



CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS: LEITURA E LINGUAGENS

MAÍRA BARBERENA DE MELLO

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:  
um estudo no 8º ano do Projeto PIXEL**

PORTO ALEGRE

2019

MAÍRA BARBERENA DE MELLO

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:  
um estudo no 8º ano do Projeto PIXEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Associação Ampla UCS/**UniRitter** –, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras: Leitura e Processos de Linguagem.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Alzira

Leite

PORTO ALEGRE

2019

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

M527I Mello, Maíra Barberena de  
Leitura em língua inglesa: um estudo no 8º ano do Projeto Pixel  
/ Maíra Barberena de Mello – 2019.  
221 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos  
Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre - RS, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Maria Alzira Leite.

1. Leitura. 2. Língua inglesa. 3. Letramento. I. Título. II. Leite,  
Maria Alzira.

CDU 811.111'253

---

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecária Aline de Fraga Sulzbach.  
CRB10/2201. Biblioteca Dr. Romeu Ritter dos Reis

MAÍRA BARBERENA DE MELLO

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:  
um estudo no 8º ano do Projeto PIXEL**

Exemplar de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras  
– do Centro Universitário Ritter dos Reis/Laureate, como requisito parcial para  
obtenção de título de Doutora em Letras.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alzira Leite

Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)

Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliane Fernandes Azzari

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC - Campinas.

Programa de Pós-Graduação em "Linguagens, Mídia e Arte" (LIMIAR)

Graduação Português/Inglês da Faculdade de Letras da PUC-Campinas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Inêz Probst Lucena

Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC)

Doutorado interinstitucional UFSC e Institutos Federais de Santa Catarina -  
Dinter UFSC/IFSC.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Kuchenbecker

Colégio de Aplicação da UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maris de Azevedo

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul  
Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Giacomini Botta  
Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)  
Programa de Doutorado em Letras - Associação Ampla UCS/UniRitter

Porto Alegre

2019

Dedico este estudo à minha  
'velha e amada' mãe, Enedina  
Barberena de Mello (*in*  
*memoriam*), que me ensinou as  
primeiras letras.

A razão não é totalmente  
racionalizável...

Edgar Morin, 2014, p.35

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a UniRitter Laureate International Universities, pela manutenção da banca escolhida. Nessa banca, constam, em ordem alfabética, profissionais que participaram da construção desta etapa do estudo: Eliane Azzari, Ingrid Kuchenbecker, Maria Inêz Probst Lucena, Mariana Botta e Tânia Maris de Azevedo. Nessa perspectiva, quero agradecer à minha orientadora, Maria Alzira Leite, por me ouvir e ter desenvolvido uma parceria para aqui chegarmos.

Quanto ao processo, sou grata à Márcia Zimmer, por sua confiança; à Valéria Brisolara, por sua presença leitora e seu carinho durante a estruturação da tese; à Marília Santos Lima, por seus cuidados; à Beatriz Fontana, por seu apoio humano e teórico; à Dinorá Fraga, por seu exemplo; à Ivana Kátia de Souza Ferreira; por sua amizade confortante, à Ivonne Jordan de Mogendorff; por sua empatia; à Kathy Torma por sua 'generosidade' intelectual e humana; à Gisele Spindler; pela transformação dos dados de pesquisa; à Nara Beatriz K. da Rosa por compartilhar sua experiência institucional e à Simone Becker, por socializar conhecimentos. Agradeço as atenções estruturantes de Henry Daniel L. Souza, Felipe L. Arend, Rosane N. Garcia e Vivian Ighes Albertoni da Silva, bem como agradeço à Andressa Ahlert, Mariana Goulart e ao Lucas Marengo, pelo trabalho efetuado e pela parceria demonstrada.

Em termos institucionais, agradeço à Equipe EDUFRGS, ao Colégio de Aplicação da UFRGS, pelo incentivo à qualificação, aos colegas de área/departamento, à **Equipe Pixel** e à escola, em geral, pelas interações humanas.

No âmbito familiar, sou grata às minhas irmãs de origem, Maria Vita Correa da Silva e Terezinha de Mello Cardozo de Aguiar, bem como aos meus irmãos adquiridos, Paulo Roberto Terroso, Sandra Guaríglia, Niomar Bragança e Virgínia Feix, por efetuarem leituras ou se colocarem à disposição. No núcleo familiar, agradeço ao meu 'grupo de almas': minha filha Luísa de Mello Alves e Anderson Newman, minha filha Camila de Mello Alves e Gabriel Oliveira por compartilharem vida comigo. E, sobretudo, ao meu amor, Alvaro Alves, por estar perto. Para finalizar, ainda, incluo:



Gracias a la Vida

*Mercedes Sosa*

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con el las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando  
La ruta del alma del que estoy amando.

## RESUMO

A leitura em inglês como língua estrangeira amplia o acesso à informação, à cultura e ao lazer. Dessa forma, o caráter de inserção que a leitura pré-disponibiliza no ator social é uma justificativa para este estudo que investiga, descreve, e analisa os dados produzidos pelos participantes. Assim, esta tese tem por objetivo central analisar os recursos empregados pelos participantes do 8º ano do Projeto Pixel do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS) na prática leitora, tendo em vista a formação de leitores em inglês nesse segmento de educação. O chamado Projeto Pixel é o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (AF do EF/ 8º e 9º anos) do CAp UFRGS. O corpus do estudo fundamenta-se nos dados produzidos pelos doze participantes nesta pesquisa de campo, durante o segundo semestre de 2016. A leitura em língua inglesa perpassa a leitura em português como língua materna no âmbito dos processos de letramentos (ALDERSON, 2005; SOARES, 2017). O referencial teórico apresenta: a) as estratégias cognitivas de leitura (NUTTALL, 2005); b) os letramentos (ROJO, 2013); c) a mediação cultural e o andamento na construção de sentidos na leitura na perspectiva vigotskiana (HALL, 2019). Nesse referencial o termo competência leitora baliza o entendimento do presente estudo (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico, 2019). Os procedimentos de pesquisa mapeiam os recursos empregados pelos participantes para construir sentido da prática leitora em língua inglesa no contexto institucional do Projeto Pixel do CAp UFRGS. Para isso utilizei os instrumentos a seguir: a) dois questionários mistos: um pré-testes e outro pós-testes; b) saídas pré e pós-testes produzidos a partir da tabulação dos dados dos questionários; c) três testes de leitura com textos informativos elaborados pela autora desta tese como pesquisadora (T1, T2 e T3); d) dois protocolos verbais retrospectivos de leitura (PRESSLEY; AFFLERBACH, 2012). Esses protocolos verbais retrospectivos de leitura (PVRL 1 e PVRL 2) geram interações referentes aos recursos utilizados e identificados pelos participantes. Os PVRL 1 e 2 foram gravados, filmados e transcritos para a identificação desses recursos empregados na solução dos desafios leitores. Tais instrumentos corroboram a análise de dados em um estudo de campo quali-quantitativo, em uma análise qualitativa que é interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Os resultados devem subsidiar práticas de leitura em língua inglesa no oitavo ano do Projeto Pixel e em ações extensionistas na UFRGS, bem como propiciar desdobramentos deste estudo.

**Palavras-chave:** Competência leitora em língua inglesa. Letramentos. Projeto Pixel. Protocolos verbais retrospectivos de leitura.

