

PERCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LE DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Ângela Maria Tremarin de Andrade^{*}
Glória Gil^{**}
Lêda Maria Braga Tomitch^{***}

Resumo

A leitura é constituída de diferentes tipos de processos, que vão desde o reconhecimento da escrita até a construção mental de representações textuais coerentes. A estratégia de leitura é um desses processos que os leitores usam para compreender um texto, a fim de lidar com as limitações da memória de trabalho ou simplificar análises de estruturas. Essas estratégias também são adaptações que os leitores fazem para lidar com situações de leitura diferentes. Um propósito para leitura pode influenciar o processo de compreensão e a memorização do texto. Por esta razão, os leitores modificam suas estratégias de acordo com o propósito da leitura. O objetivo deste estudo é analisar a percepção do uso de estratégias de leitura em LE por estudantes universitários, considerando o propósito que estes leitores aplicam às situações de leitura. Os resultados mostraram que o uso de estratégias aumenta dependendo da exigência do texto. Por exemplo, quando a leitura é de entretenimento, os participantes se sentiram relaxados, e quando o propósito é o estudo, resumir e ler para uma discussão em sala, foram as leituras menos difíceis, enquanto ler para aprender um assunto e preparar uma apresentação sobre um tópico requer releitura e um alto nível de atenção. Outro resultado foi que os leitores realmente usam estratégias de leitura, mas alguns deles não são cientes disso.

Palavras-chave: Leitura. Estratégia de leitura. Propósito para leitura.

Abstract

Reading is constituted of different kinds of processes, which goes from recognizing the written input to constructing coherent mental representations of texts. A reading strategy is one of these processes that readers use to comprehend a text in order to deal with the limitations of working memory or to simplify structure parsing. Reading strategies are also adaptations that readers make to deal with different reading situations. A reading purpose can influence the comprehension process and the recall of the text. For this reason, readers modify their reading strategies according to the reading purpose. The objective of this study was to analyze the perception of the use of reading strategies in L2 by university students, considering the purpose that these readers applied to the reading situations. Results have shown that the use of reading strategies increases depending on how demanding is the text,

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Paraná, Brasil. E-mail: angelatremarin@uol.com.br.

** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gjl@cce.ufsc.br

*** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail:

i.e. when reading for entertainment, the participants felt relaxed, and when reading for study purpose, summarizing and reading for a discussion in class were the less demanding readings, while reading to learn the subject and preparing a presentation about the text topic require rereading and a high level of attention. Another finding was that readers really use reading strategies, but some of them were not aware of using them.

Keywords: Reading. Reading strategy. Reading purpose.

Introdução

Neste estudo, foi analisada a percepção do uso de estratégias de leitura em língua estrangeira (LE) por alunos universitários, considerando o propósito que o leitor pode aplicar às situações de leitura. O objetivo foi investigar quão cientes os alunos estão quanto ao uso de estratégias de leitura com um propósito específico em mente.

Os leitores usam estratégias por vários motivos. Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) acreditam que os leitores classificam as estratégias de leitura dependendo do conceito aplicado a elas, ou seja, os leitores simplificam suas interpretações ou somente lidam com os limites de capacidade da memória de trabalho. Em alguns casos, os leitores estão inconscientes deste fato.

Outro aspecto importante é que essas adaptações estão ligadas às diferentes situações de leitura e ao propósito aplicado a essas mesmas situações, confirmando as ideias de Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999), que explicam que os leitores afirmam modificarem suas estratégias de leitura dependendo do propósito da mesma. Por exemplo, ler para estudar exige mais releitura e envolve menos antecipação de eventos textuais, enquanto a leitura para entretenimento exige menos esforço e interesse para achar relações entre ideias e eventos.

