudo nas palavras de conteúdo (Schmitt, 2000; Stanovich, 1991).

Outras questões importantes relacionadas ao reconhecimento visual podem ser colocadas aqui, tais como: Quanto do texto é registrado cada vez que os olhos se fixam em um ponto específico? Qual é a unidade elementar identificada no reconhecimento visual: a letra ou a palavra inteira? A habilidade do bom leitor reside no fato de que ele, na verdade, consegue reter mais insumo gráfico a cada fixar dos olhos sobre um ponto do texto?

O tempo de fixação dos olhos em um ponto do texto dura aproximadamente 250 milésimos de segundo (Samuels, 1994). Vários métodos e aparelhos foram criados para medir a quantidade de informação gráfica registrada pelos olhos e entender a forma como ela é identificada.

Em Samuels (1994) temos um relato abrangente sobre as pesquisas acerca do reconhecimento de palavras. Embora os resultados destas pesquisas revisadas pela autora

variem em função das diferenças metodológicas e dos fatores de interação, ela aponta que a capacidade de identificação dos olhos sobre um ponto do texto é de aproximadamente nove letras, sendo que esta capacidade aumenta em tamanho conforme as habilidades de leitura evoluem. Destacamos que este intervalo de nove letras se refere à duração e à capacidade do reconhecimento visual, porque a questão da unidade de reconhecimento, não envolve necessariamente uma identificação letra por letra. Para autores como Cattel (19885) e Reicher (1969 *apud* Samuels, 1994), o reconhecimento de palavras se dá de forma holística, ou seja, elas são reconhecidas por inteiro e não letra por letra como afirma Gough (1969 *apud* Samuels, 1994). A postura mais coerente, ao meu ver, é a de Terry, Samuels e La Berge (1976 *apud* Samuels,1994), segundo a qual, leitores hábeis são capazes de processar as palavras como unidades inteiras, quando elas são familiares ou letra por letra, no caso de palavras não-familiares.

A idéia de que bons leitores possam identificar uma quantidade maior de insumo gráfico a cada olhar sobre o texto foi descartada em pesquisas realizadas por Underwood e Zola (1984 *apud* Samuels, 1994) que não encontraram diferenças de percepção visual na comparação do desempenho dos leitores bons e dos fracos. Samuels (op.cit) relata que, embora em algumas pesquisas os leitores hábeis tenham demonstrado uma percepção visual maior, esta percepção só ficou evidente na leitura de textos mais significativos.

> "(...) o problema não reside no fato de leitores fracos terem uma percepção visual menor, mas de não extraírem a mesma quantidade de significado do texto que os leitores hábeis. Assim, a diferença entre bons e maus leitores pode não estar no tamanho da capacidade de percepção visual, mas na quantidade de sentido que eles obtêm cada vez que os olhos fixam o texto." (Samuels, 1994: 364)

Mas de que forma se dá este reconhecimento das palavras no texto, o que acontece no momento em que olhos fixam-se sobre um ponto da página impressa? Ehri (1994) fala sobre várias formas usadas pelo leitor no reconhecimento de palavras que pode ser feito: a) de forma imediata; b) por decodificação fonológica; c) por analogia; d) por identificação de padrões ortográficos; e) por inferência.

As palavras que o leitor conhece previamente, a partir de leituras anteriores, formam um arquivo de itens familiares em seu léxico mental. Essas palavras são reconhecidas de forma imediata (*by sight*) e lidas como um todo, sem pausas entre os fonemas e as sílabas. Nesse caso, o leitor identifica a forma da palavra automaticamente e acessa o conhecimento acerca de sua pronúncia, sentido, identidade sintática e ortografia no léxico mental. Para Schmitt (2000), este vocabulário familiar (*sight vocabulary*) é o principal elemento que serve de base para a leitura fluente.

A decodificação fonológica é o processo em que os grafemas são identificados visualmente e transformados em fonemas; neste caso, a forma falada da palavra é procurada no léxico mental. Por envolver aspectos fonológicos, optamos por tratar da decodificação no item B. Também existe a possibilidade de que as palavras sejam reconhecidas por analogia ou pela análise de padrões ortográficos; neste caso, o leitor busca uma palavra semelhante à palavra encontrada para obter um padrão que permita a ativação fonológica e o possível reconhecimento da palavra encontrada. Por fim, Ehri (1994) coloca a identificação de itens lexicais com base na informação contextual, a chamada inferência. Neste processo os demais itens lexicais da sentença formam um contexto informativo que permitem ao leitor formar expectativas e inferir o sentido de uma dada palavra.

A tendência mais natural é que o leitor maduro recorra apenas a dois processos no reconhecimento de palavras: ao reconhecimento de vista, para palavras já familiares ou à

inferência através do contexto, para palavras desconhecidas. Os processos de decodificação e o uso de padrões ortográficos são mais comuns entre leitores jovens que possuem apenas o conhecimento oral da língua no início de seu aprendizado de leitura.

Além de todos os aspectos mencionados, é pertinente considerar que o reconhecimento de palavras durante a leitura em LE é um fenômeno significativo em si, que não deve ser tratado como um componente da proficiência lingüística geral do aluno, conforme a posição de Koda (1996 *apud* Carrel e Grabe, 2002). Koda menciona que o reconhecimento de palavras é afetado por fatores como: a) a experiência de processamento ortográfico na LE; b) a distância entre a ortografia da LE e da LM; c) a interação entre o conhecimento ortográfico da LE e da LM. Assim, o processo de reconhecer as palavras em leitura na LE pode apresentar um grau maior ou menor de dificuldade para o leitor em função das similaridades e distinções entre os sistemas ortográficos de sua LM e da LE.

B- O conhecimento lexical: o aspecto fonológico

Na definição da palavra 'ler' do dicionário Aurélio, há uma associação entre leitura e aspectos fonológicos conforme é possível verificar nas palavras 'proferir, recitar, prelecionar, repetir, ler em voz alta'. Há pessoas que acreditam que a leitura envolva um processo de 'pronunciar' as palavras mentalmente ou de forma audível. Por outro lado, muitos afirmam que ela deva ser silenciosa a fim de que a atenção esteja voltada para o sentido das palavras e não para a pronúncia. Uma questão pertinente que pode ser colocada a este respeito é a seguinte: a ativação fonológica é um estágio obrigatório para acessar o significado das palavras no léxico mental durante a leitura?

Na visão de autores como Corcoran (1967), Lewis e Rubenstein, (1971 *apud* Samuels, 1994), Gough e Juel (1991), o acesso ao significado da palavra ocorre através da decodificação fonológica. Estes autores afirmam que, quando aprendem as correspondências entre as letras e os sons de uma língua, os leitores iniciantes podem reconhecer na escrita, palavras que já são familiares do ponto de vista fonológico. Para estes autores, o reconhecimento das palavras tem que passar pela conversão dos grafemas em fonemas para que o sentido seja ativado durante a leitura.

Na perspectiva de Ellis (1995), entretanto, as palavras podem ter o sentido acessado de duas formas, que variam em função da familiaridade da palavra para o leitor. As palavras familiares são relacionadas ao significado no sistema semântico, sem intermediação do conhecimento fonológico. A segunda forma, que se aplica a palavras não-familiares ou não-palavras, é a decodificação.

Como se pode ver, não há um consenso entre diferentes autores acerca deste tema, e, na verdade, conforme afirma Samuels (1994: 373), ´a possibilidade de acesso direto ao significado das palavras através do código visual sem a intermediação fonológica é uma questão que permanece sem respostas´.

Um indício de que a ativação fonológica talvez seja de fato uma etapa imprescindível no reconhecimento de palavras, mesmo em leitores maduros, é a evidência de que a decodificação também ocorre no processamento de escritas logográficas, conforme verificado por Chu-Chang, (1984 *apud* Samuels, 1994) em uma pesquisa realizada entre falantes de Mandarim e falantes de outros dialetos correntes na China. Uma vez que, no sistema de escrita chinês, os símbolos remetem diretamente a conceitos, acreditava-se que o Mandarim seria compreensível para os falantes de outros dialetos que também recorrem à escrita logográfica. No entanto, cerca de 80% dos ideogramas também contém um elemento

fonético, representando uma pronúncia aproximada e, como nem sempre a fala e a escrita são congruentes, a compreensão de alguns destes ideogramas não é tão simples como se pensava. Conforme verificado por Chu-Chang, a escrita logográfica não é compreendida tão facilmente por falantes de outras línguas utilizando o mesmo sistema de escrita. Daí concluiu-se que, mesmo em se tratando de uma língua com escrita logográfica, a decodificação fonológica é uma etapa obrigatória e pode trazer certas dificuldades para aqueles que a estão aprendendo. Uma das conclusões que se poderia tirar a partir do estudo entre falantes de chinês é a de que o processamento de palavras envolve, via de regra, o acesso a informação fonológica.

Se a decodificação fonológica for mesmo um pressuposto do processamento das palavras em leitura, quais seriam as implicações para a leitura em uma LE?.

Em se tratando de falantes de língua portuguesa lendo em inglês como LE, a tendência será de que o leitor busque correspondências entre os grafemas e os fonemas, baseando-se na fonologia da língua portuguesa, especialmente porque esta possui uma relação mais transparente entre fonemas e grafemas se comparada ao inglês. Isto deve acontecer, especialmente, no caso de aprendizes iniciantes, que ainda não tiveram contato suficiente com o insumo oral na LE a fim de extraírem padrões fonológicos que auxiliem o reconhecimento de palavras. Há que se levar em conta, no processamento das palavras na LE, que o leitor iniciante não tem um conhecimento intuitivo dos padrões e regras fonológicas da língua, nem o conhecimento da língua falada, como é caso do falante nativo quando inicia sua prática de leitura. Sendo assim, ainda que ocorra a ativação fonológica da palavra encontrada (o que provavelmente deverá ocorrer com base nos padrões fonológicos da LM) nem sempre será possível reconhecê-la como uma palavra familiar. À medida que o leitor evoluísse em seu conhecimento da LE, entretanto, a ativação fonológica poderia ser

útil por permitir a associação do som com palavras familiares, ouvidas anteriormente e cujos sentidos já fossem conhecidos pelo leitor.

Outra questão que se relaciona ao conhecimento fonológico é a leitura em voz alta, que é um recurso utilizado tanto por professores em aulas de leitura em LM como em aulas de LE. Os estudantes e professores de LE favoráveis a esta prática costumam dizer que, ao utilizá-la, podem exercitar ao mesmo tempo a pronúncia e as habilidades de leitura. Entretanto, cabe uma questão a este respeito: sendo a leitura uma atividade voltada para a compreensão do texto, o fato de realizá-la de forma audível não poderia prejudicar o caráter reflexivo e analítico que ela pressupõe?

Em seu livro voltado para o ensino de leitura em língua estrangeira, Nuttal (1982) assume uma postura desfavorável à prática de ler em voz alta, considerando-a uma ação que fere o princípio da autenticidade em relação aos objetivos de leitura. Segundo a autora, a leitura deve ser silenciosa a fim de alinhar-se com os objetivos da vida real, visto que poucas ocasiões sociais envolvem a leitura audível. Mesmo estando em sala de aula, os estudantes devem ser estimulados a lerem silenciosamente e ter em mente que o objetivo da leitura é o sentido do texto e não sua forma e, sendo assim, os aspectos fonológicos não são relevantes naquele momento.

Brown (1994) alinha-se à postura de Nuttal no que concerne à artificialidade da leitura em voz alta, acrescentando um outro fator negativo: a perda de atenção que a leitura audível pode favorecer. Neste caso, enquanto um aluno lê, os demais podem estar desatentos ou mesmo ensaiando mentalmente o trecho que lhes será atribuído na seqüência. O autor até admite a possibilidade do uso da leitura audível na aula de LE, no caso de alunos iniciantes e de nível intermediário, mas não recomenda que ela ocorra com freqüência.

Bajard (1994) realiza uma descrição abrangente sobre as funções que a leitura em voz alta vem desempenhando em práticas sociais e pedagógicas desde o século IV até os dias atuais. O autor relata que, antes da invenção da imprensa por Gutenberg no século XVI, os livros eram manuscritos e em número limitado, o que favorecia uma prática de leitura oral, geralmente de caráter religioso. Neste sentido, de acordo com Bajard, o que se privilegiava era a capacidade de memorização dos textos lidos, não importando se a compreensão ocorresse de imediato ou posteriormente. Na aprendizagem de leitura, era preciso "aprender a transformar signos escritos em signos orais, memorizar a forma oral obtida, repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido" (Bajard, 1994: 34). A leitura oral era, então, um evento público e coletivo em que um locutor habilitado lia para uma platéia. Bajard relata que, a partir do século XVI, com a impressão de livros em maior escala, o hábito de leitura foi perdendo aos poucos seu caráter coletivo até passar a ser entendido como uma atividade de reflexão, realizada individualmente.

Assim, embora a leitura em voz alta tenha perdido prestígio e, até mesmo, legitimidade ao longo da história, Bajard (1994) considera que ela ainda contém um caráter que diz respeito à convivência: o caráter comunicativo. O autor considera que a função comunicativa da leitura audível pode servir a fins pedagógicos, desde que, haja uma distinção terminológica e funcional entre leitura (silenciosa) e ´leitura em voz alta´, que ele classifica como ´dizer´, conforme pode-se verificar em Bajard (1994: 109):

> "Podemos então distinguir duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós chamamos de ***leitura***. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos de ***dizer***." *(grifo meu)*

Assim, a leitura audível ou *dizer* não precisa ser banido da sala de aula, mas pode ocupar um espaço destinado à comunicação de algo que já foi compreendido previamente pelo leitor-locutor por meio da leitura silenciosa. A leitura em voz alta ou dizer não substitui a função de construir sentidos da leitura em si, que, para tal, é realizada de forma silenciosa.

1.1.2.2. O componente cognitivo na leitura

A- As estratégias de leitura

Sendo a leitura um processo autônomo, cabe ao leitor estar consciente das ferramentas que ele pode usar a seu favor na compreensão do texto. A metacognição envolve a consciência pelo leitor dos processos cognitivos que operam durante a compreensão e das habilidades que ele pode usar para monitorar e aumentar a eficácia durante o processamento da informação. A utilização de estratégias de leitura é um elemento metacognitivo importante que aumenta a autonomia e capacidade de solução de problemas dos leitores, sobretudo dos que lêem em uma LE.

O´Malley e Chamot (1990) definem estratégias de aprendizagem como todos os comportamentos ou pensamentos do aprendiz que contribuem para aumentar sua compreensão ou retenção de informação sobre a LE. Elas envolvem ações deliberadas e intencionais que o aprendiz realiza para facilitar seu processo de aprendizagem. Os benefícios do ensino e uso de estratégias são percebidos no aumento da motivação do

estudante, nos aspectos emocionais que são amenizados e na eficácia no processamento, na seleção e no armazenamento da informação na memória.

Jordan (1997) escrevendo sobre o inglês para fins acadêmicos, lista as estratégias que se aplicam especificamente à leitura nestes contextos, das quais citamos: previsão, *skimming*, *scanning*, distinguir entre informações factuais e não-factuais; inferir o sentido de palavras desconhecidas; compreender apresentações gráficas (diagramas, dados, etc); compreender a organização do texto e os aspectos semânticos e lingüísticos (coesão, marcadores discursivos e semânticos).

Dadas as limitações em relação ao tamanho deste trabalho, optamos por nos restringir a duas estratégias relacionadas à leitura, a inferência e o uso de dicionário, pelo fato de estas serem mencionadas de forma recorrente nas falas dos entrevistados na primeira etapa deste trabalho (as etapas serão descritas no capítulo 2).

I- A inferência

Na definição de 'ler' do dicionário Aurélio temos as palavras 'advinhar, decifrar, ler a sorte', que usarei para fazer algumas considerações sobre uma estratégia cognitiva bastante relevante para a leitura: a inferência do significado das palavras. .

Tanto a ação de 'advinhar' quanto de 'ler a sorte' implicam em alguém realizar uma previsão ou dar um palpite de forma aleatória e intuitiva, sem utilizar-se de critérios racionais ou pré-estabelecidos. Entretanto, no caso da inferência como uma estratégia de leitura para descobrir o significado das palavras, o ato de tentar advinhar ou descobrir é feito com base em pistas presentes no próprio texto e na palavra, que devem ser cuidadosamente consideradas pelo leitor.

Nuttal (1982) sugere que os leitores precisam 'aprender' a inferir e que esta estratégia deve ser praticada através da leitura de textos adaptados com poucas palavras desconhecidas. Segundo ela, é importante que o leitor se dedique a ler de forma extensiva para adquirir vocabulário, ao mesmo tempo em que adquire o hábito de inferir as palavras desconhecidas e evita o uso freqüente do dicionário. A consulta constante ao dicionário, que é geralmente o recurso utilizado pelos leitores no lugar da inferência, interrompe os processos cognitivos e torna a leitura lenta e ineficaz, na opinião da autora.

Aprender a inferir implica em aprender a identificar as pistas da própria palavra, tais como sua classe gramatical, suas partes (sufixos, prefixos), o fato de ser ou não um termo cognato. Além da informação proveniente da palavra em si, o leitor também necessita recorrer a fatores como o sentido e à classe gramatical das palavras próximas; ao conhecimento sobre o assunto e sobre gêneros textuais e ao conhecimento sobre o tipo daquele texto que está sendo lido.

Ao usar todas estas pistas, o leitor tem na inferência uma importante estratégia para lidar com palavras desconhecidas, embora seja pertinente destacar que a utilização de todas as pistas mencionadas não garante que a inferência será bem sucedida.

Para Nation (2001), as chances de realizar inferências bem sucedidas estão ligadas ao conhecimento prévio de vocabulário que o leitor dispõe. O leitor só pode usar as informações do contexto se ele consegue efetivamente estabelecer o que o texto está dizendo de maneira geral. O autor afirma que "o tamanho do vocabulário do leitor é um fator crítico para que ele realize inferências bem sucedidas, este fator estabelece a densidade de palavras desconhecidas em um texto" Nation (2001, p. 233)

Deste modo, a inferência é uma importante estratégia metacognitiva a ser utilizada na leitura em LE no sentido de conferir autonomia e responsabilidade ao leitor durante o

processamento da informação. Isto se o leitor tiver flexibilidade para lidar com a obtenção de um significado impreciso para a palavra sendo inferida, o que nem sempre é o caso, sobretudo em se tratando de leitores iniciantes, que têm dificuldade para estabelecer um contexto no parágrafo e para identificar a idéia geral do texto.

II- O uso de dicionário

Muitos estudantes precisam ler em uma LE, mas não dispõem de um conhecimento de vocabulário que sirva de base para o estabelecimento de um nível mínimo de compreensão. Nos casos em que há uma lacuna no conhecimento prévio de vocabulário, o uso de dicionário apresenta-se como uma alternativa frequentemente utilizada pelos leitores.

Nuttal (1982) afirma, a princípio, que o uso freqüente do dicionário deve ser desencorajado. Mas a autora reconhece que esta é na verdade uma prática inevitável e, sendo assim, os leitores devem ser ensinados a utilizar o dicionário de forma adequada e criteriosa. Segundo a autora, o leitor deve selecionar as palavras a serem procuradas, tendo em vista que algumas podem ser simplesmente puladas. Segundo ela, a informação mais importante sobre a palavra diz respeito ao conteúdo semântico, sendo que o leitor deve saber localizar no verbete o sentido mais adequado em função do contexto e do sentido geral do texto.

Nation (2001) também enfatiza a necessidade de que os leitores exercitem habilidades específicas relacionadas ao uso de dicionário tais como: obter informações do contexto em que a palavra ocorre; tentar inferir a palavra antes de procurá-la; decidir se a palavra deve realmente ser procurada tendo em vista sua relevância para o sentido geral do

texto; decidir se ela deve ser reduzida a sua forma básica, sem flexões gramaticais, antes de procurá-la no dicionário.