## ABSTRACT

The ability to read in English as a foreign language facilitates access to information, culture and leisure. In this fashion, the insertion aspect that reading predisposes in the social actor is a justification to develop this study, which investigates, describes and analyzes data. The main objective of this doctoral dissertation is to analyze the resources employed by eighth graders of Pixel Project at *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)* by reading in English; that is, the participants' reading skills. The so-called Project Pixel is an educational segment composed by the eighth and ninth grades in Middle School at CAp UFRGS. The corpus of the field-based research is the data generated by twelve participants' during the second semester of 2016. Reading in English (L2) has its connections to reading in the first language (L1) and literacies pedagogies (ALDERSON, 2005; SOARES, 2017). The theoretical framework presents: a) cognitive reading strategies (NUTTALL, 2005); b) literacies (ROJO, 2013); c) cultural mediation and scaffolding in meaning construction (HALL, 2019). The use of the term reading competence directs this study. Research procedures map the resources used by participants to develop reading competence (Organization for Economic Development Cooperation, 2019). The research instruments are: a) three reading comprehension tests developed by the author of this study as a researcher (T1, T2 and T3); b) two mixed questionnaires: one before T1 and another one after all the tests (T1, T2 and T3); c) pre and post-tests output generated by tabulated data from questionnaires; d) retrospective reading verbal protocols (RVRP 1-T1 and RVRP 2-T3) to generate interactions about their reading processes. Questionnaires data were tabulated and transformed into exits for pre-tests and post-tests, the verbal reading protocols were recorded, filmed and transcribed to identify the resources applied by participants to solve their challenges during reading their practices. These research instruments support a quali-quantitative study, but most of it on a qualitative basis in an interpretivist approach (BORTONI-RICARDO, 2008). Which actions contribute to an English (L2) reading competence? This study intends to contribute to the development of reading actions in the realm of L2 reading formation at UFRGS and also to provide support for further methodological development in this context.

**Keywords:** Reading Competence in English. Literacies. Pixel Project. Retrospective retrospective reading verbal protocols.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Colégio de Aplicação da UFRGS .....	15
Figura 2 - Os benefícios da leitura no âmbito da saúde física e mental .....	17
Figura 3 - <i>Top down/</i> modelo descendente de leitura .....	29
Figura 4 - <i>Botton up/</i> modelo ascendente de leitura.....	29
Figura 5 - <i>Integrated reading model</i> , modelo integrador/interativo de processamento da leitura com concomitância de processamento descendente e ascendente .....	31
Figura 6 - Coruja como símbolo do Colégio de Aplicação da UFRGS .....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos importantes em relação ao Colégio de Aplicação UFRGS .....	72
Quadro 2 – Dados dos participantes obtidos no CAp UFRGS (2016/II) .....	77
Quadro 3 - registro instrumentos e procedimentos realizados (CAp UFRGS, 2016/II) .....	83

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Utilização do dicionário na leitura de um texto em inglês .....	99
Tabela 2 - Utilização do dicionário na leitura de um texto em português.....	103
Tabela 3 - Busca por palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em inglês .....	106
Tabela 4 - Utilização de imagens na leitura de um texto em inglês.....	110
Tabela 5 - Utilização de imagens na leitura de um texto em português .....	112
Tabela 6 - Predição do significado das palavras no contexto na leitura de um texto em inglês .....	114
Tabela 7 - Predição do significado da palavra no contexto na leitura de um texto em português.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS

**ASL** – Aquisição de segunda língua (ASL)

**CAp UFRGS** – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**CHAT**– *Cultural-Historical Activity Theory* (Teoria da Atividade Histórico-Cultural)

**EF** – Ensino Fundamental

**EFL** – *English as a foreign language*

**ESL** – *English as a second language*

**LA** – Linguística Aplicada

**LE<sub>1</sub>**– Língua Estrangeira

**LE<sub>2</sub>** – Língua Estrangeira (Componente Curricular)

**LEs** – Línguas Estrangeiras (Componentes Curriculares)

**L2** – Segunda Língua (Língua não materna)

**LM** – Língua materna

**L1** – Primeira Língua

**L2** – Segunda Língua

**LT**– Linguística textual

**FL** – *Foreign Language*

**ML** – *Mother Language*

**PVR** – Protocolos verbais retrospectivos

**PVRL** – Protocolos verbais retrospectivos de leitura

**PS**– *Private speech*

**RVP** – *Retrospective verbal protocols*

**RVP** – *Reading Retrospective verbal protocols*

**SLA** – *Second Language Aquisition* (Aquisição de Segunda Língua)

**TAHC**– Teoria da Atividade Histórico-Cultural

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 ENTRELACEMENTOS TEÓRICOS</b> .....	19
2.1 ABORDAGENS COGNITIVAS NA LEITURA.....	19
2.1.1 Competência linguístico-comunicativa na leitura .....	22
2.1.2 Questões de memória: a memória também é social .....	25
2.1.3 Leitura e suas complexidades: processamento .....	26
2.1.4 Estratégias de leitura.....	31
2.2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA LEITURA.....	40
2.2.1 Mediação cultural: construto ‘dorsal’ .....	42
2.2.2 Andamento: a mediação ‘customizada’ .....	45
2.2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): do real ao possível .....	50
<b>3 SABERES INTERLIGADOS</b> .....	53
3.1 LEITURA E LETRAMENTOS .....	53
3.1.1 Leitura em L1: questões de letramento.....	53
3.1.2 Leitura em L2: constante construção .....	57
3.1.3 Leitura multimodal: entrada para o virtual.....	61
<b>4 O ESTUDO: METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	65
4.1 CONTEXTO.....	68
4.2 PARTICIPANTES .....	76
4.3 INSTRUMENTOS APLICADOS.....	78
4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	82
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	86
5.1 A ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA: CATEGORIAS E PERCEPÇÕES .....	86
5.1.1 <b>Identificação, descrição e análise</b> do conhecimento prévio: no instrumento PVRL1 - T1 .....	86
5.1.2 <b>Identificação, descrição e análise</b> das relações e associações a outros conhecimentos – no instrumento Saídas pré-testes .....	98
5.1.3 <b>Identificação, descrição e análise</b> das estratégias de leitura – <i>skimming</i> e <i>scanning</i> – no instrumento PVRL1 e as estratégias identificadas pelos participantes no instrumento Saídas pré-testes .....	117



5.1.4 <b>Identificação, descrição e análise</b> das ocorrências de andamento nas interações (HALL, 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017) no PVRL 2 (Apêndice L).....	122
5.1.5 <b>Identificação, descrição e análise</b> dos episódios em que a volição se apresenta para nortear as escolhas dos participantes (VIGOTSKI, 2008) nas manifestações nos instrumentos Saídas pré-testes (Apêndice M) e pós-testes (Apêndice N) .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pais/responsáveis</b> .....	152
<b>APÊNDICE B - Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) – Aluno Participante</b> .....	155
<b>APÊNDICE C – Questionário pré-testes de leitura - Anos Finais do Ensino Fundamental: 8º e 9º anos</b> .....	157
<b>APÊNDICE D (1) – Questionário pós-testes de leitura (idealizado) - Anos Finais do Ensino Fundamental: 8º e 9º anos</b> .....	160
<b>APÊNDICE D (2) – Questionário pós-testes de leitura (realizado) - Anos Finais do Ensino Fundamental: 8º e 9º anos</b> .....	163
<b>APÊNDICE E – Reading Comprehension Test 1 – 8º ano</b> .....	165
<b>APÊNDICE F - Protocolo verbal retrospectivo pós-teste/ Neymar – Teste 1/ 8º ano</b> .....	166
<b>APÊNDICE G – Reading Comprehension Test 2 – 8º ano</b> .....	167
<b>APÊNDICE H - Reading Comprehension Test 3 8º ano</b> .....	168
<b>APÊNDICE I - Protocolo verbal retrospectivo pós-teste Teen Astrology Horoscopes – Teste 3/ 8º ano</b> .....	180
<b>APÊNDICE J – Protocolo verbal retrospectivo de leitura 1(PVRL1) pós-teste (T1) 8º ano</b> .....	181
<b>APÊNDICE L – Protocolo verbal retrospectivo de leitura 2 (PVRL2) pós-teste (T3) 8º ano</b> .....	190
<b>APÊNDICE M – Tabelas – Saídas pré-testes</b> .....	201
<b>APÊNDICE N – Tabelas – saídas pós-testes</b> .....	209
<b>ANEXO A (1) – Ata Equipe PIXEL; permissão utilização do nome na pesquisa</b> .....	214