A fim de entender como alunos universitários relatam sua leitura, as seguintes questões foram elaboradas:

- Q¹) Os alunos estão cientes dos diferentes tipos de leitura feitos de acordo com os diferentes gêneros textuais?
- Q2) Os alunos relatam o uso de diferentes estratégias de leitura na abordagem de diferentes gêneros textuais?
- Q3) Os alunos usam estratégias de leitura diferentes dependendo do propósito de leitura (estudo ou entretenimento)?

¹ Questão

Leitura estratégica

O processo de leitura

O ato da leitura consiste em diferentes tipos de processos, que vão desde o reconhecimento da escrita até a construção de representações mentais coerentes de textos. Para melhor exemplificar, o diagrama elaborado por Tomitch (2011; baseado em Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993) (Anexo 1) separa os diferentes tipos de processos de leitura em duas divisões principais: *conhecimento declarativo* e *conhecimento procedimental*. No conhecimento declarativo estão os processos mais básicos da leitura, que consistem no conhecimento de letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos. Isto condiz com a ideia de Gazzaniga, Ivry e Mangun (2002), que declaram que o primeiro processo desenvolvido pelos leitores é entender a escrita, o que implica reconhecer diferentes sistemas de escrita, ou seja, decidir se a língua está escrita em um sistema alfabético, silábico ou logográfico, e os símbolos arbitrários que eles representam.

Quando os leitores são capazes de ir além destes níveis básicos, eles obtêm conhecimento sobre habilidades e estratégias, o que significa adquirir conhecimento procedimental na leitura. O primeiro nível no diagrama de Tomicht (2011) corresponde ao *processo de decodificação*, que está subdividido em *associação* e *recodificação*. Neste nível, os leitores atribuem significado às palavras, eles associam o conceito que já possuem à palavra escrita; se não fizer sentido, eles a recodificam para obter o significado correto. O segundo nível corresponde à *compreensão literal*, no qual os leitores permanecem no nível superficial do texto. Neste estágio, os leitores *acessam o léxico* do texto e podem *analisar* as frases, ou seja, atribuir papéis para diferentes grupos de palavras na frase.

No terceiro nível, os leitores possuem *compreensão inferencial*. Neste nível, os leitores começam a usar conhecimento além do oferecido pelo texto. Eles conectam as ideias realizando *integração*, *resumo* e *elaboração*. Os leitores integram as ideias quando não há problemas na leitura, resumem quando há muita informação e, finalmente, elaboram soluções para os problemas que podem ocorrer quando não há ligação suficiente entre as mesmas. O último nível corresponde ao *monitoramento da compreensão*. Na verdade, neste nível os processos são mais conscientes que nos outros níveis, o que significa uma ‘volta’ ao conhecimento declarativo, devido ao nível de consciência exigido dos leitores quando processam o texto. Antes de ler, os leitores *estabelecem um objetivo*, decidindo a relevância

do texto; então eles *selecionam as estratégias* para superar possíveis dificuldades que podem encontrar, guiados pelo propósito que têm em mente; enquanto leem, eles *verificam o objetivo* previamente estabelecido; se houver algum problema em entender o texto, eles *remediam* a situação, mudando as estratégias para conectar as ideias.

Estratégias de leitura

Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) ressaltam que o termo ‘estratégia’ é usado em diferentes sentidos por diferentes autores. Um desses sentidos é o que se refere às maneiras sistemáticas nas quais os leitores processam o texto devido a limitações cognitivas, ou seja, os leitores preferem analisar as frases com interpretações estruturalmente simplificadas, assim como os leitores também usam estratégias para lidar com as limitações da memória de trabalho.

Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) afirmam que a ‘estratégia’ também se refere às adaptações que os leitores fazem para lidar com as diferentes situações de leitura. Esta definição é usada frequentemente por psicólogos educacionais, interessados não apenas em como os leitores lidam com suas habilidades em processar a leitura, mas também nos ajustes utilizados pelos leitores em situações diferentes de leitura. As pessoas leem com vários propósitos diferentes (por exemplo, ler para uma construção de representação textual coerente, ler para procurar uma informação específica), o que implica uma grande variedade de experiências de leitura (alguns gêneros textuais têm estruturas esquemáticas, enquanto outros são mais simples). Portanto, essas experiências afetam a natureza do comportamento da leitura (os leitores podem ajustar a velocidade da leitura, padrões de coerência).