A escolha entre os tipos de dicionários disponíveis, monolíngues, bilíngües ou o semi-bilíngues (com definições e exemplos na LE e traduções na LM) é uma questão relevante no que concerne ao acesso ao significado de palavras novas durante a leitura. A vantagem dos dicionários monolíngues reside no fato de trazerem mais informação a respeito de uma mesma palavra. Seu uso entre estudantes de LE pode apresentar certas restrições, especialmente entre iniciantes, pelo fato de que a compreensão das definições exigirem um vocabulário base de cerca de 2000 palavras (Nation, 2001). Os dicionários bilíngües, por outro lado, são mais acessíveis ao estudante devido ao uso da LM, mas geralmente trazem apenas traduções na LM que peca por restringir os sentidos e as diferenças semânticas entre as línguas em questão. O que se ouve com freqüência são críticas ao dicionários bilíngües por incentivarem a tradução durante a leitura e favorecerem a idéia de uma correspondência exata de significados entre as palavras da LE e da LM. Na perspectiva de Nation (2001) estas críticas são injustas, sendo que o dicionário bilíngüe possui mais pontos positivos do que negativos devido às vantagens que a LM do estudante possui para comunicar-lhe o significado de palavras novas na LE, sobretudo em se tratando de iniciantes que não compreenderiam as definições do dicionário monolíngue.

A respeito do uso de dicionário bilíngüe, Tosque (2002) menciona o fato de muitos professores desaprovarem seu uso alegando que ele interrompe o fluxo de concentração em leitura. Segundo a autora, também há uma idéia de que consultar um dicionário seja uma prática muito fácil, que não requer esforço cognitivo, mostrando-se inferior quando comparada à inferência através do contexto, que exige mais esforço e raciocínio do aluno. No entanto, Tosque aponta que, a consulta ao dicionário, quando realizada de forma

adequada, também requer habilidade de processamento, uma vez que o leitor tem que selecionar apenas um dos sentidos do verbete, analisando de forma coerente o contexto.

B- O conhecimento prévio na leitura

O conhecimento prévio do leitor figura como um componente importante no processo de compreensão do texto por permitir que o leitor realize inferências sobre conhecimentos não explicitados no texto e sobre palavras novas que possam surgir. Alderson (2000) afirma que todo processamento de linguagem requer a 'ativação rápida e automática do conhecimento de mundo e que, sem ele, a compreensão seria lenta e trabalhosa ou nem sequer ocorreria'.

Há vários conceitos e termos diferentes da Psicologia Cognitiva para explicar como o conhecimento está armazenado no cérebro para ser ativado e acessado nas várias atividades cognitivas inclusive a leitura. A teoria da representação do conhecimento na memória ou teoria de esquemas de Rumelhart (1980: 34) usa os conceitos de 'esquema' e 'esquemata' para explicar o modo como conhecimento está armazenado na mente e disponível para ser usado. O autor define esquema como 'uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos armazenados na memória'. Um esquema subjacente a um conceito armazenado na memória corresponde ao significado daquele conceito, estes significados são configurados em termos das situações típicas ou eventos que ativam aquele conceito ou esquema. Deste modo, a esquemata contém um conjunto de unidades organizadas, 'pacotes' que trazem informação sobre o conceito em si e sobre como este conhecimento pode ser utilizado. O conhecimento armazenado na esquemata contém informações sobre objetos, eventos, seqüência de eventos; ações, seqüência de ações, etc.

Do ponto de vista da teoria dos esquemas (Rumelhart, 1980), a compreensão implica em acomodar apropriadamente o insumo dentro de um esquema pré-existente durante a leitura. Quanto mais próxima for correspondência entre eles, menos esforço de processamento é exigido (Rumelhart, 1980).

A teoria dos esquemas demonstra como a informação nova torna-se mais fácil de ser compreendida quando encontra respaldo em esquemas conceituais pré-existentes. No entanto, a ativação destes esquemas ocorre sempre a partir dos dados do texto, de forma ascendente. É a informação registrada no texto que ativa os esquemas conceituais, que por sua vez, atuam facilitando o processo de compreensão. Entretanto, se o leitor tiver dificuldades no nível de processamento lingüístico, a ativação de esquemas não se completará e a compreensão em leitura ficará prejudicada ou bloqueada. Desta forma, o processamento da informação depende do conhecimento prévio de vocabulário responsável pelo processamento da informação no nível lingüístico para que se beneficie do conhecimento armazenado na esquemata (Eskey, 1988).

Existe uma idéia relacionada ao senso comum de que se um leitor já possui bastante conhecimento em uma determinada área, toda leitura que ele realize sobre este assunto será facilitada por este conhecimento específico pré-existente. De fato, existem conceitos e um tipo de vocabulário especializado que estudantes e profissionais de uma dada área têm mais probabilidade de conhecer. A questão é se este conhecimento específico sobre o assunto do texto é um fator que poderia compensar deficiências no conhecimento lingüístico que o leitor tem da LE ao ponto de favorecer a compreensão do texto. Se esta hipótese for verdadeira, a leitura de textos acadêmicos em LE para leitores familiarizados com a disciplina em questão seria mais fácil do que a leitura de outros tipos de textos.

Alderson (2000) comenta que, embora haja uma crença de que a familiaridade com o assunto seja um elemento facilitador em leitura, não há muitas pesquisas que tenham se dedicado a verificar a existência desta correlação. Os poucos estudos realizados, de acordo com ele, parecem sugerir que o efeito facilitador de alunos lendo textos em LE em sua área de atuação possa ser uma perspectiva simplista devido a outros fatores correlacionados à compreensão. Os estudos sobre a função da proficiência lingüística e do conhecimento específico na compreensão em leitura demonstram resultados variados.

1.2. A Metodologia 'Q'

Tendo em vista que a abordagem metodológica usada neste estudo seja pouco utilizada em Lingüística Aplicada no Brasil, apesar de ser bastante adotada em outros países em diversas áreas das ciências sociais (Cunha, 2005), consideramos pertinente realizar uma breve apresentação dos pressupostos, técnicas e procedimentos que ela envolve. Criada há mais de setenta anos pelo físico e psicólogo britânico William Stephenson, a Metodologia Q tem como principal característica fornecer instrumentos que possibilitam obter um recorte detalhado da subjetividade dos respondentes (Brown, 1996). Ela procura revelar as atitudes, crenças ou opiniões individuais acerca de um assunto de relevância social. No entanto, seu critério fundamental é basear-se na subjetividade auto-referente, ou seja, nas respostas elaboradas pelo próprio participante de acordo com os sentidos que ele mesmo constrói acerca do tema, procurando, deste modo, evitar interpretações ou inferências do pesquisador nas respostas e categorias do estudo.

Quando se trata de descrever opiniões e atitudes acerca de um tema é impossível fornecer um recorte preciso uma vez que a subjetividade humana é abstrata e cheia de nuances sutis. As técnicas e procedimentos usados em um estudo Q permitem estruturar a subjetividade do respondente revelando de modo detalhado sua constituição. Este recorte visa a uma análise cuidadosa da subjetividade e a uma reflexão de suas implicações em relação ao tema escolhido no estudo. A finalidade de um estudo Q não é buscar relações de causa e conseqüência entre a subjetividade e o comportamento humano, mas revelar aspectos significativos da subjetividade para melhor entender seu papel nas relações sociais e na constituição do imaginário coletivo (Mckeow & Thomas, 1988). Ao tornar manifestas opiniões que se encontram geralmente implícitas e subjacentes no imaginário de cada indivíduo, o estudo Q permite ampliar a descrição sobre um tema específico de relevância social.

O papel do pesquisador a princípio é propor uma questão acerca de um tema sobre o qual ele acredite que a subjetividade das pessoas envolvidas possua uma influência significativa. Esta questão inicial não busca estabelecer relações de causa e conseqüência sobre o tema, mas provocar a manifestação de atitudes subjacentes dos participantes. Como partem de quadros de referência pessoais dos respondentes, as categorias do estudo não podem ser previstas antecipadamente pelo pesquisador. Os resultados futuros usarão como base os significados construídos pelos respondentes. A maneira como as categorias ou itens da amostra Q são interpretados e o grau de relevância atribuído a cada item parte dos respondentes.

Os pontos de vistas (chamados de fatores) que resultam da Distribuição Q, baseiam-se nas similaridades e discrepâncias entre as opiniões dos participantes. A interpretação destes pontos de vista é feita pelo pesquisador que deve procurar evitar que sua opinião

pessoal obscureça os dados ou crie um viés no estudo. A tarefa do pesquisador será descrever de forma ordenada e procurar compreender o quadro de referência interno dos participantes manifesto nos pontos de vista ou fatores (Brown, 1996).

A finalidade da metodologia Q, então, é traçar um recorte, uma descrição da subjetividade de um grupo de pessoas em relação a um dado tema. Para que o pesquisador evite estabelecer a sua perspectiva teórica ou pessoal sobre o tema, nem a relação entre pesquisador e sujeitos imprima um viés no estudo, os itens que compõe a Amostra Q, bem como a relevância e a hierarquia destes itens partem dos próprios respondentes. Os significados são atribuídos pelos respondentes no momento da Distribuição Q, sendo função dos participantes conferirem valor ou discordância aos itens de forma pessoal.

Os métodos tradicionalmente usados para investigar opiniões e atitudes são questionários e entrevistas. Estes instrumentos, porém, tendem a se basear em categorias pré-estabelecidas com base no critério de importância do pesquisador e por isso colocam os sujeitos do estudo dentro dos limites da estrutura conceitual do mesmo (El Dash et al, 2003).

De acordo com Brown (1996), os pressupostos básicos de um estudo Q são: a) a subjetividade pode ser acessada e manifesta pelo indivíduo; b) a maneira de comunicar a subjetividade deve estar de acordo com os padrões de referência do próprio respondente, sem que a opinião ou a interpretação do pesquisador interfira em nenhum momento durante a coleta dos dados. Neste sentido, entendemos como sendo mais coerente a postura de El Dash et al (2003), que define o papel do pesquisador como sendo o de "interpretar e explicar os pontos de vistas emergentes do estudo procurando priorizar a subjetividade dos respondentes e não a sua" (grifo meu). Desta forma, embora um estudo Q pressuponha que o pesquisador priorize a subjetividade dos respondentes nas categorias e os pontos de vista

levantados, ele não consegue manter-se neutro durante todas as etapas. Entendemos que a subjetividade do pesquisador, entendida como sua perspectiva pessoal acerca do tema estudado, pode manifestar-se em algumas das etapas da pesquisa, tais como: a) na escolha das afirmações para compor a amostra Q; b) na escolha das perguntas e na condução das entrevistas; c) na interpretação final dos fatores.

A subjetividade é uma perspectiva peculiar e interna, que não pode ser medida de maneira direta. A função da metodologia, de acordo com McKeown & Thomas (1988), é 'fornecer maneiras sistemáticas para examinar e alcançar uma compreensão a respeito desta experiência de cada indivíduo'. Ela fornece uma visão ampla da perspectiva pessoal de cada respondente sobre o tema ao mesmo tempo em que traça paralelos e mostra similaridades com as opiniões dos outros participantes.

A metodologia é eficiente no sentido de sistematizar a manifestação da subjetividade humana e permitir a replicação do estudo. Além disto, possui uma vantagem quando comparada a um estudo de caso, por exemplo, porque permite lidar com um número um pouco maior de sujeitos devido à análise fatorial (Singer, 1999).

Singer (1999: 4) sintetiza as características de um estudo Q como sendo 'interativo; e que envolve um processo contínuo de descoberta, descrição e redescoberta'. Senso assim, seus resultados podem servir como base para futuras pesquisas acerca do mesmo tema e sua característica essencialmente descritiva não propõe soluções ou encaminhamentos práticos, mas sim novos pressupostos e esclarecimentos acerca do tema. De acordo com Singer, os resultados de um estudo Q não podem ser amplamente generalizados assim como nos estudos de caso. Em comum com um estudo de caso há o fato de um estudo Q se basear no que pessoas reais dizem, sendo que a metodologia Q dá voz aos sujeitos nas entrevistas, nos grupos focais ou em textos usados para a compilação de afirmações (Singer, 1998).

Por outro lado, um estudo Q também pode ser categorizado dentro do paradigma quantitativo devido à aplicação da análise fatorial para identificar opiniões compartilhadas entre os sujeitos. Embora os resultados de um estudo Q não possam ser amplamente generalizados como é o caso de estudos quantitativos, é possível usar os pontos de vista que emergem do estudo para elaborar uma nova pesquisa quantitativa.

A metodologia Q vem sendo bastante utilizada em pesquisas de disciplinas variadas tais como Psicologia, Marketing, Sociologia, Política, etc e, apenas recentemente, passou a ser usada em Lingüística Aplicada (El Dash et al, 2003).

Na Lingüística Aplicada, a Metodologia Q tem sido usada na área de ensino e aprendizagem de LE envolvendo temas como atitudes, motivação, uso de estratégias, ansiedade e aspectos emocionais da aprendizagem, áreas em que a subjetividade dos indivíduos desempenha uma função importante. Magnus (2005) utilizou a Metodologia Q num estudo a respeito de estratégias de aprendizagem usadas por alunos brasileiros de ensino fundamental de origem rural e urbana (sétimas e oitavas séries). No estudo, a pesquisadora organizou uma amostra de 33 estratégias de aprendizagem de língua estrangeira a partir de um levantamento realizado com base na literatura sobre o tema e da fala dos alunos que participaram dos grupos focais.

Cunha (2005) usou os procedimentos Q em uma investigação sobre as concepções de aprendizes sobre o ambiente de aprendizagem em suas salas de aula. Ela aplicou os a Metodologia Q em combinação com entrevistas qualitativas com a finalidade de revelar dimensões afetivas e atitudes dos estudantes em relação aos seus professores, dos materiais institucionais e das práticas de aula.

Um estudo Q envolve a aplicação de técnicas e procedimentos específicos para coletar os dados, bem como o uso da análise fatorial para uma melhor compreensão das

opiniões dos participantes. As etapas envolvendo os procedimentos e técnicas geralmente usados na metodologia são:

- ✓ Elaboração da Amostra Q
- ✓ Distribuição Q
- ✓ Entrada dos Dados
- ✓ Interpretação dos Resultados

A seguir, passarei a uma descrição mais detalhada acerca das técnicas e procedimentos envolvidos na utilização da Metodologia Q.

1.2.1 A elaboração da amostra Q

Antes de iniciar o estudo propriamente dito, é necessário selecionar os itens ou afirmações que compõem a amostra Q e servem de estímulo durante a realização da etapa do *Q-sorting*. Conforme foi dito anteriormente, a premissa de um estudo Q é que o quadro de referência das respostas seja o quadro dos respondentes e não algo que se origine de uma proposta direta do pesquisador. Isto porque o estudo deve procurar retratar e revelar a subjetividade dos participantes e evitar interpretações e categorias pré-estabelecidas pelo pesquisador, uma vez que sua opinião sobre o tema provavelmente difere da opinião dos participantes. A etapa da pré-seleção dos itens obedece a este princípio de minimizar a interferência do pesquisador durante o processo de elaboração da amostra.

As afirmações da amostra Q podem ser coletadas a partir de diversas fontes tais como: a) entrevistas individuais; b) entrevistas em grupo, chamados de grupos focais; c)

textos escritos pelos próprios sujeitos ou d) fontes secundárias como editoriais de jornal, cartas ao editor, entrevistas de rádio e tv, etc. Também é possível optar por não usar as pessoas como fonte de referência e coletar afirmações acerca do tema a partir da própria literatura.

McKeown & Thomas (1988) classificam as amostras Q em dois tipos, de acordo com o modo como as afirmações são coletadas: amostras naturais e amostras pré-elaboradas. As amostras naturais são aquelas que utilizam as afirmações colhidas a partir de comunicações orais ou escritas realizadas pelos próprios sujeitos envolvidos no estudo. As amostras pré-elaboradas apresentam itens ou afirmações que não provêm dos participantes do estudo, mas de outras fontes tais como outros estudos Q realizados anteriormente, ou de categorias escolhidas pelo pesquisador, ou da literatura acerca do tema em questão.

A função da amostra Q é servir de estímulo durante a etapa da Distribuição *Q*, quando os respondentes posicionam cada item da amostra no tabuleiro de acordo com seus critérios pessoais de relevância.

McKeown & Thomas (1988) apontam as Amostras Q como 'representações de contextos de comunicação e, sendo assim, não há como incluir nelas todas as possibilidades de comunicação acerca do tema do estudo'. Os autores apontam duas técnicas para a escolha dos itens que vão compor a amostra e as distinguem em dois tipos: não-estruturadas e estruturadas. No primeiro tipo, a escolha das afirmações é feita sem critérios pré-estabelecidos, quaisquer itens que tenham uma relação com o tema do estudo e sejam considerados relevantes podem ser inclusos na amostra. No segundo tipo, a amostra estruturada, a seleção é feita com base em critérios pré-estabelecidos, há uma preocupação de que as várias faces do tema abordado recebam o mesmo tipo de atenção e, deste modo, não haja categorias deixadas de fora ou categorias com uma cobertura maior.

A amostra estruturada, por sua vez, pode seguir a critérios elaborados de forma dedutiva ou indutiva. Um padrão de seleção dedutivo baseia-se em considerações teóricas pré-determinadas em função de hipóteses e construtos retirados da literatura sobre o tema do estudo. Já o padrão indutivo provém das regularidades e repetições temáticas que podem ser percebidas nas próprias afirmações coletadas, neste caso o critério e as categorias de escolha surgem das entrevistas em vez de serem determinados previamente.

Durante a elaboração da amostra é feito um esforço metodológico para abranger as várias nuances do tema do estudo, bem como para fornecer afirmações que reflitam diversas perspectivas acerca do tema. Apesar deste esforço, é importante lembrar que a Amostra Q apenas representa um universo de opiniões acerca do tema e, sendo assim, o sujeito que realiza a Distribuição *Q* pode ter uma visão completamente diferente sobre um tópico e não encontrar correspondência nas afirmações da amostra. Do mesmo modo, as categorias identificadas pelo pesquisador durante a seleção dos itens da amostra provavelmente devem diferir dos padrões atribuídos pelo respondente em sua interpretação durante a distribuição Q. Isto não representa um problema, uma vez que o foco de interesse em um estudo Q são os significados e padrões de relevância atribuídos pelos respondentes e não pelo pesquisador. A este respeito Stephenson, (1953 *apud* Brown, 1996: 7) adverte ‘é um erro considerar uma amostra como um conjunto de itens padronizados’, isto porque os significados não serão encontrados apenas nas categorias pressupostas pelo pesquisador, mas, sobretudo (e mais importante neste caso), nas reflexões do indivíduo respondente enquanto ele distribui as afirmações no tabuleiro.

1.2.2 A distribuição Q

A técnica de coleta de dados denominada Distribuição Q (*Q-sorting)* é um processo em que cada respondente posiciona as afirmações da amostra Q num tabuleiro específico (vide anexos) em uma ordem hierárquica de acordo com as instruções emitidas pelo pesquisador. Estas instruções podem ser simples solicitações feitas oralmente ou impressas no tabuleiro tais como, 'o que é mais/menos semelhante ao seu ponto de vista?'

Após efetuar a Distribuição *Q*, cada participante registra os números referentes à sua escolha de forma hierárquica na folha de resposta (*Q-sort)*. Outras informações podem ser solicitadas na folha de resposta, tais como idade, sexo, profissão, ou quaisquer outros elementos que possam gerar correlações interessantes para o estudo.

1.2.3 A entrada dos dados

A etapa da análise fatorial é o procedimento estatístico usado em um estudo Q para revelar as similaridades nas posições pessoais dos respondentes. As informações de cada folha de resposta produzida pelos participantes após a realização da Distribuição Q são inseridas em um software. Neste estudo, utilizamos o software PCQ, criado por Michael Stricklin e Ricardo de Almeida (2002). Este software utiliza o procedimento estatístico da análise fatorial, que permite visualizar e analisar os fatores emergentes a partir das opiniões compartilhadas entre os sujeitos

Os procedimentos estatísticos envolvidos em um estudo Q são três: a correlação, a análise fatorial e o cálculo dos escores dos respondentes dentro dos fatores descobertos.