<b>ANEXO A (2) – Consentimento Equipe PIXEL; permissão utilização do nome na pesquisa .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO B (1) – Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2015.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO B (2) – Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2018.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO B (3) – Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2019.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO C – Autorização da direção para utilização das dependências do CAp UFRGS.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO D – Diretora CAp UFRGS; documento de identidade .....</b>	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Escondem dos meus olhos livros que eu não posso ler.”

(Sá e Guarabyra, 1973)<sup>1</sup>

Na minha percepção, a leitura como prática cultural é quase universal, porque se realiza via digital ou impressa de palavras e/ou imagens para comunicar algo ou sensibilizar alguém. Na presente tese, o entendimento do termo cultura se pauta no conceito elaborado por Bauman (2012), segundo o qual, resumidamente, a cultura humana é percebida como um sistema de significação responsável pela ordenação do ambiente humano e padronização das interações na vida social.

Por conseguinte, a leitura tem implicações, quais sejam: razões para ler, processos cognitivos e sociais. Assim, fazer uso da competência leitora em inglês como língua estrangeira (LE<sup>1</sup>)<sup>2</sup> possibilita o uso local e internacional da língua. Neste estudo, língua é entendida, segundo Bagno, como prática social e não apenas como estrutura fonomorfossintática: “[...] só existe *língua* em *interação social*, de modo que é preciso examinar e compreender os processos envolvidos na produção de sentido que se dá toda vez que falamos e/ou escrevemos” (grifo do autor). Ainda, na visão desse autor, a língua deve ser vista como uso concreto para realizar ações na vida social (BAGNO, In: glossário CEALE)<sup>3</sup>.

Assim sendo, entende-se a competência leitora como uma rede de conhecimentos de natureza linguística, enciclopédica e matemática, dentre outras (KLEIMAN, 2013), além de capacidades<sup>4</sup> que influenciam o leitor na

---

<sup>1</sup>SÁ; GUARABYRA. **O silêncio é de ouro**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1978.

<sup>2</sup> Nesta tese, os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), **quanto aos processos relativos ao uso de uma língua não materna**, conforme autores da atualidade poderiam ser usados como sinônimos. Nuttall (2005), todavia, deposita na LE uma carga de vir a ser a língua do outro. Para otimizar a leitura, elejo L2 como forma de sinalizar a utilização da língua inglesa neste contexto de língua não materna e fazer distinção quanto ao componente curricular Línguas Estrangeiras (LEs).

<sup>3</sup>Glossário CEALE. Definição de cultura por Bagno. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lingua>>. Acesso em: 12 out. 2019.

<sup>4</sup>A apreciação de Kleber Aparecido da Silva (2010) sobre o termo ‘capacidades’ está fundamentada em Basso (2001), o que se refere ao saber fazer e agir. Nesse quesito, esse fazer está embasado nos conhecimentos disponíveis nesse processo de construção (AZZARI, CUSTÓDIO, 2013). O termo capacidade foi elegido nesta tese, embora semelhante ao termo habilidades linguísticas.

tomada de decisões a partir do texto. Esse leitor avalia os itens disponibilizados no texto para atingir objetivos, de acordo com a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>5</sup>, e expandir vivências. O termo competência comunicativa<sup>6</sup> (HYMES,1979), por sua vez, compreende o entendimento de competência leitora, pois pondera questões comunicativas para com os membros de uma comunidade linguística.

Este estudo se desenvolve sob o ponto de vista de que a leitura viabiliza o fazer social; ou seja, a constituição do indivíduo na mediação cultural e o reflexo disso na construção de sentidos na leitura e, ainda, a contribuição desse indivíduo para seus meios (cenários) de atuação (VIGOTSKI, 2015)<sup>7</sup>.

Quanto à leitura e à materialidade do texto em si, Soares (2017) assegura que esse processo conduz à inserção no mundo da escrita. Esse mundo acarreta a estruturação do pensamento por meio das capacidades desenvolvidas na perspectiva de viabilizar recursos para a superação de desafios e, conseqüentemente, a construção de sentidos (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; SOARES, 2017).

A motivação em pesquisar a leitura, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem<sup>8</sup> (HALL, 2013; FREIRE, 2014; VIGOTSKI, 2015), é decorrente da experiência como professora na Equipe Pixel<sup>9</sup>. Trata-se de uma equipe de trabalho multidisciplinar que atua no segmento de educação dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AF do EF), equivalentes ao oitavo e

---

<sup>5</sup>Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) vinculado ao Relatório Pisa 2003, 2004. Disponível em:<<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em 21 jul. 2019.

<sup>6</sup>Da Silva (2004) atribui o cunho social e Pragmático do termo competência a Hymes. Ela alerta para diferentes acepções desse termo: “Deve-se a Hymes (1979), igualmente, a ampliação do conceito de competência para incluir a ideia de ‘capacidade para usar’” (DA SILVA, 2004, p. 8, destaque da autora).

<sup>7</sup>Lev Semenovich Vygotsky consta como Vigotski nas edições utilizadas neste estudo.

<sup>8</sup>Nessa linha, Freire (2014) pressupõe não existir ensino sem aprendizagem, pois educar é uma ação imbricada na interação, e o termo ensino-aprendizagem, por seu turno, faz-se pertinente como um processo de mão dupla.

<sup>9</sup>A denominação PIXEL remete ao mundo digital, ou seja: a) *pixé*, relativo à palavra *picture* (foto), vem a ser o menor ponto na realidade digital; b) *el* é relativo às duas primeiras letras da palavra *element* (elemento), formando questões identitárias, porque o todo se faz com cada ponto. Segundo Norton (2013), a identidade está pautada na relação que um indivíduo estabelece com o mundo, quanto ao paradigma tempo-espaco e quanto às suas perspectivas futuras. No que tange à língua e ao seu uso, a identidade está calcada no *self* (eu). Entretanto, um *self* pode exercer mais de uma identidade como um fator múltiplo, variável e situacional. Um documento sobre a realidade político e pedagógica do Projeto Pixel (8º e 9º anos do EF) está em construção colaborativa e contínua (EQUIPE PIXEL, 2019).

ao nono anos do EF, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Nesse segmento, o professor de uma LE<sup>10</sup> lida com alunos que escolhem, sem instrução formal prévia, uma língua para cursar ao longo do oitavo e do nono anos do EF. Nesses anos de escolaridade do Projeto Pixel (8º e 9º anos), cabe ressaltar que a carga horária das LEs (05 períodos semanais de 45 minutos cada) é a mesma utilizada para o ensino da primeira língua (L1).