Magliano, Trabasso e Graesser (1999) afirmam que a compreensão é promovida através da leitura estratégica. O que acontece é que a ocorrência simultânea de muitas estratégias durante a leitura não determina quais estratégias de leitura estão sob o controle do leitor e quais delas ajudam na compreensão. Em seu artigo, Magliano, Trabasso e Graesser consideraram o estudo separado de instruções para estratégias específicas de leitura, com o objetivo de examinar como as inferências são influenciadas por instruções estratégicas específicas durante a leitura. Os resultados mostraram que os leitores têm controle estratégico sobre as inferências durante a compreensão, e que os leitores produzem inferências influenciados por diferentes restrições do texto quando leem com propósitos diferentes.

Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999) acreditam que um fator que influencia a produção de inferências são os diferentes propósitos de leitura. Um propósito de leitura pode influenciar o processo de compreensão e memorização do texto. Por esta razão, os autores afirmam que os leitores modificam suas estratégias de leitura de acordo com o propósito da leitura, ou seja, os leitores identificam diferenças na leitura com propósitos escolares (de estudo) e na leitura estimulante (propósitos de entretenimento).

Complementando estas ideias sobre a influência do propósito da leitura em relação à escolha das estratégias de leitura, Linderholm e van den Broek (2002) também afirmam que os leitores processam o texto de forma diferente dependendo do propósito da leitura. Assim, a pergunta dos autores é a que ponto os leitores modificam seus processos cognitivos e suas estratégias em relação ao seu propósito de leitura. Estudos com universitários mostraram que eles usam processos cognitivos e estratégias diferentes quando leem para estudar e para se distrair. Os autores acreditam que estes leitores conectam os tipos de processos e estratégias dependendo do propósito. Este padrão de processos no qual os leitores participam durante a leitura afeta a retenção de informação, ou seja, quando leram para estudar, os leitores memorizaram mais unidades textuais do que quando leram por entretenimento.

Linderholm e van den Broek (2002) ressaltam que para ser um leitor bem sucedido, é necessário possuir a habilidade de ajustar o processo de leitura aos objetivos de aprendizagem. Esse ajuste varia devido a diferenças individuais, mais especificamente, entre leitores com variados níveis de habilidades. Um dos fatores de processamento cognitivo que mais indica diferenças individuais nas habilidades de leitura é a capacidade de memória de trabalho. Acredita-se que estas diferenças afetam a quantidade de recursos cognitivos expandidos no processamento e armazenamento de informações, ou seja, tarefas complicadas de leitura que exigem recursos adicionais são mais difíceis para leitores com pouca capacidade de memória de trabalho do que para os leitores com mais capacidade.

Tendo isso em mente, o objetivo deste estudo é analisar a percepção do uso de estratégias de leitura em LE de estudantes universitários, ou seja, quão cientes os alunos estão quando usam estratégias de leitura. Neste caso específico, os alunos devem considerar propósitos diferentes: leitura para estudo e leitura para entretenimento.

Metodologia

1. Participantes

Dezoito participantes responderam ao questionário, três homens e 15 mulheres. Todos os participantes são brasileiros, alunos da terceira fase do curso de Letras Secretariado Executivo em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes receberam créditos por sua participação na pesquisa.

2. Instrumento

Os participantes responderam a um questionário (Anexo 2) contendo nove questões: três de múltipla escolha e seis dissertativas. O objetivo das questões de múltipla escolha é saber que tipo de leitura os alunos executam em LE. As questões dissertativas procuram trazer as vozes dos participantes a respeito da consciência sobre o uso de estratégias de leitura. O questionário foi aplicado em língua portuguesa, porque o objetivo é entender a percepção dos alunos em relação às estratégias, e não avaliar o conhecimento de LE.