A correlação envolve uma análise das similaridades e discrepâncias entre as perspectivas dos participantes representadas nas folhas de respostas (*Q-sorts)*. As folhas de resposta, no entanto, compreendem a subjetividade de cada respondente e é quase impossível obter uma correlação perfeita entre eles. As folhas de resposta se correlacionam negativa ou positivamente em maior ou menor grau; quando a correlação é substancial e positiva surge um fator. Um agrupamento de correlações provoca o surgimento de um fator, que revela um ponto de vista compartilhado por um determinado grupo de pessoas.

Mckeown & Thomas (1988) afirmam que a análise fatorial é fundamental dentro da Metodologia Q porque ela fornece os meios estatísticos pelos quais os sujeitos são agrupados. Segundo estes autores, é importante levar em conta que a correlação em um estudo Q é entre pessoas e não testes ou traços ou as afirmações da Amostra Q. Assim, as variantes do estudo são os próprios sujeitos respondentes e os fatores surgem a partir das opiniões individuais registradas nas folhas de resposta e analisadas em termos de suas discrepâncias e similaridades. Os sujeitos que distribuem os itens da amostra de maneira similar geram folhas de respostas com altos coeficientes de correlação o que, por sua vez, resulta num fator. Este fator representa um grupo de pessoas com uma perspectiva semelhante, mas não idêntica, em relação ao tema do estudo. É importante mencionar que caberá ao pesquisador a interpretação dos fatores que emergem a partir da correlação e da análise fatorial realizada pelo software.

Brown (1996) adverte que estabelecer os fatores a serem levados em conta em um estudo Q não depende apenas de critérios estatísticos. As técnicas estatísticas servem para computar os dados, sistematizá-los e revelar sua estrutura subjacente para fazer surgir os fatores. Entretanto, de acordo com Brown, a relevância dos fatores identificados é determinada por critérios teóricos e não apenas numéricos. Além disto, é importante levar

em conta o ambiente social e político ao qual o fator está ligado organicamente. Mckeown & Thomas (1988) confirmam a insuficiência de se adotar critérios puramente estatísticos para o levantamento dos fatores. Eles apontam que é possível surgirem fatores numericamente significativos que, no entanto, não possuam substância e significados em si mesmos. Do mesmo modo, é possível que os critérios estatísticos não identifiquem um fator nos *Q-sorts* de um grupo de pessoas ou de um único indivíduo cuja opinião seja diferenciada dos outros, mas extremamente relevante para o estudo devido ao papel que este grupo ou indivíduo desempenhe naquele contexto. Desta forma, embora a análise fatorial possua o papel fundamental de delimitar o foco do estudo e auxiliar no levantamento dos fatores, é tarefa do pesquisador interpretar e explicar cada fator de maneira coerente priorizando a subjetividade dos respondentes e não a sua (El Dash et al, 2003).

Após o levantamento dos fatores, o programa atribui aos respondentes uma carga dentro de cada fator (*factor loading*) que corresponde, na verdade, ao coeficiente de correlação do indivíduo com o Arranjo Típico do Fator (*factor array*), que na verdade é uma resposta típica daquele fator. A carga apresentada por cada indivíduo em um fator indica o quanto sua resposta registrada na folha é similar ou discrepante em relação ao Arranjo Típico do Fator.

1.2.4 A interpretação dos resultados

O levantamento dos fatores do estudo e da carga de cada indivíduo dentro dos respectivos fatores ainda é uma etapa de visualização de dados. Embora ela revele alguns aspectos da subjetividade dos respondentes, ela é apenas a base de uma interpretação mais

aprofundada que deve surgir após a realização de entrevistas individuais com os sujeitos mais característicos de cada fator.

Conforme mencionado anteriormente, é o critério teórico que norteia a atribuição de significado a cada fator. Os instrumentos estatísticos possuem a importante função de agrupar e mostrar as similaridades nos posicionamentos individuais por meio da análise fatorial. Entretanto, para que se realize uma interpretação dos fatores encontrados nas etapas iniciais do estudo, é importante adotar procedimentos complementares que viabilizem uma análise mais aprofundada tais como entrevistas, questionários, novas distribuições *Q*. Nesta etapa complementar, o pesquisador escolhe uma amostra intensiva com as pessoas mais significativas para aprofundar e refinar a análise dos fatores. A este respeito El Dash et al (2003: 4) comentam 'as informações reveladas por um Q-sort também são inacessíveis numa entrevista, por mais aprofundada que seja, mas uma vez reveladas (na Distribuição Q) podem ser usadas para estruturar uma entrevista para um estudo de caso, por exemplo'.

Conforme afirmam McKeown & Thomas (1988: 40), 'a etapa da análise intensiva é uma extensão lógica dos princípios básicos da metodologia porque permite explorar a dinâmica da subjetividade intrapessoal descoberta na análise extensiva'. A análise extensiva é assim denominada porque envolve todos os respondentes do estudo, corresponde a coleta inicial de dados entre vários indivíduos, a Distribuição Q. A partir da análise extensiva é possível que se descubra os indivíduos mais característicos e mais embebidos da subjetividade representada em um dado fator.

Na etapa subseqüente, de análise intensiva, apenas alguns indivíduos da primeira etapa são selecionados. A princípio qualquer indivíduo com uma carga significativa em um único fator poderia ser escolhido para esta etapa intensiva. No entanto, os indivíduos com

as cargas maiores representam uma posição mais marcante e, por conseguinte, mais representativa do significado do fator.

Capítulo 2- As etapas do estudo

Tendo apresentado as técnicas, procedimentos e pressupostos teórico-metodológicos da Metodologia Q no capítulo 1, passarei à descrição de como estes foram utilizados na situação específica deste estudo e dos aspectos práticos envolvidos na aplicação da metodologia. As etapas envolvidas na coleta e interpretação dos dados podem ser melhor visualizadas no quadro 2.1.

quadro 2.1- As etapas de um estudo Q

Etapa	Técnicas e procedimentos
A- Elaboração da Amostra Q	- Entrevistas e/ou pesquisa na literatura acerca do tema do estudo - Seleção dos itens para compor a amostra Q
B- Distribuição Q	- Distribuição Q - Preenchimento da Folha de Resposta
C- Entrada dos Dados	- Entrada de dados no software - A análise fatorial
D- Interpretação dos Resultados	- Observação dos Fatores - Entrevistas - Descrição dos Pontos de Vistas (fatores) - Interpretação e discussão

2.1. A elaboração da Amostra Q

No presente estudo, a amostra é chamada de amostra natural (McKeow & Thomas,1988), ou seja, as afirmações foram selecionadas a partir de comunicações das

próprias pessoas envolvidas com o ensino ou aprendizagem de inglês como LE, estudantes e professores.

Para obter um levantamento prévio de afirmações acerca do tema do estudo, foram realizadas treze entrevistas para as quais procurei escolher sujeitos compatíveis com os objetivos da pesquisa. O número de entrevistas realizadas foi suficiente para atingir o propósito desta etapa do estudo que era o de obter uma ampla gama de opiniões e perspectivas sobre a leitura em LE.

Das treze pessoas entrevistadas: nove são estudantes de inglês, três são professoras e um é profissional liberal. Entre os estudantes: cinco são alunos de ensino médio de escolas privadas e públicas de uma cidade do interior de São Paulo; quatro são alunos de graduação, sendo três deles alunos da Unicamp matriculados no curso Inglês Geral III do Centro de Estudos de Línguas localizado na Unicamp, e o quarto, aluno de Letras de uma faculdade particular. Entre as professoras que participaram desta etapa, há uma professora de Inglês Instrumental e duas de Inglês Geral. O profissional liberal escolhido é formado em Administração de Empresas e desenvolve softwares.

A escolha de sujeitos com formações e experiências de vida variadas visa a uma cobertura de distintas perspectivas acerca do tema em questão, para isto procurou-se escolher pessoas que estivessem ligadas à aprendizagem e ensino de inglês LE ou que necessitassem ler em língua inglesa para fins profissionais. A escolha de sujeitos de perfis diversificados durante a seleção dos itens da amostra visa a aumentar as chances de identificação dos respondentes que participaram da Distribuição Q. Nesta etapa, os respondentes podem compartilhar ou discordar das afirmações da Amostra Q que foram obtidas nas entrevistas para a seleção dos itens.

As entrevistas para a elaboração da Amostra foram realizadas de forma individual, com exceção de dois estudantes de ensino de médio e dois alunos de graduação que foram entrevistados em dupla. A idéia inicial era obter entrevistas em grupo, os chamados grupos focais, mas, por questões pragmáticas, optei por realizá-las individualmente. A alteração se deu devido à dificuldade em reunir os sujeitos no mesmo local e horário. Sendo assim, optei por coletar os depoimentos com cada sujeito individualmente para não atrasar o cronograma da pesquisa.

A finalidade das entrevistas era extrair o maior número de afirmações de cada indivíduo acerca do modo como lêem, do uso de estratégias e de habilidades de leitura, enfim, acerca do processo de leitura em língua inglesa de maneira geral.

O procedimento para cada entrevista foi oferecer textos curtos em língua inglesa, retirados de livros didáticos e de um jornal britânico, e solicitar a leitura do mesmo pelo entrevistado. Na escolha dos textos, procuramos adequar a dificuldade lingüística ao nível de proficiência em língua inglesa de cada sujeito, estimado em função da quantidade de instrução que declararam haver recebido previamente. Após a realização da leitura, solicitava-se que o entrevistado relatasse o conteúdo do texto resumidamente e mencionasse eventuais palavras desconhecidas que houvessem surgido.

A função de usar o texto no início das entrevistas era a de provocar nos sujeitos uma reflexão metacognitiva acerca dos processos empregados durante a leitura, bem como de provocar o relato imediato destes processos. De uma maneira geral, os entrevistados compreendiam bem o conteúdo do texto e, em seguida, relatavam de que forma haviam procedido em sua leitura. À medida que os entrevistados descreviam seu processo de leitura, a pesquisadora fazia perguntas procurando obter esclarecimentos sobre o uso de determinadas estratégias e procedimentos leitura relatados na literatura da área. Entre as

estratégias e procedimentos mais recorrentes nos relatos dos entrevistados, é possível destacar: inferência de palavras; uso de dicionário; memorização de vocabulário; relevância do conhecimento gramatical para leitura; leitura em voz alta e o aspecto oral em leitura; estratégias de aprendizagem em geral; a função do conhecimento prévio sobre o assunto. Embora fosse solicitado que o entrevistado relatasse resumidamente o conteúdo do texto, o foco da entrevista não era no produto, mas no processo, ou seja, nas ações e estratégias que o sujeito emprega para ler. Assim, as perguntas feitas ao longo da entrevista visavam principalmente refinar a compreensão do sujeito sobre como ele desempenha estas ações e estratégias durante a leitura. O relato dos processos envolvidos em leitura também gerou a manifestação de representações pessoais e opiniões acerca do tema, o que permitiu levantar afirmações envolvendo a visão de língua e leitura que o sujeito detém.

A amostra deste estudo pode ser classificada como natural (Brown, 1996), uma vez que as afirmações que a compõe provém das falas de sujeitos entrevistados especificamente para este estudo e não foram elaboradas pela pesquisadora ou retiradas de outros estudos Q, por exemplo.

Após a gravação e transcrição das entrevistas, realizou-se o levantamento das afirmações relevantes tendo em vista o tema do estudo: leitura em inglês como LE. Foram identificadas cerca de 200 afirmações acerca do tema entre todas as entrevistas realizadas. O critério de escolha foi considerar todas as falas que contivessem uma opinião explícita ou implícita do entrevistado, enunciados do tipo 'Eu acho, eu acredito que', bem como enunciados acerca de habilidades, estratégias e processos de leitura. Algumas afirmações dos entrevistados não foram levadas em conta por conterem elementos visivelmente idiossincráticos, manias, jeito de ler e de estudar muito específicos do entrevistado. A

seguir, coloco algumas afirmações pré-selecionadas nas entrevistas que explicitam o tipo de frase que se esperava ter na Amostra Q.

- ✓ *"É útil ler revistas em inglês porque as palavras que aparecem em uma notícia podem aparecer em um jornal ou em outra revista, isto me leva a procurar saber o significado daquela palavra."*

- ✓ *"Eu também procuro saber o som das palavras."*

- ✓ *"Quando o assunto do texto é familiar, fica mais fácil a compreensão das palavras desconhecidas."*

- ✓ *"Quando eu encontro uma palavra nova para mim, eu tento entendê-la dentro do conjunto do texto, dentro da leitura global do parágrafo, eu tento aproximá-lo de um significado que faça sentido."*

A amostra foi estruturada por critérios indutivos, isto é, as categorias que orientaram a seleção dos itens foram determinadas posteriormente à realização das entrevistas, os critérios foram inferidos a partir das próprias entrevistas.

Dentro do universo das cerca de 200 afirmações sobre leitura levantadas identificou-se alguns temas mais recorrentes, tais como: 1) conhecimento gramatical, 2) conhecimento de vocabulário, 3) inferir pelo contexto, 4) uso de dicionário, 5) leitura em voz a alta e pronúncia das palavras, 6) conhecimento sobre o assunto; 7) leitura linear e leitura global e, finalmente, 8) uso de estratégias de aprendizagem em geral.

A amostra Q deste estudo é composta por cinqüenta itens compreendendo de quatro a oito afirmações para cada uma das categorias identificadas nas entrevistas. A quantidade

de itens não pode ser muito grande para não sobrecarregar cognitivamente os sujeitos no momento da Distribuição *Q,* que envolve a interpretação de cada item. Por outro lado, não deve ser muito pequena a fim de possibilitar a cobertura da maioria dos tópicos relevantes para o estudo.

Procurou-se evitar fazer mudanças significativas nas afirmações dos entrevistados, o que se fez foram pequenas alterações na forma para facilitar a leitura e a interpretação das mesmas pelos sujeitos, deste modo foi possível preservar o princípio de subjetividade auto-referente que deve nortear um estudo Q. As afirmações foram numeradas aleatoriamente com o intuito de não tornar explícitas as categorias do estudo e não correr o risco de influenciar a interpretação pessoal que os respondentes fazem dos itens da amostra. As afirmações da amostra separadas de acordo com as categorias identificadas nas entrevistas encontram-se nos anexos deste trabalho.

2.2. A distribuição Q

A Distribuição Q foi realizada de acordo com as recomendações encontradas para esta técnica na literatura (MKeown & Thomas, 1998). Cada respondente recebeu um tabuleiro Q com uma linha horizontal no topo numerada de +1 a +5, a direita, e de –1 a –5, a esquerda, a partir de um eixo central 0. Cada coluna corresponde a um nível de discordância ou concordância maior ou menor de acordo com a numeração correspondente e dá espaço para a alocação de uma quantidade específica de itens da amostra. Os respondentes também receberam um conjunto contendo 50 pequenos cartões numerados

aleatoriamente, cada qual contendo uma afirmação da Amostra-Q (vide anexos para as afirmações da amostra).

Neste estudo, utilizou-se a seguinte forma de instrução no momento da distribuição Q: 'Quais os comportamentos mais/menos adequados para ler bem em língua estrangeira?' Em seguida, a pesquisadora pediu para que os sujeitos lessem cada um dos itens familiarizando-se com eles e, à medida que fossem lendo, poderiam dividi-los em três pilhas, colocando, à direita os itens com os quais concordavam, à esquerda, os itens com os quais discordavam e no meio os itens irrelevantes ou sobre os quais não tivessem decido. Após este primeiro contato com os itens da amostra, o respondente poderia posicioná-los sobre o tabuleiro atribuindo maior ou menor concordância. Assim, os três itens mais semelhantes à opinião do sujeito sobre leitura em LE deveriam ser posicionados verticalmente na coluna +5. A ordem em que os itens são posicionados verticalmente não é importante, uma vez que todos os itens na coluna recebem o mesmo escore no momento da análise fatorial. A seguir, o respondente deveria passar para o lado esquerdo e posicionar na coluna -5 os itens mais díspares em relação ao seu ponto de vista pessoal. Desta forma, o sujeito pode distribuir todos os cartões de forma alternada entre as colunas da direita e da esquerda sendo que o significado atribuído a cada item se dá em sua relação com os demais itens da amostra.

Finalmente, após todos os cartões terem sido posicionados sobre o tabuleiro, os números correspondentes a cada item são passados para a folha de resposta que, na verdade, reproduz o formato do tabuleiro Q. Vale mencionar que nem todos os respondentes realizaram o processo de acordo com as instruções, e para terminar a distribuição mais rapidamente, posicionavam as afirmações no tabuleiro à medida que iam lendo, trocando os cartões em caso de necessidade. Também houve casos de respondentes

que não respeitaram o formato do tabuleiro e registraram mais itens do que o permitido em uma mesma coluna. Estas folhas de resposta tiveram que ser descartadas tendo em vista que os dados inseridos no software devem seguir um formato padrão.

A maioria dos participantes realizou a distribuição em grupos (durante as aulas de LE), o tempo gasto com o processo foi entre trinta e quarenta e cinco minutos. Um dos inconvenientes encontrados durante a aplicação foi o tamanho do tabuleiro que não coube na carteira universitária e teve que ser colocado no chão, causando desconforto para os respondentes.

Os sujeitos que participaram desta etapa do estudo totalizaram sessenta e nove pessoas, entre eles: quarenta e um alunos de graduação e vinte e oito professores de LE. Os alunos de graduação estavam matriculados nos cursos de inglês geral e instrumental do CEL (Centro de Estudos de Línguas) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Nove estavam matriculados no curso de Inglês Geral, nível I; quinze no curso de Inglês Geral, nível III e dezessete de Inglês Instrumental I. A maioria dos alunos do CEL também estuda nos cursos de graduação da Unicamp; as áreas de estudo representadas foram Exatas, Biológicas Humanas e Música. Entre os professores participantes, a maioria leciona inglês como língua estrangeira, sendo apenas três deles professores de outras línguas estrangeiras. Não houve a participação de professores de inglês instrumental nesta etapa.

Os participantes foram escolhidos com base no objetivo fundamental do estudo: investigar a subjetividade e as construções teóricas implícitas acerca de leitura em LE de professores e alunos. Dada a importância de escolher pessoas que efetivamente lidassem com a leitura em LE, optamos por enfocar os leitores de textos acadêmicos, que é o perfil da maioria dos alunos do CEL. A escolha dos professores apresentou um pouco mais de dificuldade considerando que em cada sala de aula havia pelo menos quinze alunos para

realizar a distribuição *Q* e apenas um professor. A solução encontrada foi solicitar a participação de um grupo que cursava uma disciplina de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem na Unicamp composto por professores de língua estrangeira em sua totalidade. Nesta ocasião, foram obtidos 19 folhas de respostas válidas de professores; os outros 9 participantes são professores de uma cidade do interior de São Paulo.

Cada respondente produziu uma folha de resposta idêntica ao tabuleiro Q para possibilitar que estes dados sejam inseridos no software posteriormente. Além dos números correspondentes à distribuição dos itens no tabuleiro, a folha de resposta contém dados complementares do respondente tais como, profissão, idade, sexo, tempo de estudo da língua inglesa, hábitos de leitura na língua estrangeira e na LM, endereço eletrônico ou telefone do participante para uma eventual entrevista (vide anexos para a folha de respostas).

2.3. A entrada dos dados

Os dados dos 69 participantes foram inseridos no programa PCQ que executou a correlação dos indivíduos e identificou quatro fatores de significância estatística, denominados simplesmente A, B, C e D.

Neste estudo, apenas os indivíduos com carga igual ou superior à carga 36, (*eigenvalue*) foram considerados significativos na análise fatorial. O *eigenvalue* é um critério usado para que se determine a relevância estatística de cada indivíduo na composição do fator, a significância de um fator é calculada pela soma das cargas dos fatores ao quadrado. A carga de cada indivíduo nos respectivos fatores pode ser verificada nos anexos deste trabalho.