Em meio a esse cenário escolar, a motivação para esta pesquisa sobre questões de leitura que desenvolvi tem suas origens na vivência profissional. De 2011 a 2015, busquei tópicos de leitura que dialogavam com outras práticas escolares. Em tal experiência, o oitavo ano escolhia um tema como vida de famosos ou questões ecológicas. O nono ano, por seu turno, optava por uma obra literária relativa ao século XIX.

Para a prática leitora decorrente da obra *Phantom of the Opera* (BASSETT, 2009)<sup>11</sup> e de contos de Sherlock Holmes (WEST, 2002)<sup>12</sup>, existe versões adaptadas para nível pré-intermediário quanto a itens linguísticos (vocabulário, estruturas, pragmática e outros). Além disso, há, também, materiais extras<sup>13</sup> na rede. Dentre esses materiais, é possível realizar a visita virtual do museu de Sherlock Holmes<sup>14</sup>. O acesso livre a esse conteúdo foi um fator considerado na seleção de materiais. Nesse âmbito, para a construção de sentidos do texto, ocorriam dinâmicas para mediação da leitura, tanto por parte da professora de turma, quanto por parte dos alunos. Essa prática leitora ocorria no segundo semestre letivo, prevendo um

<sup>10</sup>LE, neste estudo remete à denominação Línguas Estrangeiras nos componentes disciplinares do CAp/UFRGS (BROCH, 2014) e se aplica às línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa.

<sup>11</sup>**Fantasma da Ópera recontado por Bassett** (2009). Disponível em: <<http://english-4u.net/documents/tpoto.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

<sup>12</sup>DOYLE, A.C; WEST, C (Org.). **Sherlock Holmes: Short Stories**. Oxford: Oxford Bookworms, 2012. Disponível em: <[http://www.lemauff.fr/short\\_stories/Sherlock\\_Holmes\\_Speckled\\_Band.pdf](http://www.lemauff.fr/short_stories/Sherlock_Holmes_Speckled_Band.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

<sup>13</sup>Materiais extras encontrados para o Fantasma da Ópera e Sherlock Holmes. Disponíveis em:<<https://www.audible.com.au/pd/Classics/The-Phantom-of-the-Opera-Audiobook/B00FOH0VGC>>; <<http://www.sherlock-holmes.co.uk/video.html>>; <<https://www.nypl.org/blog/2011/04/22/sherlock-holmes-reimagined-teen-readers>>; <<http://www.sherlock-holmes.co.uk/video.html>>; <<https://www.nypl.org/blog/2011/04/22/sherlock-holmes-reimagined-teen-readers>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

<sup>14</sup>TJSHIH. **The Sherlock Holmes Museum Baker Street**. 2009. (9min57s). Disponível em: <<http://www.sherlock-holmes.co.uk/video.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

amadurecimento sociocultural e pedagógico por parte do aluno. Enquanto professora desse segmento de educação, apresentava propostas de leitura extensiva<sup>15</sup>. Nesse cenário, é fundamental destacar o que se enquadra enquanto **leitura extensiva<sup>16</sup> em língua inglesa** no Projeto Pixel CAp/UFRGS.

Esse conceito se constrói a partir da leitura, na íntegra, de um livro em língua inglesa, em versão papel e/ou digital, na rotina escolar. Fundamentada na minha experiência, a leitura extensiva desencadeava uma sequência de práticas educativas. Inicialmente, gerava a pré-leitura e, depois, subsidiava a votação de um dos dois títulos oferecidos para a leitura pela turma. É válido pontuar que os alunos do oitavo ano tinham conhecimento da experiência dos alunos do nono, os quais haviam transformado a leitura de um clássico da literatura mundial em *cartoons*<sup>17</sup> e iniciado a confecção de um blog com versões musicais (do *Phantom of the Opera*, por exemplo). Os alunos do 8º ano também tinham conhecimento sobre as rodadas de leitura nos dias em que a aula durava 90 minutos. Nesses momentos, por vezes, a professora e alunos tomavam *Indian tea*<sup>18</sup>. Para tais ocasiões, esses alunos traziam quitutes, feitos por eles ou por familiares; caso contrário, organizavam-se para comprar algo na cantina da escola.

Além dessa dinâmica de leitura, ocorria a visualização de extratos de filmes ou de outros materiais que viessem a motivá-los para a leitura. Conseqüentemente, eles desdobravam o tema em descobertas multimidiáticas (ROJO, 2013). Abria-se, então, um espaço produtivo e

---

<sup>15</sup>Segundo Extensive Reading Foundation, a leitura extensiva inclui a possibilidade de escolha e, dessa forma, está aliada ao prazer de ler. Disponível em: <<https://erfoundation.org/wordpress/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>16</sup>Diferentemente da leitura extensiva na qual há uma gama de escolhas por parte do leitor, a leitura intensiva, em contrapartida, pode ser entendida como a leitura repetida de um texto, a exemplo das leituras nas liturgias ou para crianças pequenas e adultos não alfabetizados: “A *leitura intensiva* ocorria, geralmente, em voz alta, em grupo, em situações de sociabilidade, o que permitia a participação de analfabetos e semialfabetizados. A Bíblia, livros de devoção, almanaques e livretos baratos eram lidos, ouvidos, recitados, memorizados e, muitas vezes transmitidos de geração em geração. No entanto, não era apenas a escassez de materiais escritos que explicava a predominância da *leitura intensiva*: a própria concepção de leitura era diferente da que predominara a partir de 1750, quando se iniciou a verdadeira “revolução da leitura”, e o modo de ler se tornou extensivo (DE OLIVEIRA GALVÃO, Ana Maria, in GLOSSÁRIO CEALE). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>17</sup>Esse processo foi realizado por meio de programas, como, por exemplo, o Pixel Art/Edit. Disponível em <<https://pyxeledit.com/>>. Acesso em 29 abr. 2019.

<sup>18</sup>Como professora, organizava e levava *Indian tea* (chá inglês), chá preto com leite ou suco de frutas, para esses alunos que se mostravam curiosos.

engajado na tarefa, a partir do texto, mediante os recursos disponíveis. Nessa ecologia (VAN LIER, 2010)<sup>19</sup> do processo de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 2015), a leitura extensiva se integrava como forma de registro de dados a serem utilizados na avaliação de final de ano.

A leitura, dentre as capacidades linguísticas, é uma prática que ocorre quando e onde se opta por fazê-la. Na atualidade, o acesso à internet está socializado na escola, com a rede sem fio da UFRGS, e em alguns locais públicos que disponibilizam o acesso livre à internet.

Como professora de Língua Inglesa no CAp/UFRGS, lecionei em outras equipes de trabalho, as quais também me nutriram de paixões e de inquietações. Parte dessa motivação é um questionamento profissional de décadas, de instigar a aprendizagem de uma L2.

As práticas de leitura em inglês, embasadas na sala de aula, demandavam pesquisar de quais recursos esses alunos do Projeto Pixel faziam uso. Além disso, como pesquisadora, instigava-me compreender de que formas os alunos resolviam desafios na leitura em língua inglesa; para tanto, percebi que seria necessário um olhar holístico para a prática leitora desses alunos.