3. Procedimento

Os dados foram coletados com o consentimento do professor, que permitiu o uso de sua aula para aplicar o questionário com todos os alunos que concordaram em participar. Os participantes foram orientados a escrever seus nomes com o objetivo de poderem receber os créditos de participação em pesquisa e, também, para classificá-los por sexo, embora os nomes não fossem divulgados.

Resultados e discussão

Com o objetivo de entender como o processo se deu, esta discussão seguirá a ordem das questões propostas para este estudo. Na primeira questão, o objetivo era saber se os alunos estavam cientes dos diferentes tipos de leitura de acordo com os gêneros (Q1: Os alunos estão cientes dos diferentes tipos de leitura feitos de acordo com os diferentes gêneros textuais?).

Somente dois participantes não leem textos fora da sala de aula, o que se subentende que a maioria tem contato com uma grande variedade de textos. Porém, mesmo aqueles que não têm uma leitura extra, têm contato com pelo menos dois tipos de texto dentro de sala de aula. Quando perguntados se leem de maneiras diferentes os textos que o professor utiliza em sala, doze participantes, de um total de dezoito, afirmaram lê-los de formas diferentes; cinco relataram não fazer este tipo de leitura; e um participante não respondeu. Abaixo, há duas respostas para exemplificar:

Respostas para a terceira questão do questionário (Anexo 2):

Sim – “Porque são textos diferentes, então eles não podem ter a mesma abordagem. Depende do propósito da leitura”.

Não – “Sempre leva muito tempo porque, ou eu preciso de um dicionário, ou eu preciso ler mais de uma vez”.

A partir destes resultados, pode-se perceber que, quando perguntados diretamente, nem todos os participantes perceberam que se tratava de estratégias de leitura: aqueles que responderam afirmativamente podem ser considerados leitores estratégicos, em termos gerais, sem considerar o nível de consciência (NARVAEZ; VAN DEN BROEK; RUIZ, 1999; LINDERHOLM; VAN DEN BROEK, 2002). Os que responderam negativamente ou não responderam, apenas não estavam cientes de sua leitura, porque, na pergunta seguinte, que os fez descrever cada situação de leitura, eles realmente usam estratégias de leitura, pelo menos duas.

A segunda questão era sobre o uso das estratégias de leitura (Q2: Os alunos relatam o uso de diferentes estratégias de leitura na abordagem de diferentes gêneros textuais?). Todos os participantes descreveram como executam cada tipo de leitura proposta no questionário, mesmo que eles usassem apenas uma estratégia para cada situação específica de leitura. A seguir, algumas respostas exemplificam este ponto:

Respostas para a quarta questão do questionário (Anexo 2):

“Eu leio procurando assimilar o conteúdo, mas sempre de forma crítica, baseado em conhecimento prévio”.

“Com mais atenção, quantas leituras forem necessárias, para que eu possa dominar o conteúdo do texto e, conseqüentemente, fazer a apresentação com mais segurança”.

Resumindo as estratégias usadas pelos participantes, eles relatam usar *leitura rápida, tradução, busca por detalhes, releitura, memorização, anotações, marcações, diagramas, leitura em voz alta, formulação de perguntas, produção de inferências, formação de opiniões e ajuda de ferramentas* (dicionário, internet) (AEBERSOLD; FIELD, 2006). Eles usaram mais estratégias para leitura de estudo, enquanto a leitura de entretenimento exigiu menos estratégias, como, por exemplo, dois participantes afirmaram que eles descobriram o significado de palavras apenas lendo pelo contexto. Uma dessas participantes disse que ‘apenas leu’ o texto. Estes resultados levam à última questão deste estudo, que considera o reconhecimento de diferentes propósitos de leitura.