Entre todos os respondentes, trinta e seis pessoas tiveram a carga superior a 36 em apenas um fator, os demais indivíduos apresentaram cargas divididas entre mais de um fator (*confounded*) ou não obtiveram a carga igual ou superior a trinta e seis em nenhum fator levantado (*not significant*).

Os respondentes foram identificados com uma sigla (*label)* que corresponde às respostas às seguintes categorias:

a) Professor ou estudante?
b) Se estudante, estudante de que área? (Biológicas; Exatas; Humanas; Artes)
c) Estuda/ leciona que língua estrangeira? (i-inglês; j- japonês; r-russo; e-espanhol)
d) Idade?
e) Sexo?
f) Há quanto tempo estuda/leciona a língua estrangeira?
g) Estuda/leciona em curso de inglês geral ou instrumental?

Assim, o respondente de número 39, por exemplo, que possui a sigla eHi19m1g é um estudante de Humanas, de 19 anos, que estuda inglês geral há um ano.

A interpretação dos fatores envolvendo a perspectiva sobre leitura dos sujeitos neles agrupados será descrita e discutida separadamente no capítulo 3.

2.4. A interpretação dos dados

Neste estudo, a análise dos pontos de vistas revelados a partir da distribuição Q foi complementada com a realização de entrevistas individuais com os sujeitos mais representativos de cada fator ou ponto de vista. Procurou-se escolher os sujeitos com as cargas maiores em cada fator, o que nem sempre foi possível visto que alguns sujeitos não se disponibilizaram a realizar a entrevista. Embora os dados dos respondentes da etapa inicial estivessem registrados em sua respectiva folha de resposta, nem todos se dispuseram

a registrar o telefone ou o endereço eletrônico para o contato posterior. Ainda assim, foi possível entrar em contato com pelo menos dois sujeitos com carga representativa em cada um dos fatores.

As entrevistas podem ser classificadas como semi-estruturadas porque, embora tenha sido preparado um questionário previamente para assegurar a cobertura de certos tópicos, esperava-se que os próprios entrevistados abordassem espontaneamente estes tópicos para que as perguntas fossem realizadas (vide anexos para os excertos destas entrevistas).

Ao abrir espaço para a subjetividade da pesquisadora, a entrevista quebra de certa forma o princípio da subjetividade auto-referente, uma vez que não é possível manter as categorias apenas com base na subjetividade do entrevistado. A opinião do pesquisador se manifesta de várias maneiras em uma entrevista: na escolha das perguntas e dos temas, na interação com o entrevistado ao manifestar concordância ou discordância por meio de marcas discursivas; através da expressão facial e corporal e de interrupções nos enunciados dos entrevistados. Apesar disto procurei escolher os tópicos para as perguntas das entrevistas com base nos temas mais recorrentes em cada fator. Deste modo, procurei manter o enfoque e significado atribuído pelos respondentes aos itens da amostra Q.

O propósito das entrevistas individuais é ouvir a interpretação acerca dos itens da amostra nas próprias palavras dos participantes e assim aprofundar a compreensão do ponto de vista revelado no fator.

Os perfis dos sujeitos entrevistados, a análise das entrevistas realizadas e sua contribuição para a compreensão dos fatores serão descritos no capítulo 3.

Capítulo 3- Resultados e Discussão

3.1. Resultados da Análise Fatorial

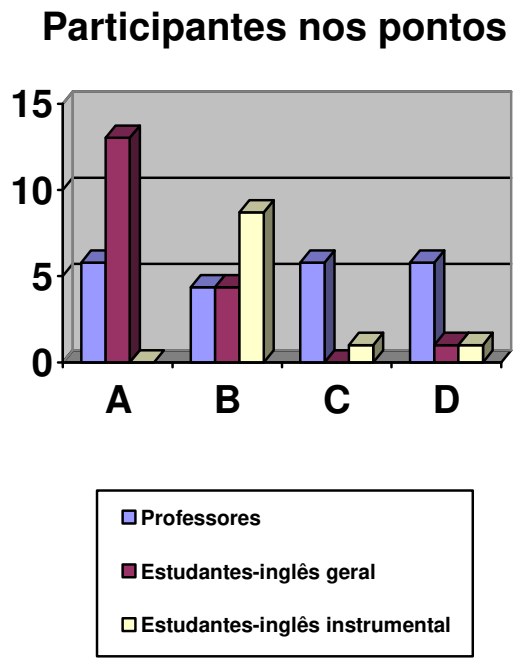
A análise fatorial dos dados das folhas de respostas dos 69 participantes revelou quatro pontos de vistas distintos, que chamaremos de A, B, C e D. As respostas numéricas correspondentes ao tabuleiro Q são analisadas fatorialmente quanto às similaridades e discrepâncias entre as respostas e deste modo os sujeitos são correlacionados e agrupados nos chamados fatores ou pontos de vista.

Cada item da amostra Q recebe um escore para cada um dos fatores ou pontos de vista revelados. A análise dos escores permite identificar a importância atribuída às categorias da amostra por cada grupo e assim traçar uma descrição detalhada do que é importante, rejeitado ou irrelevante para os sujeitos agrupados em cada ponto de vista.

Para cada um dos pontos de vista identificarei os itens com os escores mais altos que por definição seriam os mais relevantes do ponto de vista dos sujeitos do grupo.

A distribuição dos sujeitos nos fatores pode ser visualizada no gráfico 3.1, que identifica a proporção de professores e alunos em cada fator e suas respectivas formas de instrução, se inglês geral ou instrumental.

Gráfico 3.1 Participantes nos pontos de vista



3.1. 1. Ponto de vista 'A'

Tabela 3.1- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'A'*

Item	A	B	C	D
24- Enquanto estou lendo o texto, grifo as palavras que não conheço e tento deduzir os significados pelo contexto. Só as procuro no dicionário se não conseguir deduzi-las	**5**	3	0	2
13- Há palavras chaves no texto que impedem a compreensão de toda a sentença. Estas devem ser procuradas no dicionário durante a leitura.	**5**	2	3	1
32- Quando a pessoa já tem um conhecimento de vocabulário, isto funciona como ponto de apoio e ela consegue inferir com mais sucesso.	**5**	3	0	4
31- Eu não costumo consultar o dicionário porque interrompe a leitura e eu perco o raciocínio.	**-5**	1	-1	1
9- Não gosto de perder tempo checando palavras no dicionário. É mais fácil perguntar para o professor.	**-5**	-1	5	-2
33- Procurar uma palavra no dicionário é trabalhoso e demanda tempo.	**-5**	0	-2	-4

14-Preciso saber o significado das palavras mais importantes para compreender o texto.	**4**	2	5	2
44- É possível aprender vocabulário através da leitura, principalmente aquelas palavras mais freqüentes, que se repetem.	**4**	5	0	3
25- Sou obrigado a usar o dicionário quando leio um texto muito conceitual. Meu desempenho pode ser prejudicado, caso eu não entenda bem todos os conceitos do texto. .	**4**	1	2	-1
7- Quando a pessoa não tem conhecimento sobre o assunto do texto, ela não tem uma boa compreensão, nem consegue descobrir o significado das palavras novas.	**-4**	0	0	0
36- O que importa para compreender um texto é o conhecimento de vocabulário, a gramática não importa muito.	**-4**	0	-2	-3
34- Eu não tento deduzir o significado das palavras pelo contexto porque é mais prático consultar o dicionário.	**-4**	-4	-2	-5
39- O texto fica sem sentido quando se traduz mentalmente palavra por palavra. É preciso considerar o sentido geral do parágrafo para que faça sentido.	**3**	2	5	4
2- É importante ter uma visão global do texto, ver o todo, isto ajuda na compreensão.	**3**	4	4	3
17- Ler é muito mais que saber o significado das palavras, é preciso entender a relação entre as idéias no texto	**3**	5	5	5
40- É importante saber as estruturas básicas da língua porque elas vão aparecer em qualquer texto, independente da área à qual o texto pertença.	**3**	-1	1	5
11- Se eu não souber pronunciar uma palavra, não consigo lembrar de seu significado.	**-3**	-5	-5	1
38- Eu me apóio no conhecimento gramatical que tenho da minha própria língua para tentar entender o texto em inglês.	**-3**	-3	-1	-1
18- É positivo transferir as estratégias de leitura já usadas em Português para o inglês. Por exemplo, quem já usa a inferência em Português consegue usá-la também em inglês.	**-3**	-1	3	5
5- Prefiro checar o significado das palavras no dicionário, porque não tenho que pensar muito.	**-3**	-2	-2	-2

Treze pessoas foram caracterizadas como pertencentes ao fator A, sendo nove estudantes e quatro professores, todos de inglês geral.

Ao observar a relevância dos itens (tabela 3.1.) para o ponto de vista do grupo A, percebe-se que os sujeitos deste grupo entendem que o conhecimento exato do sentido das

palavras do texto é fundamental durante a leitura, sendo o conhecimento de vocabulário o fator que viabiliza a compreensão do texto [itens13 (+5), 14 (+3), 32 (+5)]. Para esses sujeitos, o ideal seria o leitor dispor de conhecimento prévio de vocabulário na LE para ser capaz de compreender o texto e inferir as palavras novas (itens 14, 32). No entanto, não há problemas em relação ao uso de dicionário, visto que nem todos os leitores dispõem de conhecimento prévio de vocabulário, especialmente em uma LE. O uso de dicionário, na verdade, é fortemente valorizado por esses sujeitos [itens 24 (+5), 13, 31 (-5), 9 (-5), 33 (-5), 14 (+4), 25 (+4)], uma vez que saber o significado das palavras é imprescindível para a compreensão. Não há problema em interromper o processo de leitura para consultar o dicionário em busca do significado de palavras que impedirem a compreensão (itens 13, 14, 31).

O conhecimento prévio de vocabulário serve de base para a inferência de palavras desconhecidas no texto (item 32). Há uma mensagem presente no texto que se encontra nas palavras, por isso o desconhecimento de palavras chave bloqueia a compreensão da sentença e do texto (itens 13, 25, 24). Dada a importância de saber o significado das palavras, a estratégia da inferência é valorizada e, no ponto de vista do sujeito A, deve preceder a consulta ao dicionário (item 24).

A aquisição de vocabulário, para o ponto de vista A, pode ocorrer de forma gradativa através da própria leitura visto que há palavras que se repetem. Por esta razão, as estratégias de memorização de palavras tais como cartões e visualização [itens 43 (0), 48 (0), 28 (0)] são consideradas irrelevantes.

O sujeito do ponto de vista A não se preocupa com o conhecimento específico sobre o assunto conforme se verifica pela irrelevância atribuída ao item 7 (-4). Isto faz sentido porque o elemento mais importante, no ponto de vista de A, é o conhecimento lexical, o

sentido das palavras conforme estão no dicionário, independente de fatores ligados ao contexto ou ao conhecimento do assunto.

As pessoas neste ponto de vista consideram que o conhecimento de gramática tenha relevância para a compreensão do texto [itens 36 (-4), 40 (+3)]. A rejeição da afirmação que desconsidera o valor da gramática alinha-se com a noção de leitura do fator A de que a mensagem parte do texto. É a noção estática do sentido do texto, em que o significado das palavras é literal, como figura no dicionário e os fatores externos ao texto são desconsiderados como elementos que possam modificar o sentido no momento da leitura. O sentido está localizado na superfície do texto, está disponível nas palavras para que o leitor possa decodificá-lo. As pessoas do ponto de vista A desconsideram o papel do conhecimento de mundo e do conhecimento sobre o assunto e valorizam o conhecimento lingüístico (sobretudo do componente lexical) como elemento central na leitura.

3.1.2. Ponto de vista 'B'

Tabela 3.2- *Itens mais relevantes-Ponto de vista 'B'*

Item	A	B	C	D
44- É possível aprender vocabulário através da leitura, principalmente aquelas palavras mais freqüentes, que se repetem.	4	**5**	0	3
17- Ler é muito mais que saber o significado das palavras, é preciso entender a relação entre as idéias no texto	3	**5**	5	5
41- Eu uso os cognatos como pistas para chegar ao significado de outras palavras desconhecidas que estejam próximas.	1	**5**	0	0
11- Se eu não souber pronunciar uma palavra, não consigo lembrar de seu significado.	-3	**-5**	-5	1
43- Eu uso pequenos cartões onde escrevo a palavra em inglês de um lado e de outro a tradução. Tento pegar estes cartões com freqüência, leio de um lado e tento lembrar o que significa. Isto funciona para memorizar palavras novas.	0	**-5**	-4	-5
49- Eu mantenho um caderno de vocabulário onde anoto as palavras novas e outras	2	**-5**	0	-2

coisas relacionadas a ela como sinônimo, antônimo, etc.				
2- É importante ter uma visão global do texto, ver o todo, isto ajuda na compreensão.	3	**4**	4	3
47- O bom leitor não é aquele que fez mais exercícios gramaticais, é aquele que leu mais.	-1	**4**	1	0
26- Quando leio, consigo ter uma idéia geral do texto, mesmo que não consiga deduzir o significado de todas as palavras desconhecidas	2	**4**	2	4
34- Eu não tento deduzir o significado das palavras pelo contexto porque é mais prático consultar o dicionário.	-4	**-4**	-2	-5
29- Eu faço questão de saber gramática, ao ler eu recordo o que já estudei sobre gramática.	0	**-4**	-3	1
48- Quando aprendo uma palavra nova, gosto de escrevê-la várias vezes para memorizá-la. Sou muito visual, preciso ver pra entender melhor.	0	**-4**	-1	-3
32- Quando a pessoa já tem um conhecimento de vocabulário, isto funciona como ponto de apoio e ela consegue inferir com mais sucesso.	5	**3**	0	4
23-É um engano pensar que uma palavra vista uma única vez, já tenha sido aprendida, mesmo que ela tenha sido inferida.	0	**3**	0	0
1- Há pessoas que lêem de forma linear, palavra por palavra. Essas pessoas deviam considerar o texto como um todo, porque às vezes não saber uma palavra não faz tanta diferença.	2	**3**	3	2
24- Enquanto estou lendo o texto, grifo as palavras que não conheço e tento deduzir os significados pelo contexto. Só as procuro no dicionário se não conseguir deduzi-las	5	**3**	0	2
38- Eu me apóio no conhecimento gramatical que tenho da minha própria língua para tentar entender o texto em inglês.	-3	**-3**	-1	-1
28- Quando eu quero memorizar uma palavra, eu elaboro uma sentença e faço uma imagem mental. Eu procuro visualizar o que está acontecendo na sentença.	0	**-3**	1	-1
3- Saber a pronúncia das palavras é importante porque eu faço uma representação mental do som das palavras.	1	**-3**	-2	3
12- Eu procuro ler em voz alta porque a informação tem mais sentido para mim quando eu a escuto.	0	**-3**	-4	-1

O ponto de vista B é compartilhado por 12 pessoas. Os estudantes são nove, sendo seis estudantes de inglês instrumental e três de inglês geral. Dos três professores, um leciona espanhol como LE, uma é professora de russo e a terceira é professora de inglês geral.

Ao analisar a relevância dos itens para o ponto de vista B (tabela 3.2), é possível perceber que os elementos de maior destaque referem-se: a visão de leitura como obtenção da idéia geral; à utilização da estratégia de inferência de palavras; à valorização da leitura na aquisição de vocabulário e a desvalorização do estudo de palavras isoladas e da gramática.

O sujeito do ponto de vista B considera que ao se deparar com palavras desconhecidas, o leitor deve procurar termos cognatos que estejam próximos e esforçar-se para inferir o significado da palavra usando a informação do contexto como pista [itens 2 (+4), 4 (-1), 32 (+3), 44 (+5), 41(+5)].

Os sujeitos típicos deste fator acreditam que o conhecimento lexical se desenvolve por meio da leitura extensiva, isto porque, à medida que vai lendo, o leitor encontra palavras que se repetem e, assim, forma gradativamente um léxico ativo que serve de base para leituras posteriores [itens 23 (+3), 44, 47 (+4)].

A ênfase que o sujeito B atribui à leitura como forma de adquirir vocabulário leva a uma conseqüente rejeição do estudo de palavras em isolamento tais como memorização de palavras, manter caderno de vocabulário, cartões de palavras, escrever palavras várias vezes e realizar imagens mentais a fim de memorizá-las [itens (43 (-5), 49 (-5), 48 (-4), 28 (-3)].

Apesar da importância atribuída à leitura, essas pessoas consideram irrelevante o conhecimento específico sobre o assunto para a compreensão [itens 7 (0),16 (-2),20 (0)]. Também rejeitam a importância de elementos gramaticais e fonológicos para a leitura [itens (29 (0), 47, 3 (-3), 11 (-5), 12 (-3)].

3.1.3. Ponto de Vista 'C'

Tabela 3.3- *Itens mais relevantes-ponto de vista 'C'*:

Item	A	B	C	D
17- Ler é das palavras muito mais que saber o significado, é preciso entender a relação entre as idéias no texto	3	5	**5**	5
39- O texto fica sem sentido quando se traduz mentalmente palavra por palavra. É preciso considerar o sentido geral do parágrafo para que faça sentido.	3	2	**5**	4
14-Preciso saber o significado das palavras mais importantes para compreender o texto.	4	2	**5**	2
11- Se eu não souber pronunciar uma palavra, não consigo lembrar de seu significado.	-3	-5	**-5**	1
9- Não gosto de perder tempo checando palavras no dicionário. É mais fácil perguntar para o professor.	-5	-1	**-5**	-2
46,- Ler em inglês me ajuda a praticar a pronúncia.	1	-2	**-5**	0
2- É importante ter uma visão global do texto, ver o todo, isto ajuda na compreensão.	3	4	**4**	3
45- Quando encontro uma palavra desconhecida no texto e ela é composta, eu costumo quebrá-la para entender seu significado. Ex: quickly, quick –ly	-1	2	**4**	1
15- Uma pessoa que tenha menos conhecimento linguístico consegue ler um texto em sua área de atuação. Isto se deve ao conhecimento prévio que ela tem do assunto.	-1	0	**4**	2
43- Eu uso pequenos cartões onde escrevo a palavra em inglês de um lado e de outro a tradução. Tento pegar estes cartões com freqüência, leio de um lado e tento lembrar o que significa. Isto funciona para memorizar palavras novas.	0	-5	**-4**	-5
12- Eu procuro ler em voz alta porque a informação tem mais sentido para mim quando eu a escuto.	0	-3	**-4**	-1
35- Quando encontro palavras desconhecidas, eu simplesmente as pulo e continuo a leitura do texto.	-2	0	**-4**	-1
1- Há pessoas que lêem de forma linear, palavra por palavra. Essas pessoas deviam considerar o texto como um todo, porque às vezes não saber uma palavra não faz tanta diferença.	2	3	**3**	2
13- Há palavras chaves no texto que impedem a compreensão de toda a sentença. Estas devem ser procuradas no dicionário durante a leitura.	5	2	**3**	1
30- Quando uma palavra desconhecida se repete no texto, vou procurar o significado daquela palavra.	2	0	**3**	3
18- É positivo transferir as estratégias de leitura já usadas em Português para o inglês. Por exemplo, quem já usa a inferência em Português consegue usá-la também em inglês..	-3	-1	**3**	5
29- Eu faço questão de saber gramática, ao ler eu recordo o que já estudei	0	-4	**-3**	1

sobre gramática.				
37- Eu traduzo o texto mentalmente enquanto estou lendo para entendê-lo melhor.	2	1	**-3**	1
27- Quando procuro uma palavra no dicionário, não me importo com a classe gramatical dela porque me interessa apenas o sentido.	-2	1	**-3**	-3
50- Quando estou lendo o texto e encontro palavras novas, peço ajuda para o professor ou para um colega.	1	0	**-3**	-2

O fator C envolve cinco participantes: três professores de inglês geral; uma professora de japonês e um estudante de inglês instrumental.

Os sujeitos do ponto de vista C entendem que o sentido do texto é construído através da leitura global e do conhecimento prévio acerca do assunto [itens 17 (+5), 39 (+5), 2 (+4), 37 (-3)].