Cabe destacar que este estudo é pontual no oitavo ano, baseado na análise dos dados produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa, e visa subsidiar a leitura e a formação de leitores na faixa etária dos estudantes do referido ano escolar. Para situar o espaço de pesquisa, é relevante mencionar que o CAp/UFRGS tem denominações peculiares para cada segmento na Educação Básica<sup>20</sup>, o que reflete nas construções identitárias distintas dentro da instituição:

---

<sup>19</sup>Segundo Van Lier (2010), o processo de aprendizagem de uma língua sob uma perspectiva ecológica ocorre por intermédio de uma abordagem capaz de focar na qualidade das oportunidades ofertadas, das interações ocorridas em sala de aula, das experiências vivenciadas no âmbito educacional (criação de contextos, de relações interpessoais, de motivação, de identidades e de atitudes que promovam engajamento nesses contextos de vida). VAN LIER, Leo. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010 Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>20</sup>Colégio de Aplicação da UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/ensino/projetos-de-ensino/>>. Acesso em 22 out. 2017

- a) Projeto UNIALFAS: engloba os Anos Iniciais (de primeiro ao quinto ano) do EF Regular;
- b) Projeto Amora: engloba o sexto e o sétimo anos do EF Regular;
- c) Projeto Pixel: engloba o oitavo e o nono anos do EF Regular;
- d) Ensino Médio em Rede: engloba três anos do Ensino Médio (EM) Regular;
- e
- e) Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos): engloba o EF e o EM.

Dessa forma, apresento a prática leitora sob uma perspectiva que circunde questões relativas à volição, assumida, nesta tese, como a necessidade intrínseca que move o indivíduo para agir. Por sua vez, a volição orienta as demais escolhas realizadas (VIGOTSKI, 2008).

Na minha trajetória como pesquisadora, contava com os diálogos tecidos com minha pesquisa de mestrado de cunho etnográfico, sócio-situada no primeiro ano do EM em uma escola pública. Esse estudo refere-se às interações, à produção oral e às aprendizagens decorrentes dessas interações (MELLO, 2011)<sup>21</sup>. Essa pesquisa sinalizou novas necessidades de investigação, dentre elas, a de estudar o insumo linguístico-cultural da leitura. Ainda, quanto às motivações, ao cursar a disciplina *Leitura em língua materna e língua estrangeira* (2014/1)<sup>22</sup>, encantei-me com as questões relativas ao processamento da leitura: *top down*/descendente, *bottom up*/ascendente e integrado/interativo (NUTTALL, 2005). A partir desses interesses teóricos, realizei pesquisa bibliográfica contemplando o estado da arte nesse âmbito (STANKE, 2014; ZHANG, 2017). Emerge, então, a pergunta de pesquisa do presente estudo: **Como os participantes do oitavo ano do Projeto Pixel do CAp/UFRGS realizam a prática leitora em língua inglesa?**

Defendo, nesta tese, que, a partir do momento em que o professor conhece a realidade leitora do aluno em língua inglesa, é possível interferir no processo ensino-aprendizagem dessa língua. Por meio de uma instrução fundamentada nas práticas leitoras averiguadas neste estudo, proponho-me a

---

<sup>21</sup>Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Fontana da Dissertação do Mestrado em Letras que gerou Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública, no PPG em letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). Porto Alegre, RS, 2011, p. 115.

<sup>22</sup>Disciplina cursada como aluna especial no Programa de Doutorado em Letras (PDLet UCS/UniRitter), ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Cristina Zimmer (2014/I).



contribuir na formação de leitores. Abre-se, então, uma expectativa de formação de leitores em L2, a fim de possibilitar a participação cidadã. O processo de desenvolvimento da valorização de ações culturais na escola, bem como o incentivo à pesquisa como parte do processo de ensino-aprendizagem e de educação são pontos tácitos na cultura da instituição (o que pode ser visto na figura 1).

**Figura 1 - Colégio de Aplicação da UFRGS**



Fonte: página inicial do site do CAp UFRGS em 25 ago. 2019

Ao refletir sobre a competência leitora, imagino que os participantes se utilizam do reconhecimento de palavras, preveem o significado delas no contexto<sup>23</sup>, inferem significados a partir do texto e tecem relações quanto aos itens linguísticos e tópicos para construir sentidos. Com isso, **o objetivo central do estudo<sup>24</sup> é analisar as estratégias identificadas na prática leitora em língua inglesa pelos participantes do 8º ano do Projeto Pixel CAp/ UFRGS.** Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) identificar os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;
- b) descrever os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;

<sup>23</sup>Segundo Koch (2014): “O contexto [...] abrange não só o contexto, situação de interação imediata e mediata (entorno social, político e cultural), mas também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, o que, na verdade, subsume os demais” (KOCH, 2014, p. 176).

<sup>24</sup>A construção do projeto de pesquisa, a aprovação na Plataforma Brasil e a geração dos dados ocorrem sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Cristina Zimmer. Em 2017, a estruturação e a escrita desta tese têm a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valéria Silveira Brisolaro. A partir de fevereiro de 2018, o estudo conta com a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alzira para cumprir com o que está proposto.

- c) verificar a dinâmica dos andamentos<sup>25</sup> ocorridos durante as interações.

Considerando o referencial teórico que dá sustentação a este estudo, foram estabelecidas categorias de análise para os dados produzidos. A seguir, apresento as categorias elaboradas:

**1. Identificação, descrição e análise do conhecimento prévio:** no instrumento PVRL1 – T1 (Apêndice J);

**2. Identificação, descrição e análise das relações e associações a outros conhecimentos** – no instrumento de saídas pré-testes (Apêndice M). Subcategorias de análise:

- a) utilização do dicionário na leitura de um texto em língua inglesa e em língua portuguesa;
- b) busca de palavras semelhantes à língua portuguesa em um texto em língua inglesa;
- c) utilização de imagens para auxiliar na construção de sentido de um texto em língua inglesa e portuguesa;
- d) a predição, como antecipação do sentido no contexto;

**3. Identificação, descrição e análise das estratégias de leitura – *skimming* e *scanning*** – no instrumento PVRL 1 (Apêndice J) e as estratégias identificadas pelos participantes em língua inglesa e portuguesa no instrumento Saídas pré-testes (Apêndice M);

**4. Identificação, descrição e análise das ocorrências de andamento** nas interações (HALL, 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017) no PVRL 2 (Apêndice L);

**5. Identificação, descrição e análise dos episódios em que a volição se apresenta** para nortear as escolhas dos participantes (VIGOTSKI, 2008) nos instrumentos Saídas pré-testes (Apêndice M) e Saídas pós-testes (Apêndice N).

---

<sup>25</sup> Andamento: mediação, auxílio assistido (VIGOTSKI, 2015)

A partir da análise, pretendo contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa para a formação de leitores nessa língua, por meio de ações que reverberem em comunidades de prática (Projetos de Extensão para a comunidade CAp/UFRGS, por exemplo). As comunidades de prática são aqui entendidas como quaisquer grupos de pessoas unidas por uma causa. Essa causa pode vir a ser tanto uma preocupação, quanto uma paixão compartilhada por membros de um determinado grupo. Dessa forma, os participantes se aprimoram em termos de desenvolvimento intelectual e/ou prático por intermédio das interações ocorridas regularmente (WENGER, 2011).

Parto da premissa de que a leitura em qualquer língua inclui: a estruturação do pensamento, a ampliação do léxico, o reforço das estruturas linguísticas e o desafio do leitor na construção de sentidos (NUTTALL, 2005; SOARES, 2017). Tais benefícios são observados na Rede Universitária do Mundo (UNIVERSIA)<sup>26</sup>, os quais, de alguma forma, podem representar as expectativas da comunidade do CAp/UFRGS (Fig. 2).