A última questão é sobre o uso de diferentes estratégias de leitura quando há propósitos diferentes. Neste estudo, os propósitos são leitura de estudo e leitura de entretenimento (Q3: Os alunos usam estratégias de leitura diferentes dependendo do propósito de leitura (estudo ou entretenimento?). As mesmas questões que visavam a diferentes estratégias de leitura continham os dois propósitos, ao quais os participantes atribuíram pelo menos duas estratégias diferentes. A última questão do questionário era mais específica (Anexo 2) e, nesta situação, uma das participantes declarou que não via nenhuma diferença em ler guiada pelos dois propósitos, porque ela afirmou ter dificuldades em relação à LE, por isso ela lê tudo com um alto nível de atenção. As únicas diferenças que ela mencionou foram velocidade e nível de motivação. Os outros participantes concordaram que leem as duas situações diferentemente. Eles apontaram essas diferenças no nível de atenção e de satisfação, e descreveram quais estratégias eles usam em cada caso (estratégias citadas acima).

Considerações finais

Levando em conta estes resultados, foi possível perceber que o uso de estratégias de leitura aumenta dependendo do nível de dificuldade do texto. Quando a leitura era para entretenimento, os participantes estavam mais relaxados e deixaram ‘a leitura fluir’. O propósito de estudo teve variações de acordo com a tarefa com que eles deveriam lidar:

resumir e ler para uma discussão em sala foram as leituras menos difíceis, enquanto ler *para entender a matéria e preparar uma apresentação sobre o tópico do texto* exigiram releitura e um alto nível de atenção.

O aspecto interessante deste estudo foi perceber que os participantes realmente usam estratégias de leitura, mas podem não estar cientes disso. Os participantes que relataram não usá-las apresentaram mais dificuldade no vocabulário e/ou na identificação do tópico do texto, o que implica perda de tempo, talvez levando a essa falta de consciência, porque eles não conseguem ultrapassar o nível de compreensão de leitura literal e inferencial (TOMITCH, 2011).

Referências bibliográficas

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**; issues and strategies for second language classrooms. 10. ed. New York: Cambridge, 2006.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. Language and the brain. In: **Cognitive Neuroscience**; the biology of the mind. 2. ed. New York, NY: W.W. Norton & Company, 2002.

LINDERHOLM, T.; VAN DEN BROEK, P. The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. **Journal of Educational Psychology**, 94 (4), 778 – 784, 2002.