No ponto de vista C (tabela 3.3), há uma valorização do conhecimento prévio do leitor, sobretudo do conhecimento específico de sua área de atuação que serve como base no caso da leitura acadêmica ou técnica, por exemplo. O conhecimento específico pode compensar lacunas no conhecimento lingüístico do leitor. É possível uma pessoa com menos conhecimento lingüístico ler um texto e compreende-lo, desde que tenha conhecimento sobre o assunto e procure entender o sentido do texto de uma forma geral, não se prendendo a cada palavra [itens 15 (+4), 39 (+5), 2 (+4), 1 (+3)]. O desconhecimento de algumas palavras não impede a compreensão [item 1 (+3)], desde que não sejam palavras chaves [item 13 (+3)]. As palavras chaves são identificadas pelo fato de se repetirem no texto e, sendo assim, não devem ser puladas [itens 14 (+5), 30 (+3), 35 (-4)]. O sujeito do ponto de vista C enfatiza a necessidade de o leitor conhecer o significado das palavras chaves ainda que tenha que busca-las no dicionário. A consulta ao dicionário é vista como um elemento positivo e deve ser feita de forma criteriosa, ou seja, além do

sentido, o leitor também deve considerar a classe gramatical e as partes da palavra [itens 9 (-5), 27 (-3)] durante a consulta.

No ponto de vista de C, é importante evitar uma leitura palavra por palavra ou a tradução mental para a LM a fim de compreender o texto [itens 39 (+5), 37 (-3), 1 (+3)]. O leitor deve recorrer ao conhecimento específico e ao uso de estratégias de leitura para compreender o sentido geral do texto [itens 39 (+5), 45 (+4), 18 (+3)].

Os sujeitos típicos deste fator rejeitam a necessidade de que se conheça a pronúncia das palavras para que seu sentido seja ativado. A leitura não serve como um exercício para praticar pronúncia uma vez que deve ser realizada silenciosamente. (itens 46 (-5), 11(-5), 12 (-4)]. Ler visa à compreensão através da associação de informações do texto com o conhecimento prévio do leitor. Neste sentido, a preocupação com aspectos fonológicos durante a leitura é negativa para o leitor.

Os sujeitos de C também rejeitam a necessidade de pensar em elementos gramaticais durante a leitura [item 29 (-3)] e de realizar estudos das palavras em isolamento [item 43 (-4)].

O processamento da informação em leitura não envolve necessariamente a ativação de aspectos fonológicos uma vez que é possível compreender o texto apenas com base no insumo escrito. Na verdade, o leitor deve preferir prestar atenção ao sentido do texto como um todo, sem interromper o processamento para pensar em pronúncia.

3.1.4. Ponto de Vista D

Tabela 3.4- *Itens mais relevantes- Ponto de vista 'D'*

Item	A	B	C	D
40- É importante saber as estruturas básicas da língua porque elas vão aparecer em qualquer texto, independente da área à qual o texto pertença.	3	-1	1	5
18- É positivo transferir as estratégias de leitura já usadas em Português para o inglês. Por exemplo, quem já usa a inferência em Português consegue usá-la também em inglês	-3	-1	3	5
17- Ler é muito mais que saber o significado das palavras, é preciso entender a relação entre as idéias no texto.	3	5	5	5
34- Eu não tento deduzir o significado das palavras pelo contexto porque é mais prático consultar o dicionário.	-4	-4	-2	-5
43- Eu uso pequenos cartões onde escrevo a palavra em inglês de um lado e de outro a tradução. Tento pegar estes cartões com freqüência, leio de um lado e tento lembrar o que significa. Isto funciona para memorizar palavras novas.	0	-5	-4	-5
16- Antes de ler um artigo em inglês, leio sobre o mesmo assunto em Português. Isto me ajuda a reconhecer termos que sejam semelhantes.	-1	-2	-1	-5
32- Quando a pessoa já tem um conhecimento de vocabulário, isto funciona como ponto de apoio e ela consegue inferir com mais sucesso.	5	3	0	4
26- Quando leio, consigo ter uma idéia geral do texto, mesmo que não consiga deduzir o significado de todas as palavras desconhecidas	2	4	2	4
39- O texto fica sem sentido quando se traduz mentalmente palavra por palavra. É preciso considerar o sentido geral do parágrafo para que faça sentido.	3	2	5	4
20- Tenho dificuldade para entender um texto que não seja da minha área.	-2	0	1	-4
6- A pronúncia das palavras é irrelevante para ler, uma vez que o ideal é ler silenciosamente.	-2	-1	2	-4
33- Procurar uma palavra no dicionário é trabalhoso e demanda tempo.	-5	0	-2	-4
3- Saber a pronúncia das palavras é importante porque eu faço uma representação mental do som das palavras.	1	-3	-2	3
44- É possível aprender vocabulário através da leitura, principalmente aquelas palavras mais freqüentes, que se repetem.	4	5	0	3
2- É importante ter uma visão global do texto, ver o todo, isto ajuda na compreensão.	3	4	4	3
30- Quando uma palavra desconhecida se repete no texto, vou procurar o significado daquela palavra.	2	0	3	3
48- Quando aprendo uma palavra nova, gosto de escrevê-la várias vezes para memorizá-la. Sou muito visual, preciso ver pra entender melhor.	0	-4	-1	-3

8-Deduzir o significado das palavras pelo contexto nem sempre dá certo porque é preciso conhecer o assunto do texto e as demais palavras da frase.	0	-2	2	-3
27- Quando procuro uma palavra no dicionário, não me importo com a classe gramatical dela porque me interessa apenas o sentido.	-2	1	-3	-3
36- O que importa para compreender um texto é o conhecimento de vocabulário, a gramática não importa muito.	-4	0	-2	-3

Os sujeitos típicos do fator D são seis, dos quais: quatro são professores de inglês geral, um é estudante de inglês instrumental e um é estudante de inglês geral. Os itens mais relevantes para os sujeitos identificados no ponto de vista D podem ser vistos na tabela 3.4.

Para os sujeitos do ponto de vista D é importante levar em conta aspectos fonológicos durante a leitura. Além deste aspecto também há uma valorização da estratégia de inferência de palavras e do conhecimento gramatical. Outro fator significativo para este fator é a rejeição do conhecimento específico sobre o assunto como elemento que favoreça a compreensão.

Na visão típica deste fator, sempre ocorre uma ativação fonológica no reconhecimento das palavras durante a leitura [itens 6 (-4), 12 (-1)]. Daí a importância de que o leitor conheça a pronúncia das palavras e não apenas sua forma escrita da palavra (item 6). Os sujeitos deste fator têm mais facilidade de reter a informação quando ela é apresentada de forma oral e por isso não classificam a leitura como uma atividade exclusivamente visual [itens 3 (+3), 48 (-3)].

A leitura envolve a compreensão do sentido de forma global, não sendo necessário que se conheça o significado de cada palavra do texto [itens 26 (+4), 17 (+5), 39 (+4)]. O leitor usa seu conhecimento lexical prévio como base para compreender o sentido geral e para inferir o significado de palavras novas [itens 32 (+4), 2 (+3), 18 (+5), 34 (-5)]. Apesar

da valorização da inferência, o dicionário também é classificado de forma positiva, sobretudo para palavras que se repetem no texto [itens 33 (-4), 30 (+3)].

O conhecimento específico sobre o assunto do texto não é considerado um fator determinante para a compreensão [itens 16 (-5), 20 (-4)]. O leitor não tem dificuldades para compreender textos que não pertençam à sua área de atuação, desde que disponha de conhecimento lexical para entender o sentido e para inferir palavras novas (itens 32, 26). A aquisição de vocabulário ocorre através da leitura e as técnicas de estudo de palavras isoladas (uso de cartões e visualização) são rejeitadas consideradas negativas [itens 43 (-5), 48, 28 (-1)].

Neste ponto de vista, o conhecimento gramatical (sintático e morfológico) é relevante para a leitura. Os aspectos morfológicos devem ser levados em conta no momento de consultar a palavra no dicionário [item (27 (-3)] e os aspectos estruturais (sintáticos) devem ser previamente conhecidos pelo leitor [item 40 (+5)].

3.2. A análise dos pontos de vista

3.2.1. O ponto de vista 'A'

O ponto de vista A reflete uma visão do processo de leitura realizado de forma linear, palavra por palavra, em que o significado está contido no texto e pode ser recuperado pelo leitor. Para estes sujeitos, o sentido está nas palavras e conhecê-las é a chave que abre o caminho da comp uqreensão para o leitor. O sentido está na palavra em isolamento e por isto pode ser localizado nas definições do dicionário. Os sujeitos de A não acreditam que fatores pragmáticos, relativos ao momento da interação, ao contexto, e

aos participantes sejam relevantes na construção do sentido de uma palavra. Daí a valorização do dicionário como forma de acessar o sentido das palavras desconhecidas e como elemento suficiente para compreensão da mensagem que o autor pretendeu para o texto.

Os sujeitos de A não consideram que fatores cognitivos como o uso de estratégias ou ativação do conhecimento específico sobre o assunto possam compensar lacunas no conhecimento lexical. Este ponto de vista sobre leitura reflete uma visão da língua como estrutura, conhecer a língua é conhecer o vocabulário e a gramática, que devem ser o foco da aprendizagem de uma LE.

3.2.2. O ponto de vista 'B'

O sujeito B apresenta uma visão de leitura que destaca o papel do leitor como elemento ativo na construção dos sentidos do texto através da utilização de estratégias. É uma perspectiva de leitura que valoriza a compreensão global através de estratégias cognitivas, sobretudo através da inferência do sentido de palavras novas. O leitor não deve se deter em cada palavra desconhecida, mas identificar a idéia geral e decidir que palavras são importantes para a compreensão.

A maioria das pessoas que compartilham o ponto de vista B são estudantes de inglês instrumental e, ao que parece, eles incorporam em grande parte os pressupostos da prática pedagógica com a qual tiveram contato. Nas aulas de Inglês Instrumental, os alunos são incentivados a compreender o sentido global do texto através do uso de estratégias e da ativação do conhecimento prévio. Neste sentido, os sujeitos de B alinham-se com a perspectiva instrumental em relação ao uso de estratégias e ao enfoque exclusivo em habilidades de leitura que levem à compreensão, sendo que o aspecto fonológico não é

priorizado como elemento relevante para leitura em LE. Vale ressaltar, no entanto, que o ponto de vista B diverge da perspectiva instrumental pelo fato de não incorporar em sua visão de leitura a valorização do conhecimento prévio. Os sujeitos típicos deste fator desconsideram a relevância do conhecimento específico sobre o assunto na construção do sentido na leitura.

3.2.3. O ponto de vista 'C'

Os sujeitos de C são em sua maioria professores, com exceção de um estudante de inglês instrumental. Não foi possível adotar a separação entre professores de inglês geral e de inglês instrumental; a opção foi classificar todos como professores de inglês geral. Sabemos, entretanto, que vários destes professores cursavam uma disciplina de pós-graduação na época da realização da Distribuição *Q* e, sendo assim, é provável que tenham tomado conhecimento de várias teorias de aprendizagem de língua estrangeira, entre elas, as bases teóricas do inglês instrumental. Acredito no contato destes professores com os pressupostos do inglês instrumental porque o posicionamento sobre leitura do ponto de vista C alinha-se em vários aspectos a esta prática pedagógica. A prática de leitura instrumental geralmente está voltada para leitores que precisam ler textos específicos de sua área profissional ou acadêmica e por isso dá ênfase para a ativação do conhecimento específico na compreensão do texto. Esta mesma atitude sobre leitura pode ser reconhecida no ponto de vista dos sujeitos de C que consideram a leitura como um instrumento de aquisição de conhecimentos. Neste sentido, a leitura não é considerada como um meio de praticar pronúncia, ampliar conhecimento de gramática ou adquirir vocabulário. Para os sujeitos do ponto de vista C, a leitura não envolve as outras habilidades que compõe o

conhecimento de uma LE, como habilidades orais, por exemplo, porque o que importa durante a leitura é a compreensão dos textos lidos.

3.2.4. O ponto de vista 'D'

O sujeito típico do ponto de vista D também considera importante ler para obter o sentido geral do texto, mas diferencia-se dos demais pontos de vista porque acredita que os processos de leitura envolvem uma associação direta com os aspectos fonológicos da língua. Isto se deve ao fato destes sujeitos utilizarem os mesmos procedimentos da leitura em LM para a leitura na LE. Considerando que este ponto de vista é compartilhado, principalmente, por professores, com exceção de uma estudante de inglês geral, é possível que esta perspectiva de leitura associada à oralidade deva-se à influência teórica que estes professores tenham recebido dos pressupostos do ensino comunicativo através de materiais didáticos, cursos ou leituras. De acordo com os pressupostos do ensino comunicativo, ensinar uma LE envolve, entre outros aspectos, criar oportunidades de interação similares à vida real em que os estudantes necessitem exercitar várias habilidades ao mesmo tempo. Ao que parece, estes professores não aceitam a idéia de uma prática pedagógica que enfoque apenas as habilidades de leitura, deixando os aspectos orais em segundo plano propositalmente com a finalidade de trabalhar a compreensão dos textos lidos.

O sujeito típico deste ponto de vista acredita que conhecer a pronúncia de uma palavra é relevante quando se trata da ativação de seu significado durante a leitura. Esta perspectiva alinha-se com a idéia de que ler envolve necessariamente a decodificação fonológica para que o significado das palavras seja ativado.

3.3 Resultados das entrevistas

Conforme discutido na revisão teórico-metodológica no capítulo 1, os indivíduos com carga mais alta em cada fator ou ponto de vista são aqueles cujas opiniões são mais próximas ao ponto de vista revelado no fator. No presente estudo, a carga mínima para que um indivíduo seja posicionado em um determinado fator é 36. Os indivíduos que atingem as cargas mais altas refletem as opiniões mais típicas do ponto de vista, se bem que, todos os participantes que atingem a carga mínima de 36 representam o fator num nível de confiança de 95%.

Do fator A, foram entrevistadas duas pessoas que passarei a chamar de A1 e A2. A1 é uma estudante de Pedagogia, de 22 anos, que estuda inglês há dois anos no curso de inglês geral. Sua carga no fator é 81. A2 é um estudante de Química, de 20 anos, que estuda inglês há três anos, estando matriculado no curso de inglês geral; sua carga no fator é 64.

Do fator B, entrevistamos B1, que é professora de inglês geral, tem 37 anos e leciona há 15 anos, tendo carga no fator de 78. Também do ponto de vista B, foi entrevistado B2, que é um estudante de Música, de 24 anos, estuda inglês há dois anos, estando matriculado no curso de inglês instrumental e tendo carga de 44 no fator.

Para o fator C, entrevistei duas professoras de inglês geral: C1 que tem 35 anos e leciona há 14 anos, com carga de -68 ; e C2 que tem 42 anos e leciona há 21 anos, com carga de -45 no fator.

Entre os sujeitos do ponto de vista D, foram entrevistadas duas professoras de inglês geral: D1 que tem 36 anos e leciona há 14 anos, com carga no fator de 61; e D2 que tem 29 anos e lecionou inglês por sete meses, com carga no fator de 50.

Considerando que a análise das entrevistas permitiu uma compreensão mais aprofundada dos pontos de vistas manifestos nos fatores, optamos por nomear os pontos de vistas em função das categorias mais relevantes em cada um deles.

3.3.1. Ponto de vista A: concentração nos sentidos exatos das palavras

Da entrevista dos sujeitos típicos de A, podemos destacar alguns trechos mencionados pelos sujeitos que auxiliam na compreensão dos itens mais relevantes manifestos na análise fatorial. Os entrevistados relatam estarem de fato envolvidos com a leitura de textos acadêmicos, devido às exigências de sua área de atuação. Em sua prática de leitura, eles procuram realizar uma leitura corrente captando o sentido geral do texto, só interrompendo o processo quando encontram palavras chaves, cujo significado seja desconhecido. Neste caso, eles procuram entender o contexto e verificar se conseguem compreender o parágrafo mesmo sem saber o significado de uma palavra. Mas, quando a palavra se repete ao longo do texto, atrapalhando a compreensão, ela é procurada no dicionário durante a leitura. Isto pode ser verificado nos trechos a seguir, extraídos das entrevistas:

> "*Se aquela palavra me atrapalhou, aí eu vou ver. (...) Se não eu não procuro e pulo, e se ela começa a se repetir, aí eu procuro."* [A2]

> *"Eu começo a ler e aí quando eu sinto que preciso daquela palavra, que ela vai se repetir ao longo do texto, que eu não consigo entender o contexto, aí eu vou pro dicionário. "'* [A1]

O uso de dicionário é extremamente valorizado pelos entrevistados, que se sentem mais seguros usando este material de consulta do que tentando inferir o sentido de palavras novas no texto. As entrevistas evidenciam o desconforto dos sujeitos de A com a vagueza

decorrente da inferência do sentido das palavras, o que os leva a preferir o uso do dicionário. A necessidade de sentir segurança e certeza em relação aos sentidos das palavras é confirmada pelo hábito mencionado nas entrevistas de anotar traduções para as palavras no próprio texto ou de fazer listas de palavras para consulta posterior.

> *" (...) se for uma palavra muito estranha, aí eu procuro [no dicionário], porque não gosto de ficar deduzindo porque às vezes você deduz errado" [A2]*
>
> *"Eu acho legal usar o dicionário" [A2]*
>
> *"Algumas [palavras novas] eu já anoto, bom se empacar naquela frase, eu já abro o dicionário, se eu empacar no assunto, pra ver o que acontece porque é melhor já entender pela primeira vez uma coisa certa do que você tentar deduzir o que está falando e depois voltar e não é aquilo." [A2]*
>
> *"Antes do dicionário eu tenho que compreender pelo contexto, aí se eu não conseguir entender ou mesmo eu tentando, eu entendo de um jeito, mas mesmo assim e me sinto um pouco insegura, eu vou ao dicionário pra ver se é aquilo mesmo. " [A1]*
>
> *"(...) as palavras que se repetem bastante (...) eu procuro fazer um vocabulário com a tradução, tipo uma lista."* [A2]
>
> *"Quando eu comecei a fazer inglês, eu fazia um caderno de vocabulário. Funcionou. Eu colocava as palavra novas lá e via diariamente. A palavra e a tradução. (...) Depois eu acabei não tendo mais tempo de fazer isto."* [A1]

Embora A1 afirme não adotar mais a prática de manter um caderno de vocabulário, ela parece ser favorável ao seu uso, associado, inclusive, à tentativa de memorização das palavras, tendo abandonado o recurso por falta de tempo.

A menção freqüente do uso do dicionário e do hábito de fazer listas e cadernos de palavras confirma um traço do ponto de vista ´A` manifesto na análise fatorial: a idéia de que o sentido das palavras pode ser entendido em isolamento, sem que se leve em conta o contexto de ocorrência ou que as palavras possam ter significados distintos em cada contexto. As concepções dos entrevistados refletem uma visão de que conhecer uma língua significa conhecer o vocabulário. A gramática também parece ter relevância para os

sujeitos de A, sendo que A1 a associa especificamente ao conhecimento produtivo, sobretudo à escrita, e A2 acredita em sua importância para a leitura.

> *"(...) quando eu estou lendo, eu estou vendo o uso da gramática, então eu vou relacionando a ordem em que vêem as palavras, toda a estrutura. Então, pra leitura me ajuda a entender alguma coisa. Mas eu acho que ela serve mais pra escrita." [A2]*

> *"Eu acho que é a gramática que pesa mais em relação à leitura. Porque querendo ou não, a gramática dá a estrutura do texto para você. (...) a gramática é coisa que se você souber, souber os tempos, em que tempo está uma frase fica muito mais fácil entender o contexto." [A1]*

3.3.2. Ponto de vista 'B': valorização da leitura para a aquisição de vocabulário

As entrevistas com os dois sujeitos de B revelam um ponto de vista que se alinha com aquele revelado nos fatores. O ponto de vista B, de um modo geral, alinha-se com a perspectiva de leitura instrumental, que valoriza a compreensão do sentido global e o uso de estratégias.