**Figura 2 - Os benefícios da leitura no âmbito da saúde física e mental.**



Fonte: UNIVERSIA, 2015. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Nesse consenso, a competência leitora é formada em um processo pessoal, social e instrucional, tanto em língua portuguesa, como em língua inglesa. Assim, configura-se num desafio para uma escola pública e federal. Compartilho a visão de que a leitura nos proporciona viver em comunidade, criar hábitos letrados, experimentar sensações e, ainda, visitar outros

<sup>26</sup>A Rede Universitária do Mundo (UNIVERSIA) atua como fonte de pesquisa na formação acadêmica, nas oportunidades de emprego e nos ambientes tecnológicos.

locais; ou seja, ser quem somos e nos apropriarmos de sentimentos (SOARES 2007, 2017).

A fim de cumprir com o exposto, a escrita deste trabalho se constitui em: a) introdução; b) quatro capítulos; c) considerações finais; d) referências; e) glossário; f) apêndices; e g) anexos. Nessa organização textual, dois capítulos são teóricos, um é relativo às metodologias de pesquisa e outro à análise dos dados produzidos. Após a introdução (1), o primeiro capítulo da tese, intitulado *Entrelaçamentos Teóricos* (2), subdivide-se em subitens para abordar questões teóricas relativas às abordagens cognitivas e à perspectiva sociocultural, ambas relacionadas à leitura.

O segundo capítulo, *Saberes Interligados* (3), está organizado em três subtítulos dentro do tópico *Leitura e Letramentos* que se ocupa, respectivamente de: Leitura em L1, Leitura em L2 e Leitura multimodal. O terceiro capítulo, *O Estudo: Metodologia de Pesquisa* (4), constitui-se em quatro subtítulos para descrever a pesquisa e seus procedimentos. O quarto capítulo, *Análise e Discussão dos Resultados* (5), apresenta as cinco categorias de análise para identificar, descrever e examinar os critérios elgidos para nortear o estudo. Por fim, respondo às perguntas de pesquisa quanto à competência leitora em língua inglesa por meio **das estratégias identificadas na prática leitora em língua inglesa pelos participantes** e das soluções por eles encontradas para os desafios na leitura.

A reflexão embasada nas análises deste estudo deve apontar para novos caminhos investigativos e ações leitoras em língua inglesa na Educação Básica (EB). Além disso, este estudo poderá desdobrar-se em novas pesquisas para o aprofundamento das questões aqui tratadas, que, por sua vez, não se esgotam em um estudo dessa natureza.

## 2 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo se preocupa em tecer laços que envolvam os conceitos relevantes para o estudo, tais como conceitos ligados à concepção cognitiva da aprendizagem e à perspectiva sociocultural da mesma aprendizagem. Essas ideias têm por base Foster e Otha (2005).

Assim, organizo sequencialmente algumas abordagens cognitivas e, depois, revisito a teoria sociocultural. Esse segundo elemento é embasado nos estudos desenvolvidos por Lev Semenovich Vygotsky (Vigotski, nas referências, conforme a bibliografia utilizada). É importante ressaltar, logo em um primeiro momento, que me proponho a adotar a abordagem da Linguística Aplicada, contextualizada no uso social da língua e na pragmática que interfere nesse uso (LIMA, et. al., 2016). Quanto ao uso da língua, verifico a mediação cultural e a solução de problemas de leitura para a construção dos sentidos.

Ainda neste capítulo, apresento a leitura como processo interativo leitor-texto, texto-leitor, considerando as relações implícitas de autor-leitor e leitor-autor. Quanto ao leitor, evidencio seu envolvimento no processo cognitivo e social por meio do processamento da leitura e, ainda, pelo uso de recursos como as estratégias de leitura.

### 2.1 ABORDAGENS COGNITIVAS NA LEITURA

Este estudo em desenvolvimento ocorre no oitavo ano do Projeto Pixel CAP UFRGS, na realidade do ano letivo de 2016. Compartilho a visão de Hutchins (1995) de que o ser humano está inserido no sociocultural. Consequentemente, a cognição é uma construção das interações com o meio.

Quanto ao cognitivo, as abordagens de aquisição de uma segunda língua, por exemplo, pautam os estudos relacionados ao processo mental em andamento na etapa de aquisição. Ou seja, nesse viés interessam os processos que acarretam a aquisição de uma segunda língua, via aquisição de sistemas linguísticos; dentre eles: o morfossintático, o fonológico e o lexical (FOSTER; OTHA, 2005).

Foster e Otha (2005) são autoras tomadas por referência, porque desenvolveram um estudo cooperativo respeitando vertentes distintas: Foster

por seus estudos de natureza cognitiva e Otha de abordagem sociocultural. Logo, as relações teóricas e seus ‘entrelaçamentos’ apontam para o fato de que os pesquisadores cognitivistas se ocupam em descobrir não só como o cérebro processa, mas também como armazena, retém e acessa a informação.

Essa perspectiva teórica e metodológica está imbricada em questões de memória e de atenção dispensada na realização de uma tarefa no processamento da língua. O aumento da fluência e o domínio maior de estruturas linguísticas se configuram em um indicativo de aquisição de língua. Dessa forma, os pesquisadores dessa vertente entendem que a evolução, em termos de conhecimento, também implica em interações: “Eles focam principalmente nas habilidades cognitivas do aprendiz e na forma como elas interagem com a tarefa do processamento e, esperançosamente, de aquisição de segunda língua” (FOSTER; OTHA, 2005, p. 402-403)<sup>27</sup>.

No que se refere às investigações realizadas nessa abordagem, tomo por base a experiência de Foster e Otha (2005) de que, nas abordagens cognitivas, há a preferência por métodos quantitativos de pesquisa. Ao término de uma pesquisa cognitivista, dessa forma, os resultados são expostos de forma objetiva e chegam a uma generalização, de maneira a demonstrar uma causa. Por conseguinte, as variáveis são definidas e interdependentes, as quais têm diversas formas de controle e são mensuradas estatisticamente.

O estudo que desenvolvo não trabalha com grandes números nem tem por objetivo fazer generalizações. Ele, por sua vez, ocupa-se do pontual em relação aos participantes do oitavo ano do projeto Pixel do CAP UFRGS em 2016. Para tanto, teoricamente, ele perpassa aspectos teóricos cognitivos, embasados em um aprendizado à luz das interações, isto é: no social.

Levando isso em conta, Foster e Otha (2005) auxiliam na composição dos termos empregados ao longo deste estudo. Prontamente, compartilho e reitero a definição dessas autoras quanto à língua em processo de aprendizagem:

[...] aqui ‘aprendizagem’ não significa uma contraposição à ‘aquisição’. Nesta obra, os termos aquisição, aprendizagem e desenvolvimento se

---

<sup>27</sup>Essa tradução, assim como todas as demais apresentadas ao longo desse texto, é feita por esta autora. No original: “Their main focus is on the cognitive abilities of the learner and the way these interact with the task of processing and, hopefully, acquiring a second language” (FOSTER, OTHA, 2005, p. 402-403)

referem ao progresso do aprendiz em relação à língua em processo de aprendizagem (FOSTER; OTHA, 2005, p. 432)<sup>28</sup>.