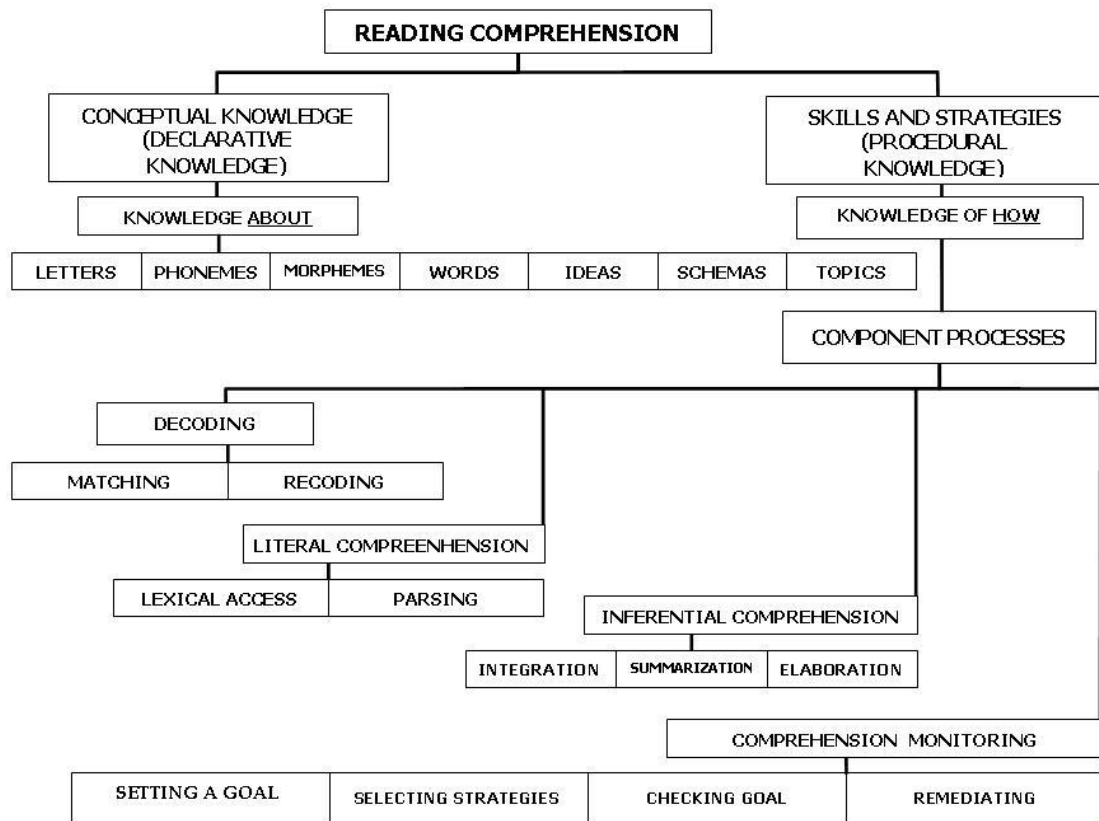
LORCH, F. R.; KLUSEWITZ, M. A.; LORCH, E. P. Distinctions among reading situations. In: LORCH, R. F.; O'BRIEN, E. J. (Eds.), **Sources of coherence in reading**. New Jersey, USA: LEA, 1995.

MAGLIANO, J. P.; TRABASSO, T.; GRAESSER, A. C. Strategic processing during comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 91 (4), 615 – 629, 1999.

NARVAEZ, D.; VAN DEN BROEK, P. & RUIZ, A. B. The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. **Journal of Educational Psychology**, 91(3), 488 – 469, 1999.

TOMITCH, L. M. B. Pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura: 40 anos de PPGI In: **História e Memória**: 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. 1 ed. Florianópolis: UFSC/CCE/PGI, 2011, v.01, p. 51-62.

ANEXO 1



Gagné, E.D., Yekovich, C.W. & Yekovich, F.R. (1993). The cognitive psychology of school learning. Ch.. 12: Reading. pp. 267-312. New York: Harper Collins College Publishers.

ANEXO 2

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Inglês

Questionário sobre Leitura em Língua Inglesa

Nome: _____

As perguntas abaixo são referentes à leitura em língua inglesa, tanto fora como dentro da sala de aula. Se por acaso, você não realiza determinado tipo de leitura contida nas perguntas discursivas, não há necessidade de responder.

1) Você lê textos (livros, jornais, revistas etc.) além daqueles passados pelo professor em sala de aula?

sim não

2) Quais dos textos abaixo são utilizados em aula?

- histórias em quadrinho
- contos
- fábulas
- reportagens de jornais/revistas
- expositivos (textos acadêmicos)
- outros _____

3) Você lê cada um dos textos do item 2 de maneira diferente? Explique.

sim não não sei

4) Quando você tem uma apresentação para fazer sobre um texto, como você lê?

5) Como você lê um texto que vai ser discutido em sala?

6) Como você lê quando precisa resumir?

7) Como você lê as leituras fora de sala de aula (leituras de lazer)?

8) Como você procede quando lê para estudar e aprender?

9) Para você, existe diferença entre ler para estudar e aprender sobre um determinado assunto, e ler para entretenimento/lazer? Caso positivo, qual(quais) é(são) a(s) diferença(s)?