Entretanto, as idéias reveladas nas entrevistas mostram-se discrepantes em relação a alguns aspectos do inglês instrumental. As diferenças podem ser percebidas, sobretudo, na fala do estudante entrevistado, sendo a perspectiva da professora mais alinhada com os pressupostos do inglês instrumental.

As entrevistas distinguem-se do ponto de vista manifesto no fator em dois aspectos: a) quanto ao uso de estratégias; b) quanto à visão de leitura como meio de aquisição de língua.

Na fala do estudante, B2, vemos que, embora ele acredite que a leitura envolva a compreensão do sentido de forma global, não ligada a cada palavra do texto, ele admite

que, na prática sente-se inseguro ao inferir o sentido das palavras por meio do contexto e, por isso, acaba confirmando os significados no dicionário.

> *"Eu tento fazer isto. Só recorro ao dicionário quando não tem jeito, quando não conseguir inferir. Porque a primeira coisa que a gente para e olha é eu não sei, eu não conheço esta palavra. Não sei qual é, então de acordo com que a frase fala, eu tento encaixar na idéia. Só que eu acho muito perigoso porque você pode até achar um sentido para aquela palavra, mas distingue da idéia geral do texto, então eu prefiro olhar [no dicionário] nem que seja pra ter uma certeza." [B2]*

Neste sentido, a postura de B2 distingue-se da característica manifesta do ponto de vista B que parece refletir um leitor mais centrado em estratégias, tais com a inferência e a identificação de termos cognatos. B2 parece confiar mais na busca que realiza no dicionário, embora entenda não ser esta a conduta ideal e acredite que um leitor precise de fato adquirir um conhecimento de vocabulário que o permita ler com mais autonomia. Deste modo, o dicionário é usado como uma ferramenta paliativa para resolver os problemas de compreensão do texto naquele determinado momento.

> *"É ruim [depender do dicionário]. Eu queria poder não depender. Mas é uma ferramenta que a gente tem que usar bastante antes de ter esta fluência na língua." [B2]*

A perspectiva da professora, no entanto, difere da posição do estudante, estando mais de acordo com o ponto de vista manifesto no fator, que favorece o uso de estratégias cognitivas e a leitura como um meio de adquirir outros conhecimentos que não o conhecimento de língua, propriamente. A professora, B1, entende que o leitor precisa ser autônomo e ativo na construção de sentidos para o texto, o que é possível através do uso de estratégias cognitivas e de uma visão de leitura como um processo global. Sendo assim, na perspectiva de B1, é fundamental que a leitura não seja interrompida com o surgimento de uma palavra nova, mas que o leitor empenhe-se para tentar inferir esta palavra usando as pistas do contexto, sem precisar do dicionário.

> *"[a leitura] è uma interação entre leitor e texto. Tanto o texto como leitor tem importância no processo de chegar à compreensão. Então o leitor não precisa ter necessariamente só conhecimento de língua e de vocabulário, ele tem que saber ler, como fazer inferências, qual é o propósito da leitura dele. (...) O texto vai trazer outras informações que no caso, num processo de leitura dependem de serem compreendidas mais por parte do leitor do que do texto em si. Elas estão ali, depende da ação, de como o leitor interage com estas informações." [B1]*

> *"Quando o aluno fala assim, 'ah professora, mas eu não estou precisando [do dicionário]', é porque ele já incorporou uma visão de leitura que ele não precisa ir mais palavra por palavra, que ele pode fazer inferências e ele não vai errar tanto assim na compreensão do texto. Ele está mais maduro na leitura." [B1]*

Um ponto relevante que se manifesta nas entrevistas do fator B é a visão de que a leitura se presta à aquisição de língua, sobretudo à aquisição de vocabulário. O estudante reitera várias vezes em sua fala que a prática de ler bastante e com freqüência é um fator que viabiliza o ganho de vocabulário. Na opinião dele, esta seria uma forma de aprender palavras novas gradativamente, conforme estas fossem encontradas em seu contexto de ocorrência. Conforme foi revelado na análise fatorial, o ponto de vista B, rejeita o estudo de palavras em isolamento, como por exemplo, em caderno de vocabulário, listas, cartões para memorização. Nas entrevistas, tanto o estudante quanto a professora confirmam a rejeição por estas práticas de memorização de vocabulário e defendem a leitura freqüente com foco no sentido como a principal ferramenta para a aquisição de vocabulário.

> "(...) *eu sempre pensei em comprar livros fáceis para tentar criar o hábito [de ler]. O primeiro benefício seria o conhecimento de vocabulário. Isto é imprescindível para quem quer ler em uma LE*." [B2]

> *"Você adquire vocabulário em língua inglesa lendo. Vamos dizer que eu lesse um texto por dia, palavras que fossem aparecendo lá, que eu não conhecia, se aparecessem em outro texto, eu já criava o hábito da memorização. Não sentar, pegar um dicionário e tentar memorizar as palavras. Mas sim, criar este hábito da palavra contextualizada na frase, porque eu acho que nada de decorar funciona. Eu acho que é mais uma coisa de entendimento." [B2]*

"Eu lia muito, lia muito. Lia muito texto autêntico que às vezes tem expressões idiomáticas que talvez até hoje eu não saiba, mas se eu encontro no texto, eu consigo entender. É tudo leitura, o vocabulário que eu tenho é tudo de leitura e também de alguma anotação." [B1]

"Eu ampliei meu vocabulário na medida em que eu li". [B1]

3.3.3. Ponto de vista 'C': não priorização da leitura na aprendizagem de LE

As duas entrevistadas do ponto de vista C são professoras e lecionam em cursos de idiomas voltados para as quatro habilidades, com especial ênfase nos aspectos orais da língua. Em nossa primeira interpretação do ponto de vista manifesto no fator C fomos levados a associá-lo com a perspectiva de leitura do inglês instrumental pelo fato dos itens mais significativos revelados na análise fatorial remeterem à função do conhecimento prévio, ao uso de estratégias e a um tratamento específico da leitura, desvinculando-a de aspectos orais.

A fala das entrevistadas, entretanto, revela uma prática de ensino explicitamente voltada para as habilidades orais, o que a distancia bastante das categorias valorizadas na distribuição Q. A análise destas entrevistas dá indícios de que pode haver uma distinção entre o 'dizer' e o 'fazer' dos sujeitos típicos do ponto de vista C.

Conforme verificado na fala das professoras, não há uma preocupação com o ensino de estratégias, tais como a identificação de cognatos ou a inferência do sentido de palavras novas. O tratamento das palavras desconhecidas no texto está mais relacionado ao uso de dicionário ou à consulta direta com o professor.

"Se é uma palavra mais conceitual, acredito que seja mais simples ele voltar ao dicionário e olhar. Se é uma palavra que se repete e é importante para a sua compreensão, aí você tem que procurar o significado no dicionário." [C1]

"(...) quando eles questionam, eu mesma dou pra eles a palavra e economizo tempo. É mais fácil, a gente só tem uma hora de aula. E se eles forem ficar procurando no dicionário, perde tempo no horário, eu não utilizo o dicionário na escola de idiomas." [C2]

Dois aspectos, em especial, diferenciam a perspectiva das entrevistadas do ponto de vista manifesto no fator: a associação entre a leitura e a oralidade e a questão do ensino de inglês instrumental com enfoque exclusivo nas habilidades de leitura.

Em nossa interpretação inicial do fator C, entendemos que, no ponto de vista dos sujeitos, a leitura não envolveria aspectos fonológicos ou prática de pronúncia. A princípio, a fala das entrevistadas alinha-se com a nossa interpretação inicial dos fatores, conforme pode-se verificar nos trechos abaixo extraídos das entrevistas:

> *" Não faço [leitura em voz alta].Não vou dizer que não faço nunca, é lógico que às vezes eu faço. Mas acho que quando nós temos as quatro habilidade em sala de aula,o listening, o writing, o speaking, a função do reading não é a do speaking. Eu procuro deixar aquele exercício com aquela finalidade que é uma finalidade de leitura. O reading, quando você faz em sala de aula, o intuito dele não é a leitura em voz alta, não é o oral. Não é preciso ler em voz alta para entender o texto*." [C2]

> *"Mas ler em voz alta com o objetivo de aprimorar a sua pronúncia no idioma, não seria uma leitura para entender o texto. Eu não leio em voz alta para compreender, até atrapalha. (...) Primeiro, a leitura silenciosa, que é um momento de familiarização com o texto." [C1]*

No entanto, concluímos que as entrevistadas vêem a leitura silenciosa e a leitura em voz alta como duas modalidades distintas, que podem ser usadas em sala de aula sem que uma ocupe o lugar da outra. Quando afirmam que não realizam a leitura em voz alta, elas estão na verdade, se referindo à realização da leitura com a finalidade de compreensão. Na perspectiva das professoras, o objetivo fundamental da leitura, compreender o sentido do que se leu, é alcançado através da leitura silenciosa. Embora, a princípio, tanto C1 quanto C2, classifiquem a leitura como sendo uma atividade silenciosa, elas também incorporam a leitura audível em sua prática pedagógica. No entanto, como se pode perceber na fala de

C2, a leitura em voz alta não é a primeira leitura do texto, procurando compreender, mas é a ´leitura para os outros´, em que o leitor se torna um locutor que expressa sentidos a serem compreendidos por quem ouve.

> *"Eu acho que é uma habilidade que ajuda muito pra você ter um bom progresso no idioma, até em termos de ritmo. Cada idioma tem uma entonação diferente na hora da leitura. A leitura em voz alta ajuda muito o aluno a perceber, distinguir isto. Eu gosto, pratico em sala de aula com os alunos,até os diálogos faço um trabalho de interpretação, acho importante. Acho que é fundamental ler em voz alta sim, conforme você está pronunciando as palavras, você está internalizando o som."[C1]*

> *"Acho que é muito interessante você ler em voz alta em termos de você saber pontuar direito, fazer entonação. Quando eu utilizo o reading em voz alta, eu estou querendo que o aluno aprenda a ler para os outros. (...) Às vezes eu faço exercício com este intuito, eu quero que ele melhore, que ele se expresse, possa ler coisas para os outros. Eu acho muito importante alguém saber ler em voz alta para os outros". [C2]*

O segundo aspecto das entrevistas que nos levou a repensar nossa interpretação inicial do fator C, refere-se à questão de adotar uma prática pedagógica de ensino instrumental com foco exclusivo em habilidades de leitura. Embora, a princípio, tenhamos associado o ponto de vista C com a perspectiva instrumental de leitura, as entrevistas revelam que, no ponto de vista dos sujeitos de C, o enfoque exclusivo na habilidade de ler, na verdade, não promove a aquisição da LE, sendo, por isto, considerado improdutivo.

> *"Acho uma perda de tempo de quem faz isto, porque tem pessoas que falam assim 'eu quero um curso só pra poder ler' eu acho que é jogar tempo fora, você aprender um idioma só pra ler, decodificar coisas a língua sem saber falar, acho que é uma perda de tempo um negócio destes. Porque tem pessoas que utilizam só a leitura no trabalho, recebe e envia e-mail, então ela chega e diz, eu quero saber ler e escrever."* [C2]

3.3.4. Ponto de vista 'D': relação da leitura com a oralidade

Foram entrevistadas duas professoras de inglês como sujeitos típicos do fator D, sendo a perspectiva sobre leitura de ambas bastante alinhada com o ponto de vista revelado na análise fatorial.

A visão de leitura manifesta nos fatores e confirmada nas entrevistas revela que, de acordo com o ponto de vista D, o processo de ler em uma LE se assemelha ao processo de ler na LM e que a leitura está essencialmente ligada aos aspectos fonológicos da língua.

As entrevistadas acreditam que aquele que lê com freqüência na LM, é capaz de desenvolver estratégias de leitura global, não se prender ao processamento de cada palavra do texto, além de conseguir compreender o texto inferindo o sentido de palavras novas ou procurando-as no dicionário. Inclusive, segundo elas, a questão de gostar de ler em sua LM, predispõe no leitor uma atitude mais ativa na leitura na LE, ele procura superar as dificuldades lingüísticas por ser um leitor curioso em sua LM, característica que transfere para a leitura em LE.

> *"PQ: E o que vc acha que atrapalha ou bloqueia o processo de leitura dos alunos?*
> *D1: A falta de hábito de ler, de leitura mesmo, na língua portuguesa.*
> *PQ: Vc acha que o aluno que lê em língua portuguesa, ele lê melhor em inglês, então?*
> *D1: Lê. Lê, porque ele gosta de ler, ele se interessa por leitura. No inglês, ele pode ter dificuldade de entender o idioma, mas ele está curioso pra saber o que o texto fala. E aquele que não gosta de ler, não adianta, é até interessante que é uma reclamação que eu escuto dos alunos "ah, eu não gosto de português, vou gostar do inglês?" [D1]*

> *"(...)procurar as palavras estrangeiras ali pra eles verem que o inglês não é tão absurdamente diferente da língua portuguesa. Nós temos muita coisa parecida." [D1]*

> *"(...) Língua é língua, se a gente aprende muito bem uma e gosta, como eu aprendi bem língua portuguesa, vc vai transferir pra língua estrangeira a mesma coisa".[D1]*

> *"(...) eu acho que ajuda (as habilidades de leitura da LM). Por ter facilidade de compreender um texto em LM, com certeza ajuda em LE."[D2]*

O segundo aspecto marcante na perspectiva de leitura do fator D é a maneira como os sujeitos associam a leitura na LE com os aspectos orais. As entrevistadas afirmam ler em voz alta quando estão sozinhas e também em sala de aula, fato que demonstra o caráter marcadamente auditivo que a leitura tem para ambas. Elas consideram que, toda forma de leitura, mesmo a silenciosa, envolve uma ativação fonológica das palavras.

> *"Eu pronuncio mentalmente toda vez que estou lendo em inglês." [D2]*
>
> *"Sim [mesmo silenciosamente pronuncia as palavras na mente], tanto que, se eu não sei como se pronuncia a palavra, eu tenho muita dificuldade de entender. Eu ligo totalmente o som ao significado."[D2]*
>
> *"Pelo contrário, se estiver muito silêncio eu acabo perdendo a concentração. Em inglês eu me perco um pouco. Outro dia eu estava lendo um livro em Português e eu precisei voltar umas quatro vezes um pedaço, aí não adianta, se eu não voltar e ler em voz alta, eu não entendo. Aí eu faço perguntas pro texto, "mas por que ele falou isto?" [D1]*

A leitura em voz alta é adotada pelos os sujeitos do fator D com as finalidades de 'prender a atenção dos alunos', manter a disciplina do grupo e praticar a pronúncia na LE. Como para as professoras entrevistadas, a informação faz mais sentido quando ela é ouvida, elas utilizam a leitura audível como um recurso para aumentar a concentração dos alunos e para tornar a leitura uma atividade em que a participação deles seja facilmente verificada. Isto porque, durante a leitura audível, embora cada aluno fique encarregado de ler um trecho do texto, os demais precisam acompanhar a atividade lendo o texto inteiro em seus próprios livros didáticos.

> *" Eu dava um tempo pra eles fazerem uma leitura silenciosa (...) e depois eu colocava o CD com a leitura e eles acompanhavam de novo, ouvindo." [D2]*
>
> *"Seria mais pra pronúncia...e pra prender a atenção também. No silêncio às vezes parece que o pessoal dispersa um pouquinho, às vezes vão lendo e ouvindo, ele vai... na verdade, tem alunos de vários tipos, tem o auditivo, tem o mais visual, tem o cinestésico. Então, como eu não sei quem é quem, então, tento envolver praticamente todos." [D1]*

" Eu recomendo [a leitura em voz alta], eu acho bom. Eu acho que prende a atenção e facilita a compreensão das palavras assim. [D2]

3.4.Os pontos de vistas e sua relação com as teorias sobre leitura e vocabulário

A primeira pergunta de pesquisa proposta no início deste estudo, dizia respeito aos pontos de vista compartilhados entre professores e estudantes de língua estrangeira acerca da leitura e da relação entre vocabulário e leitura, tendo sido respondida nas análises dos fatores e das entrevistas. Neste item, teceremos algumas considerações acerca da relação entre os pontos de vistas revelados e as teorias correntes sobre leitura e vocabulário e, com isto, responderemos à segunda pergunta de pesquisa deste trabalho.

Os sujeitos que compartilham do ponto de vista A possuem uma visão de leitura em que o conhecimento de vocabulário figura como o aspecto central. Para estes sujeitos, conhecer as palavras do texto é fator que dá acesso ao sentido, visto como um elemento estável e cristalizado, contido no texto. Os sujeitos do fator A não levam em consideração o aspecto pragmático da interação, que, segundo Cavalcanti (1989: 57), "tenta explicar a negociação de sentido durante a interação comparado ao sentido em abstração (significado de orações isoladas), isto é, a relação entre o sentido pragmático e o semântico." Para estes sujeitos, o sentido é literal, pode ser entendido em isolamento e não é afetado por fatores contextuais, daí a preferência destes sujeitos por realizar listas de vocabulário e consultar de dicionários conforme verificou-se nas entrevistas.

O ponto de vista revelado no fator A pode ser relacionado à perspectiva de leitura como produto, que segundo a explicação de Braga e Busnardo (1993), pressupõe o

significado como ‘cristalizado no texto e passível de ser identificado através da recuperação precisa e da identificação dos elementos textuais’. Em consonância com esta idéia de recuperação dos sentidos, revelada no fator A, está a valorização do dicionário, que por permitir o acesso aos significados das palavras, entendidos como unívocos e não variáveis em função do contexto e da situação de interação, pode abrir a porta para os sentidos do texto.

O aspecto que mais chama a atenção no ponto de vista dos sujeitos do fator B refere-se à visão da leitura em LE como a principal forma de aquisição de língua, sobretudo de vocabulário. A aquisição de vocabulário através da leitura é classificada por autores como Schmitt (2000) e Carter (2001) como um aprendizado implícito de vocabulário, também chamado de incidental, que envolve atividades em que há aprendizado de palavras específicas, embora a atenção não esteja na forma, mas no sentido da mensagem. Dentre estas atividades com foco no sentido, os autores colocam a leitura freqüente de textos mais longos como uma das formas do aprendiz adquirir vocabulário a longo prazo. Esta possibilidade de aquisição de vocabulário através da leitura refere-se, sobretudo, a leitores não-iniciantes, que usam seu conhecimento prévio de vocabulário na LE com ponto de apoio para a realização de inferências das palavras novas que surgem nos textos.

Além da visão da leitura como meio de aquisição lexical, a perspectiva revelada no fator B também pode ser relacionada à perspectiva instrumental de leitura, dada a valorização da inferência e de outras estratégias cognitivas. Na perspectiva de leitura instrumental, ensinar leitura é fornecer ao leitor instrumentos e recursos para lidar com textos específicos de sua área de atuação com autonomia. Daí o foco no ensino de estratégias, na identificação do tema central do texto e da estrutura global, rejeitando a leitura de cada palavra e a tradução literal do texto.

O ponto de vista C, considerado em nossa primeira análise como sendo similar à perspectiva instrumental de leitura, mostrou-se, na verdade, bastante distinto desta última. Consideramos este como o ponto de vista mais difícil de ser analisado, devido à distinção entre os itens mais relevantes escolhidos pelos sujeitos na distribuição Q e o posicionamento que veio a tona nas entrevistas. A análise das entrevistas permitiu notar que há, na verdade, uma distinção entre o 'dizer' e o 'fazer' dos sujeitos do grupo.

Para os sujeitos do fator C, a leitura não deve ter um tratamento exclusivo e específico na prática pedagógica de LE, mas deve ser incluída em um programa de ensino de forma integrada com as habilidades orais e a escrita. Atribuímos a tendência de integrar a leitura em tarefas de sala de aula envolvendo as quatro habilidades simultaneamente à uma influência dos pressupostos do ensino comunicativo de línguas. Richards (2006: 22), ao falar dos princípios que nortearam a elaboração dos cursos, no princípio do ensino comunicativo, menciona a tendência de "interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real".