Em consonância, apresento questões de memória e processamento de língua, assim como de sua interferência na leitura. Para isso, primeiramente situo a leitura no contexto de estudo que permeará esta tese levando em conta questões históricas, em seguida, apresento também seus desdobramentos na atualidade.

Segundo Alderson e Urquhart (1984)<sup>29</sup>, a leitura implica em um leitor e em um texto como elementos indispensáveis para tal prática. Além disso, o autor se constitui em um outro elemento fundamental nesse momento. Nesse ponto de vista, esses autores questionam: “[...] como e por que as *mensagens* na cabeça dos escritores são transformadas em textos? Esses textos são processados pelos leitores em uma interação, incontestável, de leitor e texto e, igualmente plausível, de leitor e escritor” (ALDERSON; URQUHART, 1984, p.xv, grifo no original)<sup>30</sup>.

Essas pesquisas iniciais apresentam estudos sobre pesquisas de leitores em primeira língua (L1) e suas contribuições fundamentais para o leitor em L2 (ALDERSON; URQUHART, 1984). Contemporaneamente, Nuttall (2005) está entre os estudiosos que compartilham essa visão de que a leitura em L2 está vinculada à própria leitura em L1. Dessa forma, também estou alinhada a essa percepção da leitura e percebo o *texto* seguindo tal abordagem teórica. Conforme, Marcuschi (2012), autor ao qual também me filio, o texto é tido como um todo simbólico, uma *unidade comunicativa*. Essa unidade é entendida como:

[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido [...] (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7).

---

<sup>28</sup>No original: “[...] here ‘learning’ is not meant to contrast with ‘acquisition’. In this paper, the terms acquisition, learning and development are all used to refer to a learner’s progress with the language being learned.

<sup>29</sup>Bibliografia primária, introdução da histórica obra *Reading in a Foreign Language* assinada por J. Charles Alderson e A.H. Urquhart (1984). No original: “Reading undeniably and incontrovertibly involves two necessary elements: a reader and a text. A third element is often important influential, namely the writer” (p. xv). “A leitura envolve, de forma incontestável e sem controvérsias, dois elementos necessários: um leitor e um texto. Um terceiro elemento, chamado o autor, é geralmente importante e influente” (ALDERSON; URQUHART, 1984, p. xv).

<sup>30</sup>No original: “[...] how and why messages in writer’s heads are turned into texts. These texts are processed by readers in an interaction of, incontestably, the reader and the text and, equally plausibly, the reader and the writer” (ALDERSON; URQUHART, 1984, p. xv, grifo no original).

Nessa ótica, o leitor faz uso de recursos estratégicos de natureza linguística bem como cognitiva para compor sua prática discursiva. Ele é “estrategista” (KOCH; ELIAS, 2014), empenha-se para completar as lacunas de sentido do texto; construir esse sentido. Essa visão também faz interfaces com a de Alderson e Urquhart (1984) por ambas considerarem a leitura de textos um processo complexo.

### 2.1.1 Competência linguístico-comunicativa na leitura

Parte do referencial teórico deste estudo é sobre a aprendizagem de uma L2, tendo por base a competência linguístico-comunicativa com o foco na leitura em língua inglesa nos anos finais do EF, seguimento PIXEL CAp UFRGS. Ainda enquanto essência, temos a leitura entendida como processo social e pessoal (KLEIMAN, 2013; SOARES, 2003, 2004, 2007, 2017; VIGOTSKI, 2015;).

Em se tratando de ler em uma L2, além de ser uma capacitação, essa atividade amplia a possibilidade de manter-se saudável ao longo da vida (BILLIG; FINGER, 2015; JERÔNIMO, 2012, 2016). Para tanto, efetuamos processamentos múltiplos, tecemos relações e aprimoramos estratégias para lermos em L1 e L2. Conseqüentemente, essa leitura pode ocasionar aprendizagens que se caracterizam como aquelas experiências de aprendizado relevantes para quem as desenvolve, quando o conhecimento prévio e os conhecimentos novos interagem (MOREIRA, 2011). Dessa maneira, modificações nas hierarquias do que é significativo acontecem perante os julgamentos de valor desse momento de vida do aprendiz. Nesse procedimento, os novos conhecimentos passam a significar para aquele que está envolvido nesse processo ativo, e, quanto ao conhecimento prévio, novos significados lhe serão atribuídos.

Quanto à leitura em L2, como fonte de novas aprendizagens, alguns aspectos relevantes a destacar são: 1) o conhecimento prévio, tanto linguístico como enciclopédico em L1 e L2; 2) a transferência do conhecimento da L1 para a L2 em diferentes níveis da linguagem e 3) o papel sociolinguístico desse evento na vida dos leitores (MELLO; GRZECHOTA; ZIMMER, 2015). O ‘conhecimento prévio’ pode ser entendido como um termo genérico. Ele refere-se à carga de



informações que o cérebro acessa para usufruir das unidades informativas que podem ser ativadas por padrões sensitivos e emocionais. Por conseguinte, esses padrões são acionados a partir da memória de longo prazo ou permanente.

Há diferentes naturezas do conhecimento prévio, tais quais: científica, enciclopédica, intuitiva, linguística e procedimental, sendo essas algumas mencionadas por Kleiman (2013). Nesse cenário, o conhecimento prévio é plural. Ele se apresenta como uma hiperonímia e abrange tanto o conhecimento linguístico, quanto o conhecimento textual (como de gêneros textuais e tipologia, dentre outras marcações) e de mundo.

Por sua vez, conhecimento prévio e conhecimento de mundo não são sinônimos. O primeiro deles é uma supra categoria que engloba todos os tipos de conhecimento. Em contrapartida, o segundo - conhecimento enciclopédico ou de mundo - também está na memória de longo prazo ou permanente, mas engloba dessa vez o repertório semântico (itens grafofonêmicos) e as memórias de âmbito social e humanas.

Esse conhecimento enciclopédico ou de mundo (KLEIMAN, 2013) é originado das relações e associações tecidas pelo indivíduo que aqui denomino como 'indivíduo leitor'. Esse termo – indivíduo leitor – constitui-se no meio social por meio das trocas interacionais. Consequentemente, essas relações são processos cognitivos e sociointerativos. Quanto à leitura, pondero que o leitor, ao acessar mais dados de qualquer natureza (grafofonêmicos, linguísticos estruturais, socioculturais e pragmáticos, por exemplo), terá mais subsídios para entender pistas textuais. Assim sendo, ele fará uso dos subsídios linguísticos e extralinguísticos presentes no texto ou ativados pelo texto de forma a contribuir para a construção do sentido a partir dele. Embasada nessa visão, disponibilizo dados desse estudo em desenvolvimento.

Quanto à utilização do conhecimento prévio relativo às estruturas linguísticas, utilizo alguns dados do protocolo verbal retrospectivo de leitura 1 (Apêndice J), da participante 1 do 8º ano, de pseudônimo Ana. Esse se trata do teste 1 /T1 (Apêndice E) do oitavo ano; um teste com demanda inicial de aspectos linguísticos e compreensão leitora com base no contexto e no provável conhecimento prévio sobre o jogador de futebol Neymar. O texto usado traz sucintamente a biografia desse conhecido jogador.

**Pesquisadora:** Okay, então tá<sup>31</sup> gravando! Olha só, Ana, é aquilo que a gente falou [...] Primeira pergunta sobre esse texto é: *Is Neymar famous?* Aí, tu me colocaste: *Yes he is*. E, a resposta tá certa. Por que tu escolheste *he* e não *she* pra falar do Neymar?