Os sujeitos de C parecem considerar mais importante a realização de atividades orais na aula de LE do que dedicar tempo exclusivo à leitura, considerada por eles como um meio de obter conhecimento sobre o assunto tratado e não sobre a língua propriamente. A prioridade dada às habilidades orais em sua prática pedagógica reflete-se no tratamento destinado à leitura em sala de aula, que é geralmente realizada em voz alta, visando ao aperfeiçoamento da habilidade de 'falar para os outros'. Neste aspecto, é possível associar a visão de leitura dos sujeitos do fator C, à postura assumida por Bajard (1994), que classifica como modalidades distintas a leitura silenciosa, em que o leitor compreende os sentidos de forma individual, e a leitura em voz alta, que ele chama de 'dizer' e tem a função de comunicar sentidos para outras pessoas.

Os sujeitos do ponto de vista D consideram que os processos de leitura são sempre os mesmos, tanto na leitura em LM, quanto em uma LE. Para eles, ler envolve essencialmente decodificar os grafemas em fonemas para que os sentidos das palavras sejam acessados no léxico mental. Assim, a ativação do significado das palavras do texto, via decodificação, leva o leitor a compreender o sentido do texto como um todo.

A visão de leitura dos sujeitos do fator D envolve, principalmente, uma associação entre a leitura e os aspectos fonológicos, bem como, a idéia de leitura como produto. Neste sentido, alinha-se com a visão de Gough (1972), segundo a qual, a leitura envolve o reconhecimento de elementos visuais do texto, que são processados letra por letra, palavra por palavra de forma serial. Segundo Gough e Juel (1991), este processamento se dá através decodificação fonológica que permite o acesso ao significado. Na perspectiva dos sujeitos do fator D, a finalidade da leitura é o produto, o sentido pretendido pelo autor, que pode se obtido através da decodificação fonológica das palavras do texto.

Além de associar a leitura com a ativação fonológica, os sujeitos do fator D também adotam a leitura audível. No entanto, sua perspectiva difere dos sujeitos do fator C, uma vez que consideram a leitura em voz alta como um recurso para melhorar a compreensão. Para eles, a informação faz mais sentido quando é ouvida, o que nos leva a concluir que, provavelmente, seu estilo de aprendizagem deva ser o auditivo.

Considerações Finais

O presente estudo permitiu realizar um levantamento significativo das posições compartilhadas entre os participantes acerca da leitura em LE e da relação entre vocabulário e leitura neste contexto. Consideramos ser este um levantamento significativo pelo fato de dar voz a estudantes e professores sobre um tema que de fato é parte de seu dia-a-dia.

As opiniões pessoais podem ser entendidas como manifestações dos indivíduos sobre um dado tema, embora, pelo fato de serem afetados e moldados pelo contexto social em que vivem, os indivíduos possam também compartilhar de opiniões similares acerca de um mesmo tema. Assim, a ação de ouvir os sujeitos envolvidos de forma direta no processo pedagógico de LE, os professores e os estudantes, pode revelar aspectos importantes a serem considerados na elaboração de programas de ensino, de material didático e de tarefas de sala de aula.

As diferenças individuais, definidas como características peculiares de cada participante do processo pedagógico, envolvem aspectos variados e complexos tais como, atitudes, motivação, opiniões pessoais, idade, sexo, etc. Aspectos como idade, sexo ou personalidade podem ser observados por terceiros e ser correlacionados ao comportamento e ao desempenho dos participantes no processo pedagógico. No entanto, aspectos internos como, motivação, atitudes e opiniões sobre um dado tema, não são facilmente verificados, sendo geralmente obtidos e analisados através de depoimentos verbais, diários, etc ou observados pelo pesquisador. Pelas razões mencionadas, entendemos que a utilização da metodologia Q no presente estudo tenha sido fundamental; tendo permitido que as

categorias acerca do tema partissem dos próprios respondentes e, deste modo, preservando-lhes a manifestação da subjetividade auto-referente.

No primeiro capítulo deste trabalho, procuramos apresentar os resultados de nossa leitura acerca do tema proposto: a leitura e sua relação com o conhecimento lexical. Além de estabelecer os fundamentos teóricos sobre leitura e vocabulário, julgamos pertinente incluir nesse capítulo uma breve descrição da metodologia Q. O motivo para a descrição da metodologia deve-se ao fato dela ser ainda pouco divulgada no Brasil, sobretudo, em pesquisas na Lingüística Aplicada.

No segundo capítulo, descrevemos a forma como aplicamos as técnicas e os procedimentos da Metodologia Q neste estudo, incluindo: a) a coleta de afirmações para a composição da amostra; b) a realização da distribuição Q; b) algumas explicações sobre a análise fatorial; c) a utilização das entrevistas individuais; d) a descrição dos sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo compreendeu os seguintes tópicos: a) a apresentação dos resultados; b) a interpretação dos pontos de vistas revelados na análise fatorial; c) a ampliação da interpretação inicial com base na análise das entrevistas; d) a comparação entre os pontos de vista revelados com as teorias correntes sobre leitura e vocabulário.

Os resultados apresentados no terceiro capítulo podem ser resumidos conforme colocamos a seguir.

A análise fatorial revelou quatro pontos de vistas peculiares e distintos compartilhados entre 36 pessoas (o estudo teve a participação de 69 pessoas).

O fator A abrange os sujeitos que possuem uma visão de leitura como produto; eles consideram prioritário o conhecimento de vocabulário e aprovam o uso do dicionário durante a leitura. Os sujeitos do fator B entendem que a leitura em LE é a principal forma

de aquisição de conhecimento na língua, sobretudo de vocabulário; podem ser identificados também com a perspectiva de leitura instrumental pelo fato de valorizarem o uso de estratégias. O fator C envolve os sujeitos que consideram a leitura como uma habilidade que deve ser tratada em um programa de ensino de forma integrada com as habilidades orais e a escrita, sendo que, para estes sujeitos, as habilidades orais são prioritárias na aprendizagem de uma LE. A visão de leitura dos sujeitos do fator D envolve, principalmente, uma associação entre a leitura e os aspectos fonológicos, bem como, a idéia de leitura como produto.

É possível sugerir algumas correlações entre os pontos de vistas de professores e estudantes e seu papel no processo pedagógico com base em sua distribuição nos fatores. A maioria dos sujeitos nos fatores A e B são estudantes, sendo que a visão de leitura revelada no fator parece ser influenciada pelos pressupostos teóricos da forma de instrução recebida por estes estudantes.

No caso do ponto de vista A, das treze pessoas que compartilham este ponto de vista, nove são estudantes de inglês geral, cujos cursos em geral não costumam incluir atividades de leitura em sala de aula, ou o ensino de estratégias de leitura para solucionar problemas de vocabulário (inferência, identificação de cognatos, análise das partes das palavras). Assim, parece natural que os estudantes do ponto de vista A relacionem a leitura ao conhecimento de palavras em isolamento, sendo o dicionário o único recurso por eles utilizado para resolverem problemas de vocabulário.

O ponto de vista B, por outro lado, está mais relacionado com a perspectiva de estudantes de inglês instrumental, que são seis entre as 12 pessoas classificadas no fator. Embora seu ponto de vista esteja centrado na idéia da leitura como a base para a aquisição lexical, também acreditam na importância de considerar o contexto de ocorrência das

palavras, adotando estratégias como a inferência e a leitura global. Acreditamos que o fato destes sujeitos valorizarem as estratégias de leitura como forma de solucionar problemas de vocabulário esteja relacionado à forma de instrução recebida nos cursos de inglês instrumental, cujo foco é formar leitores autônomos através da conscientização metacognitiva.

Os professores, por sua vez, dividem-se de forma mais ou menos uniforme nos quatro pontos de vista. O que chamou a atenção, entretanto, foi a predominância de professores nos pontos de vista C e D. Não podemos afirmar que a associação entre leitura e aspectos fonológicos seja mais comum entre professores do que entre estudantes pelo fato dos resultados de um estudo Q não permitirem generalizações que se apliquem em larga escala ao processo pedagógico. Mesmo assim, é possível identificar duas tendências presentes neste estudo que podem fazer parte da concepção de outros professores de LE: a) associar a leitura com a oralidade e b) não reconhecer a leitura como uma habilidade que mereça um enfoque exclusivo em sala de aula. Desta forma, estes podem ser aspectos importantes a serem levados em conta, sobretudo por aqueles que estão envolvidos na formação de professores de LE e na elaboração de material didático voltado para a leitura. A literatura sobre leitura parece beneficiar uma forma de ler desvinculada da oralidade, sugerindo que a prática da leitura em voz alta possa, inclusive, impedir que o leitor desenvolva as estratégias de leitura global e de inferir a partir do contexto por privilegiar uma leitura linear (Kleiman, 1993). Embora os professores deste estudo possam ter conhecimento desta literatura, eles não parecem aceitar uma pedagogia de leitura que enfoque habilidades e estratégias de processamento voltadas unicamente para a compreensão do texto e que, por este motivo, não inclua os aspectos orais. Uma das explicações para esta concepção de ensino de LE, que privilegia os aspectos orais, pode

estar relacionada à faixa etária dos professores que compartilham dos pontos de vistas manifestos nos fatores C e D, que varia de 30 a 43 anos. É provável que os referidos professores tenham aprendido a LE com base no método áudio lingual, cuja ênfase, como o próprio nome evidencia, está na prática de expressão e compreensão oral na LE. Outra possível causa para a associação entre leitura e oralidade, observada entre os professores, pode estar relacionada à forte tradição oral que marca a cultura brasileira. Possuímos vários exemplos de relatos orais no Brasil, entre os quais, cito a literatura de cordel da cultura nordestina e as histórias transmitidas oralmente na cultura indígena, cujas línguas passaram a ter registro escrito mais recentemente apenas. A oralidade presente na tradição cultural brasileira pode ter influenciado as concepções de leitura de vários professores de LE, que enxergam a leitura com uma atividade interativa, relacionada à oralidade.

Concluindo, apontamos os pontos de vista manifestos nos fatores C e D como os mais reveladores do estudo, pelo fato de trazerem à tona pontos de vistas singulares e inesperados sobre leitura e vocabulário. Singularidade tal que trouxe algumas dificuldades durante a interpretação e a comparação dos pontos de vista com as perspectivas teóricas. Neste caso, destacamos que a interpretação dos fatores, em especial dos fatores C e D, foi viabilizada pelas entrevistas individuais, que se mostraram imprescindíveis no aprofundamento da interpretação inicial realizada pela pesquisadora.

McKeow e Thomas (1988) resumem a finalidade de um estudo Q como sendo o de "estudar intensivamente as perspectivas auto-referentes de determinados indivíduos a fim de compreender as leis que regem a natureza do comportamento humano". Assim, consideramos que a proposta inicial deste estudo, proceder a uma investigação exploratória dos pontos de vistas dos participantes , tenha sido satisfatoriamente desenvolvida.

Referências Bibliográficas

ALDERSON, J. C. (2000) *Assessing Reading.* Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

BAJARD, E. (1994) *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez Editora.

BRAGA, D.B & BUSNARDO, J. (1993) *Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistics form and cognitive process in the teaching of language through text*. In *Lenguas Modernas* 20, p. 129-149. Universidad de Chile.

BRAGA, D.B. (1997) *Ensino de Língua Inglesa via Leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. v. 30, p.5-16.

BRANDÃO, H.H.N. (1996) *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.

BROWN, H.D. (1994) *Teaching by Principles.* USA: Prentice Hall Regents.

BROWN, S. R. (1996) "Q" Methodology and qualitative research. In Qualitative Health Reasearch, Thousand Oaks, v.6, p.561-567.

BYGATE, M. (2004) *Some currents trends in applied linguistics: towards a generic view*. In AILA Review, vol17, p. 6-22. Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

CARREL, P.L. & EISTERHOLD, J. C. (1988) *Schema theory and ESL reading pedagogy*. In Carrel, P. L ; Devine, J and Eskey, D (eds) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

CARREL, P. GRABE, W. (2002) *Reading*. In: SCHMITT, N. (ed) An Introduction to Applied Linguistics. USA: Hodder Arnold Publication.

CARTER, R. (2001) *Vocabulary*. In Nunan, D & Carter, R. Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CAVALCANTI, M. C. (1989) I*nteração leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Ed. UNICAMP.

CELANI, M.A et al. (1988) *The Brazilian ESP project: an evaluation.* São Paulo: Centro de Pesquisas e Informação em Leitura, PUC: EDUC. Disponível em www.pucsp.br[pos[lael. Acesso em: 24 de jul. 2007.

CHOMSKY, N. (1972) *Syntatic Structures*. USA: Hague, Mouton.

CUNHA, M.C.K. (2005) *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q*. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado.

DUBIN,F & BYCINA,D. (1991) *Academic Reading and the ESL[EFL Teacher*. In: CELCE-MURCIA, M. (ed). Teaching English as a Second or Foreign Language. USA: Heinle and Heinle Publishers.

EHRI, L.C. (1994) *Development of the ability to read words: update*. In: Ruddell R.B, Rapp M., Singer H. (eds) Theoretical models and processes of reading. International Reading Association Ed.

EL-DASH, L. G; CUNHA, M. C.K and MAGNUS, S. P.F. (2003) *Objetivação da Subjetividade: Estudos em Linguística Aplicada Realizados Através da Metodologia "Q"*. texto fotocopiado.

ELLIS, A.W. (1995) *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva.* Porto Alegre: Artmed Editora.

ESKEY,D.E. (1988) *Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers.* In Carrel, P. L ; Devine, J and Eskey, D (eds) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press. p. 93-100.

FERREIRA, A B.H. (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

GASS, S. M & SELINKER, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2nd ed.

GOUGH,P.B (1972) *One second of reading*. In: Kavenaugh, J. F e Mattingly, I.G. (eds) Language by ear and by eye. Cambridge, U.K: MIT Press a*pud* PURCELL-GATES, V. There´s reading and then there´s reading: process models end instruction. Disponível em http: www.ncsall.net; Acesso em 14. 11.2007

GOUGH, P.B & JUEL, C. (1991) *The first stages of word recognition*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) Learning to read: basic research and its implications.

GRABE, W. & STOLLER, F. (2002) *Teaching and Researching Reading*. London, UK: Pearson Education.

HOLMES, J. (1981) *What do we mean by ESP.* CEPRIL –Working Papers 3. Disponível em www.pucsp.br[pos[lael. Acesso em: 24 de jul. 2007.

JONHS, A. & PRICE-MACHADO, D. (2001) *English for Specific Purposes (ESP): tailoring courses to students needs-and to the outside world*. In: Celce-Murcia, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. (3rd ed) Boston, U.S: Heinle & Heinle.

JORDAN, R. R. (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

KLEIMAN, A. (1993) *Oficina de Leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes Editores.

MCKEOWN, B. & THOMAS, D. (1988) *Q Methodology.* Newbury Park: Sage Publication.

MAGNUS, S.P.F (2005). *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira.* Campinas: Unicamp. Tese de mestrado.

MAGALHÃES, L.M. (2005) *Representações sociais da leitura*. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado.

MARCUSCHI, L. A. (1995). *Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social.* In: Zilberman, R. & Ezequiel, T. (eds) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

MORAES, M.G. (2005) *A trajetória didático-pedagógica do inglês instrumental na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações dos seus possíveis aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa. In:* Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol 44(1), pp9-18, Campinas.

NASCIMENTO, P.M.P. (2007) *Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão.* São Paulo: USP. Dissertação de mestrado.

NATION, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

NUTTAL, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford: Heinemann.

ORLANDI, E. P. (1995). *O intelígível, o interpretável e compreensível*. In: ZILBERMAN, R. & EZEQUIEL, T. (eds) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

PAIVA, V.L.M.O (2005) *Desenvolvendo a habilidade de leitura*. In: PAIVA, V.L.M.O (org) Prática de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 129-147.

O`MALLEY, M. & CHAMOT, A.U (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ORLANDI, E.P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

PERFETTI, C (1991) *Representations and awareness in the acquisition of reading competence*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) Learning to read: basic research and its implications.

PURCELL-GATES, V. There´s reading and then there´s reading: process models end instruction. Disponível em http: www.ncsall.net; Acesso em 14. 11.2007

RICHARDS, J.C. (2006) *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services Livraria.

RUMELHART, D.E (1980) *Schemata: the building blocks of cognition*. In Spiro, R.J; Bruce, B.C and Brewer, W.E. (eds.) Theoretical issues in reading comprehension. Hilsdale, N.J: Erlbaun.

SACARAMUCCI, M.V.R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado.

SAMUELS, S.J. (1994) *Word Recognition*. In: Ruddell R.B, Rapp M., Singer H. (eds) Theoretical models and processes of reading. International Reading Association Ed.

SINGER, J.B. (1999) Pairing Q Methodology and case studies to expore journalist´s attitudes toward new media forms. In Operant Subjectivity, Kent, v22, n.1-2.

SCHLINGER, M.J. *Cues on 'Q'-technique*. Journal of Advertising Research, vol. 9, n. 3, p 53-60.

SCHMITT, N (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge,UK: Cambridge Univ. Press.

SCHMITT, N. (2002) *An introduction to Applied Linguistics*. USA: Hodder Arnold Publication.

SIQUEIRA, D.C.A (2006) *O uso de material hipertextual, em um curso de leitura on-line: foco na perspectiva do usuário*. Campinas: Unicamp. Dissertação de mestrado.

STANOVICH, K. E (1991) *Changing models of reading and reading acquisition*. In Perfetti, C.A. and Rieben, L. (eds) Learning to read: basic research and its implications.

SWALES, J. M. (2000) Language for Specific purposes. In: Annual Rewiew of Applied Linguistics, vol 20, p. 59-76w

TOSQUE, P. (2002) *O dicionário bilingue como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. In:* Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 40, pp101-114, Campinas.

WIDDOWSON, H.G. (1979) Explorations in Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford Univ. Press.

Anexo 1: Resultados da Análise Fatorial

C:\Arquivos de programas\PCQWin\andrea carvalho\estratégias de leitura.LOG
Based upon estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:18:27)

Varimax Rotation
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:21)

=====Sort	Label	Factors	1	2	3	4	h2
1	p0i42f21g		26	20	-45*	25	38
2	p0i28m5g		36*	11	-56*	42*	63
3	p0i27f1g		28	23	-45*	41*	51
4	p0i62f2g		41*	-45*	-2	37*	51
5	p0i41f10g		39*	-21	-16	11	24
6	p0i35f14g		20	15	-68*	23	59
7	p0i28m12g		37*	28	-3	39*	38
8	p0i40m10g		65*	-1	-25	-6	49
9	p0i27f4g		28	2	-58*	38*	57
10	p0i37f10g		16	26	-22	34	26
11	p0i31m11g		45*	2	-47*	22	48
12	p0i22f5g		12	44*	-43*	43*	59
13	p0i27m5g		-8	51*	-14	46*	50
14	p0i28f5g		52*	3	-37*	54*	71
15	p0i30f8g		35	31	-5	38*	37
16	p0i35f10g		6	38*	-44*	27	42
17	p0i23f6g		20	25	-36*	14	25
18	p0i37f15g		-11	78*	-22	18	71
19	p0i33f10g		26	16	-25	70*	66
20	p0i24f3g		41*	-1	-7	35	30
21	p0i24f5g		38*	29	-8	25	30
22	p0i43m20g		3	10	-59*	11	37
23	p0i29f7g		12	10	-22	50*	33
24	p0i36f14g		17	24	-9	61*	48
25	p0i37f15g		39*	8	-28	56*	57
26	eBi24f3g		73*	-3	-8	7	55
27	eHi22f2g		81*	29	-15	21	80
28	eEi20m1g		48*	34	-8	44*	56
29	eBi20m3g29		64*	-18	-23	25	56
30	eHi24f1g30		23	57*	-15	51*	66
31	eHi31f2g31		-5	73*	-2	13	56
32	eHi21f1g32		29	48*	13	8	34
33	eHi25f1g33		52*	25	-3	53*	63
34	eBi20m3g34		4	7	-42*	57*	52
35	eHi21f2g35		45*	3	-15	43*	42
36	eBi25f4g36		70*	14	-17	45*	75
37	eBi25f2g37		50*	38*	-19	42*	61

```
 38        eEi20m1g38                  27   70* -27   36*  78
 39        eHi19m1g39                  25   15  -15   43*  30
 40        eEi23f3g40                  48*  16   17   19   33
 41        eHi21f1i41                  45*  34  -29   40*  58
 42        eHi26f1i42                   9   62* -40*  21   61
 43        eHi27m1i43                  20   11  -35   10   19
 44        eAi22m1i44                  16   60* -17   34   54
 45        eEi22m4i45                  32   57* -34   24   61
 46        eEi20f3i46                  28   53* -28   20   49
 47        eEi22f5i47                 -12   35  -37*  -7   28
 48        eEi24m1i48                   4   59* -36* -19   53
 49        eHi21f1i49                  48*  47* -35   17   61
 50        eHi26m1i50                  -7   17  -22   62*  47
 51        eBi21f8i51                  27   -1    8   35   20
 52        eEi23m8i52                   2   62* -31   30   58
 53        eHi23m1i53                  40*  44* -19   21   45
 54        eAi23m1i54                   1   51* -37*   6   40
 55        eAi24m2i55                  23   64* -17   -2   49
 56        eEi20m2i56                 -14   51*  11   -8   30
 57        eAi24m10i57                 11   21  -39*  55*  52
 58        p0r26f4g58                  27   48* -32   20   45
 59        eBi27m1g59                  62*  10   -4   -1   41
 60        eHi46f1g60                  37*  35   14   15   30
 61        eBi22m1g61                  -7   74* -13   27   65
 62        eEi21m1g62                  21   25   10   15   14
 63        eBi60f10g63                 41*  28  -25   16   34
 64        eBi49f1g64                  73*   7  -27   28   70
 65        eAi20f6g65                  45*   4  -24   53*  55
 66        eEi27m25g66                 48*  13  -33   -1   37
 67        eBi23f1g67                  42*  46* -13   35   54
 68        p0j42f20g68                  5   16  -53*  20   36
 69        p0e56m20g69                 30   55* -16   21   47
-------------------------------------------------------------------------
-------------------------------------------------------------------------
--------------* Denote a loading significant at 36

    Factors    1    2    3    4    Totals
-------------------------------------------------------------------------
-------------------------------------------------------------------------
--------------     eigens 9,39 9,77 6,12 8,19      33,48
 % variance   14   14    9   12         49
-------------------------------------------------------------------------
-------------------------------------------------------------------------
--------------=====================================
Factor scores
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
=========================================================================
=======estratégias de leitura.sty file name
69 sorts
50 items
11 piles
4 centroids
3 3 4 5 6 8 6 5 4 3 3  frequencies
7,4 variance

scores edited scores edited     10:14:44,30/10/2006
factored factored          10:18:27,30/10/2006
```

```
varimax
last opened at last opened at     10:12:57,30/10/2006

================================================================================
================================================================================
==============Summary (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
==============36 sorts have been accounted for in 4 factors.
  n    fac    sorts contributing to each factor
--------------------------------------------------------------------------------
--------------------------------------------------------------------------------
-------------- [13]  A  |  5  8 20 21 26 27 29 40 59 60 63 64 66
[12]  B  | 18 31 32 44 45 46 52 55 56 58 61 69
[ 5]  C  |  1  6 22 47 68
[ 6]  D  | 15 19 23 24 39 50
--------------------------------------------------------------------------------
--------------------------------------------------------------------------------
--------------Factors
 have no loadings greater or equal to 36
--------------------------------------------------------------------------------
------- [28]      Confounded:  2, 3, 4, 7,
9,11,12,13,14,16,25,28,30,33,34,35,36,37,38,41,42,48,49,53,54,57,65,67,
[ 5] Not significant: 10,17,43,51,62,
================================================================================
================================================================================
==============Factor A for estratégias de leitura.sty (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
==============
 -5  -4  -3  -2  -1   0   1   2   3   4   5
-----------------------------------------------
  9   7   5   6  15   4   3   1   2  14  13
 31  34  11  10  21   8  16  26  17  25  24
 33  36  18  20  41  12  19  30  39  44  32
         38  27  42  23  22  37  40
             35  45  28  46  49
                 47  29  50
                     43
                     48

Sort with significant loadings:
--label-------------------sort--load          --label-------------------
sort--load
p0i41f10g                    5  0,39          p0i40m10g
8  0,65
p0i24f3g                    20  0,41          p0i24f5g
21  0,39
eBi24f3g                    26  0,74          eHi22f2g
27  0,81
eBi20m3g29                  29  0,64          eEi23f3g40
40  0,48
eBi27m1g59                  59  0,63          eHi46f1g60
60  0,37
```

```
eBi60f10g63                  63  0,42          eBi49f1g64
64  0,73
eEi27m25g66                  66  0,49

================================================================================
================================================================================
==========Factor B for estratégias de leitura.sty (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
==========
 -5  -4  -3  -2  -1   0   1   2   3   4   5
-------------------------------------------
 11  29   3   5   4   7  22  13   1   2  17
 43  34  12   8   6  15  25  14  23  26  41
 49  48  28  16   9  20  27  21  24  47  44
         38  19  10  30  31  39  32
             46  18  33  37  45
                 40  35  42
                     36
                     50

Sort with significant loadings:
--label-------------------sort--load          --label-------------------
sort--load
p0i37f15g                    18  0,79          eHi31f2g31
31  0,74
eHi21f1g32                   32  0,49          eAi22m1i44
44  0,61
eEi22m4i45                   45  0,57          eEi20f3i46
46  0,54
eEi23m8i52                   52  0,62          eAi24m2i55
55  0,64
eEi20m2i56                   56  0,52          p0r26f4g58
58  0,48
eBi22m1g61                   61  0,75          p0e56m20g69
69  0,56


================================================================================
================================================================================
=============Factor C for estratégias de leitura.sty (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
=============
 -5  -4  -3  -2  -1   0   1   2   3   4   5
-------------------------------------------
 14   2   1   6   4   7  16   3  27  12   9
 17  15  13   8  10  21  19   5  29  35  11
 39  45  18  25  22  23  20  33  37  43  46
         30  26  28  24  31  34  50
             42  40  32  38  36
                 47  41  48
                     44
                     49
```

```
Sort with significant loadings:
--label-------------------sort--load          --label-------------------
sort--load
p0i42f21g                    1 -0,46          p0i35f14g
6 -0,69
p0i43m20g                   22 -0,59          eEi22f5i47
47 -0,37
p0j42f20g68                 68 -0,54

================================================================================
================================================================================
================================================================================
====================Factor D for estratégias de leitura.sty (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
==============
 -5  -4  -3  -2  -1   0   1   2   3   4   5
-------------------------------------------

 16   6   8   5  12   7   4   1   2  26  17
 34  20  27   9  25  10  11  14   3  32  18
 43  33  36  42  28  19  13  15  30  39  40
         48  49  35  22  29  21  44
             50  37  23  31  24
                 38  41  45
                     46
                     47

Sort with significant loadings:
--label-------------------sort--load          --label-------------------
sort--load
p0i30f8g                    15  0,38          p0i33f10g
19  0,71
p0i29f7g                    23  0,51          p0i36f14g
24  0,62
eHi19m1g39                  39  0,43          eHi26m1i50
50  0,62



================================================================================
================================================================================
=============Item scores  (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)
================================================================================
================================================================================
==========                                          Factors  A    B    C    D
                                                            ---- ---- ---- --
  1.Há pessoas q leêm de forma linear, palavra por           2    3   -3    2
    palavra.
  2.É importante ter uma visão global do texto.              3    4   -4    3
  3.Saber a pronúncia é importante porque eu faço uma        1   -3    2    3
    representação mental do som das palavras.
  4.Eu leio revistas sobre tema do meu interesse             0   -1   -1    1
```

sobre os quais eu já tenha vocabulário.				
5. Prefiro ver o significado das palavras no dicionário pq não tenho q pensar muito.	-3	-2	2	-2
6. A pronúncia das palavras é irrelevante uma vez que leitura é silenciosa.	-2	-1	-2	-4
7. Quando a pessoa não tem conh. sobre o assunto do texto, não tem boa compreesão nem consegue inferir.	-4	0	0	0
8. Deduzir nem sempre dá certo pq é preciso conhecer o assunto do texto e as demais palavras da frase.	0	-2	-2	-3
9. Não gosto de perder tempo checando palavras no dicionário, prefiro perguntar ao prof.	-5	-1	5	-2
10. Há pessoas q exageram no uso da inferência de palavras, vêem o texto como todo, chutam e erram bastante.	-2	-1	-1	0
11. Se eu não souber pronunciar uma palavra, não consigo lembrar seu signf.	-3	-5	5	1
12. Eu procuro le em voz alta pq faz mais sentido para mim quando escuto.	0	-3	4	-1
13. Há palavras chaves no texto q impedem a compreensão de toda a sentença e devem ser procuradas no dic.	5	2	-3	1
14. Preciso saber o signf. das palavras mais importantes para compreender o texto.	4	2	-5	2
15. Uma pessoa q tenha menos conh. linguístico consegue ler um texto na sua área de atuação devido ao conhecimento prévio.	-1	0	-4	2
16. Antes de ler em inglês leio sobre o mesmo assunto em Port. para poder reconhecer termos q sejam semelhantes.	1	-2	1	-5
17. Ler é mais q saber signf. de palavras, é preciso entender a relação entre as idéias do texto.	3	5	-5	5
18. É positivo transferir as estratégias de leitura já usadas em Port. para o inglês. Quem já usa a inferência em Port. consegue usá-la em inglês.	-3	-1	-3	5
19. Quando eu leio, eu considero a classe gramatical das palavras, se é um adjetivo ou subst. São pistas q me ajudam a descobrir o signf.	1	-2	1	0
20. Tenho dificuldade para entender um texto q não seja na minha área.	-2	0	1	-4
21. Não é importante memorizar palavras pq à medida que vc lê bastante sobre um assunto vc vai adquirindo mais vocab.	-1	2	0	2
22. Quando consulto uma palavra no dic. fico sabendo na hora o signf. mas depois esqueço.	1	1	-1	0
23. É engano pensar que uma palavra vista uma única vez tenha sido aprendida, mesmo q tenha sido inferida.	0	3	0	0
24. Enquanto estou lendo, grifo as palavras novas e tento deduzir, só vou ao dic. se não conseguir deduzí-las.	5	3	0	2
25. Sou obrigado a usar o dic. quando leio um texto muito conceitual. Meu desempenho pode ser prejudicado....	4	1	-2	-1
26. Quando leio consigo ter uma idéia geral do texto, mesmo q não consiga deduzir todas as palavras desconhecidas.	2	4	-2	4

27. Quando vou ao dic. não me importo com a classe gramatical pq me interessa apenas o sentido	−2	1	3	−3
28. Quando eu quero memorizar uma palavra, elaboro uma sentença e faço uma imagem mental, visualizo o que está acontencendo na sentença..	0	−3	−1	−1
29. Faço questão de saber a gramática, ao ler eu recordo o que já estudei sobre gramática.	0	−4	3	1
30. Quando uma palavra se repete no texto, vou procurar o signf. daquela palavra.	2	0	−3	3
31. Eu não costumo consultar o dic. porque interrompe a leitura e eu perco o raciocínio.	−5	1	1	1
32. Quando uma pessoa já tem um conh. de vocabulário, isto funciona como ponto de apoio e ela consegue inferir com mais sucesso.	5	3	0	4
33. Procurar uma palavra no dicionário é trabalhoso e demanda tempo.	−5	0	2	−4
34. Eu não tento deduzir as palavras pelo contexto porque é mais prático consultar o dic.	−4	−4	2	−5
35. Quando encontro palavras desconhecidas, simplesmente as pulo e continuo a leitura.	−2	0	4	−1
36. O que importa para compreender o texto é o conh. de vocab. a gramática não importa muito.	−4	0	2	−3
37. Eu traduzo o texto mentalmente enquanto estou lendo para entendê-lo melhor.	2	1	3	−1
38. Eu me apóio no conh. gramatical q tenho da minha própria língua para tentar entender o texto em inglês.	−3	−3	1	−1
39. O texto fica sem sentido quando se traduz mentalmente palavra por palavra. É preciso considerar o sentido geral do paragrafo para q faça sentido.	3	2	−5	4
40. É importante saber as estruturas básicas da língua pq elas vão aparecer em qualquer texto indepoendente da área à qual o texto pertença.	3	−1	−1	5
41. Eu uso os cognatos como pistas para chegar ao signf. de outras palavras desconhecidas q estejam próximas.	−1	5	0	0
42. Alunos iniciantes não devem tentar ler textos autênticos q apresentem mais dificuldades. É melhor ler textos simplificados com estrutura gramatical acessível.	−1	1	−2	−2
43. Eu uso cartões onde escrevo a palavra em inglês de um lado e de outro a tradução...	0	−5	4	−5
44. É possível aprender vocab. através da leitura, sobretudo palavras q se repetem.	4	5	0	3
45. Quando uma palavra é composta eu costumo quebrá-la para tentar entender seu significado.	−1	2	−4	1
46. Ler em inglês me ajuda a praticar a pronúncia.	1	−2	5	0
47. O bom leitor não é aquele que fez mais exercícios gramaticais, mas aquele que leu mais.	−1	4	−1	0
48. Quando aprendo uma palavra nova, gosto de escrevê-la várias vezes para memorizá-la. Sou visual e preciso ver para entender melhor.	0	−4	1	−3
49. Eu mantenho um caderno de vocab. em que anoto as palavras novas, seus sinônimos, antônimos, etc.	2	−5	0	−2
50. Quando estou lendo o texto e encontro uma palavra nova, peço ajuda ao prof. ou a um colega.	1	0	3	−2

==========Consensus statements (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)

There are no consensus item for estratégias de leitura.sty Q-study

==========
Differentiating statements (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)

3 items distinguish Factor A from all other factors

Factors	A	B	C	D
7.Quando a pessoa não tem conh. sobre o assunto do	-4	0	0	0
31.Eu não costumo consultar o dic. porque interrompe	-5	1	1	1
43.Eu uso cartões onde escrevo a palavra em inglês	0	-5	4	-5

4 items distinguish Factor B from all other factors

Factors	A	B	C	D
3.Saber a pronúncia é importante porque eu faço uma	1	-3	2	3
29.Faço questão de saber a gramática, ao ler eu	0	-4	3	1
41.Eu uso os cognatos como pistas para chegar ao	-1	5	0	0
47.O bom leitor não é aquele que fez mais exercícios	-1	4	-1	0

15 items distinguish Factor C from all other factors

Factors	A	B	C	D
1.Há pessoas q leêm de forma linear, palavra por	2	3	-3	2
2.É importante ter uma visão global do texto.	3	4	-4	3
5.Prefiro ver o significado das palavras no	-3	-2	2	-2
9.Não gosto de perder tempo checando palavras no	-5	-1	5	-2
11.Se eu não souber pronunciar uma palavra, não	-3	-5	5	1
12.Eu procuro le em voz alta pq faz mais sentido	0	-3	4	-1
13.Há palavras chaves no texto q impedem a	5	2	-3	1
14.Preciso saber o signf. das palavras mais	4	2	-5	2
17.Ler é mais q saber signf. de palavras, é preciso	3	5	-5	5
26.Quando leio consigo ter uma idéia geral do texto,	2	4	-2	4
34.Eu não tento deduzir as palavras pelo contexto	-4	-4	2	-5
35.Quando encontro palavras desconhecidas,	-2	0	4	-1
39.O texto fica sem sentido quando se traduz	3	2	-5	4
43.Eu uso cartões onde escrevo a palavra em inglês	0	-5	4	-5
46.Ler em inglês me ajuda a praticar a pronúncia.	1	-2	5	0

2 items distinguish Factor D from all other factors

Factors	A	B	C	D
11.Se eu não souber pronunciar uma palavra, não	-3	-5	5	1
18.É positivo transferir as estratégias de leitura	-3	-1	-3	5

Factor correlations (varimax)
estratégias de leitura.sty (30/10/2006 10:19:43)

Factors	A	B	C	D
A	0	37	-42	48
B	37	0	-52	48
C	-42	-52	0	-51
D	48	48	-51	0
reliabilities	98	97	95	96
std. errors	37	38	59	54

Anexo 2: A amostra Q

Conhecimento prévio de vocabulário
4- Eu leio revistas sobre temas do meu interesse, sobre os quais eu já tenha um conhecimento de vocabulário.
21- Eu não acho importante decorar palavras porque à medida que você lê bastante sobre um mesmo assunto, você vai adquirindo mais vocabulário.
1- Há pessoas que lêem de forma linear, palavra por palavra. Essas pessoas deviam considerar o texto como um todo, porque às vezes não saber uma palavra não faz tanta diferença.
17- Ler é muito mais que saber o significado das palavras, é preciso entender a relação entre as idéias no texto
14-Preciso saber o significado das palavras mais importantes para compreender o texto.
35- Quando encontro palavras desconhecidas, eu simplesmente as pulo e continuo a leitura do texto.
2- É importante ter uma visão global do texto, ver o todo, isto ajuda na compreensão.
13- Há palavras chaves no texto que impedem a compreensão de toda a sentença. Estas devem ser procuradas no dicionário durante a leitura.
Uso de Dicionário
5- Prefiro checar o significado das palavras no dicionário, porque não tenho que pensar muito.
39- O texto fica sem sentido quando se traduz mentalmente palavra por palavra. É preciso considerar o sentido geral do parágrafo para que faça sentido.
22- Quando consulto uma palavra no dicionário, fico sabendo na hora o que ela significa, mas depois esqueço seu significado.
34- Eu não tento deduzir o significado das palavras pelo contexto porque é mais prático consultar o dicionário.
9- Não gosto de perder tempo checando palavras no dicionário. É mais fácil perguntar para o professor.
25- Sou obrigado a usar o dicionário quando leio um texto muito conceitual. Meu desempenho pode ser prejudicado, caso eu não entenda bem todos os conceitos do texto.
31- Eu não costumo consultar o dicionário porque interrompe a leitura e eu perco o raciocínio.
33- Procurar uma palavra no dicionário é trabalhoso e demanda tempo.
Estratégias de Compreensão e Aquisição de Vocabulário
28- Quando eu quero memorizar uma palavra, eu elaboro uma sentença e faço uma imagem mental. Eu procuro visualizar o que está acontecendo na sentença.
49- Eu mantenho um caderno de vocabulário onde anoto as palavras novas e outras coisas relacionadas a ela como sinônimo, antônimo, etc.
50- Quando estou lendo o texto e encontro palavras novas, peço ajuda para o professor ou para um colega.
41- Eu uso os cognatos como pistas para chegar ao significado de outras palavras desconhecidas que estejam próximas.
48- Quando aprendo uma palavra nova, gosto de escrevê-la várias vezes para memorizá-la. Sou muito visual, preciso ver pra entender melhor.
44- É possível aprender vocabulário através da leitura, principalmente aquelas palavras mais freqüentes, que se repetem.
43- Eu uso pequenos cartões onde escrevo a palavra em inglês de um lado e de outro a tradução. Tento pegar estes cartões com freqüência, leio de um lado e tento lembrar o que significa. Isto funciona para memorizar palavras novas.
37- Eu traduzo o texto mentalmente enquanto estou lendo para entendê-lo melhor.
30- Quando uma palavra desconhecida se repete no texto, vou procurar o significado daquela palavra.

anexo 3: Folha de Resposta do *Q-sorting*

- 5	- 4	- 3	-2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5

Profissão: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Qual curso de graduação faz/fez?_____

Há quanto tempo estuda inglês? _____

Onde estuda/estudou?_____

Já viajou para algum país de língua inglesa? _____Quanto tempo ficou?_____

O que você costuma ler em português? _____ Com que freqüência? _____

Você costuma ler algo em inglês? O que? _____ Com que freqüência? _____

Explique porque você escolheu as três afirmações na coluna +5 e na coluna -5.

(use o verso da folha)

Você teria a disponibilidade para dar uma entrevista? Caso afirmativo, deixe o seu nome e meio de contato

(e-mail ou telefone). Obrigada.