**Ana:** Porque lembrei do verbo *to be*.

**Pesquisadora:** Lembrou do verbo *to be*? Tá, mas o verbo *to be* com *she* também não é *is*?

**Ana:** É, mas o *she*, que fala sobre mulher.

**Pesquisadora:** Aham, tá legal, o *she* é sobre mulher. Okay. Muito obrigada.

Ana (participante 1 do 8º ano) demonstra conhecimento do código linguístico no processo de construção de sentido do texto, sabe diferenciar os pronomes pessoais do caso reto na terceira pessoa do singular, uma vez que se mostra ciente da relação *he/ele* e *she/ela*. Na sequência das interações pautadas no teste, a pesquisadora pergunta: “O que é *professional*?”. A participante 1 (8º ano) responde: “Profissional”. Temos aqui registrado o conhecimento de vocabulário – *professional* (LI)/profissional (LP) – pela identificação de um cognato. Logo, está marcado o uso do conhecimento em L1 em prol da construção do sentido em L2 por meio do reconhecimento de vocabulário como integrante do conhecimento prévio de natureza linguística da participante, conforme os estudos de Kleiman (2013). Essa se trata de uma construção conjunta embasada em pistas textuais e na construção do sentido pelo leitor e é realizada a partir dos conhecimentos formados de imagens, preconceitos e conceitos, o que, segundo Nuttall (2005), denomina-se *schematta*.

### 2.1.2 Questões de memória: a memória também é social

Nessa vertente cognitivista, a riqueza do insumo capacita o leitor em termos de subsídios para interagir com o texto, uma vez que ele se apropriou desse conteúdo socioafetivo. *Schema* seria uma estrutura mental, mas, na

---

<sup>31</sup>Registro coloquial mantido na grafia.

verdade, o que existe são muitas estruturas mentais, de forma que o plural *schematta* vem a ser uma representação mais aguçada dessas reações aos estímulos vivenciados.

Nesse domínio, o relato sobre a experiência de Bartlett, o qual cunhou o termo “esquema”, vem a ilustrar o tópico em questão. Pergher e Stein (2003) registram que os participantes de uma pesquisa, ao recontar “A Guerra dos Fantasmas” (BARTLETT, 1932), uma lenda sobre a cultura de índios norte-americanos, recriavam-na. Os detalhes originais, não lembrados pelos participantes, foram suplantados e substituídos por detalhes que seguiam os padrões culturais desses participantes. Por sua vez, eles deixaram de evocar a cultura original no texto e atuaram como coautores.

Segundo Charlot (2003), o coautor recria o evento narrativo como participante da construção de sentidos a partir do texto e de acordo com seu universo cultural. Kato (1990)<sup>32</sup>, por sua vez, chama a atenção para palavras e blocos significativos em um processo de coautoria, quais sejam:

- 1) o acesso ao repertório lexical existente como memória permanente/de longo prazo no ato da leitura;
- 2) o acesso ao repertório lexical existente como memória de médio prazo no ato da leitura; e
- 3) a análise e/ou síntese desse repertório.

Esses acionamentos de memória são resultados do trabalho constante do leitor no desafio para atribuir significado aos textos com que se depara e que lhe impactam. Quanto a isso, Nuttall (2005) afirma que essas experiências sensitivas não se relacionam a uma determinada situação vivida, mas a um todo. Essas experiências são consideradas abstratas por resultarem do experienciado, o qual é complexo.

### 2.1.3 Leitura e suas complexidades: processamento

---

<sup>32</sup>Referência primária.

Na abertura de *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Nuttall (2005) expressa que não é possível ensinar a leitura, mas sim orientar seu aprendizado. Nessa expectativa, leitura e língua estão associadas. A aprendizagem da língua, por meio das interações, é social e está sujeita ao contexto (CLARK, 2000). Nesse viés, Kato (2006) entende a língua: “[...] como um objeto em uso e, como tal, observável em suas manifestações comportamentais em contexto”. Assim, o aprendizado da língua e a capacitação para a leitura são processos contextualizados.

Inúmeros estudos norteiam o aprendizado da leitura, dentre esses estudos Koda (1994, 2007) apresenta a leitura em L2 como um processo de aprendizagem complexo e multilíngue. Koda (1994) detalha a leitura em cinco níveis, a saber:

- a) o nível fonológico: ocupa-se do conjunto de sons de uma língua, o conhecimento e do reconhecimento de encontros consonantais no texto escrito. A consciência fonológica do leitor torna possível a preditibilidade<sup>33</sup> da leitura de letras e sequências de letras para compor palavras, as quais constituem um texto;
- b) o nível ortográfico: está diretamente relacionado ao nível fonológico. A alfabetização entra nesse cenário como processo que desenvolve o sistema alfabético de escrita e o seu uso competente. Os morfemas (menores partículas significativas de uma palavra) carregam em si a representação gráfica e as representações sonoras dessa palavra;
- c) o nível morfossintático: ocupa-se das configurações de ‘partículas’ que compõem uma palavra, assim como suas relações com diversas partículas com significado dentro da frase e do texto num todo. A morfologia nos permite analisar partículas na palavra como raiz, radical, desinência, vogal temática, tema e afixos (sufixos e prefixos). Na língua

---

<sup>33</sup>Entenda-se a *preditibilidade na leitura* como uma antecipação da atribuição de significados do texto, a partir do texto e do conhecimento prévio, seja ele linguístico e/ou enciclopédico em um determinado contexto. Dessa forma, ela percebida como uma estratégia de leitura que atua em vários níveis (KATO, 1990, 2006; NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009).

portuguesa e inglesa, por exemplo, um fonema pode ser representado por mais de um grafema. No processamento morfossintático, a predictibilidade da leitura ocorre por conta do uso dessas pistas de leitura;

- d) o nível semântico: carrega relações de significado das palavras, inclui relações de sentido (sinonímia da palavra, a antonímia, a polissemia, a hiperonímia, a hiponímia e a homonímia);
- e) o nível pragmático: ocupa-se do estudo da fala e da língua em uso; ou seja, da interpretação de um enunciado e de como os usuários da língua interagem uns com os outros em diferentes contextos de interação.

O processamento da leitura em cinco níveis associa-se ao desenvolvimento da habilidade leitora<sup>34</sup>. Tomando por base as leituras realizadas em diferentes fontes, entendo *processamento da leitura* como o rol de ações ligadas à leitura. Em outras palavras, trata-se do tratamento cognitivo dispensado aos dados, semelhante a um processador de dados no computador. Esses dados são tratados como material informativo e sensível a ser acessado conforme a necessidade. O processamento é complexo, um processo ativo no qual os leitores predizem o significado, ou seja, confirmam ou rejeitam hipóteses por eles formuladas em relação ao texto (KODA, 1994, 2007; NUTTALL, 2005; KLEIMAN, 2013).

A seguir, estão, destacados os modelos de processamento de leitura reconhecidos na atualidade, em que o leitor interage com o texto e também com o escritor. A partir da interação linguística, o escritor tem por base veicular uma determinada mensagem e, por fim, o escritor deseja que essa mensagem seja compreendida pelo leitor; cumprindo-se, assim, o “princípio cooperativo” (NUTTALL, 2005, p. 11). Nos estudos da leitura, os três modelos mais reconhecidos de processamento da leitura (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009) vem a ser:

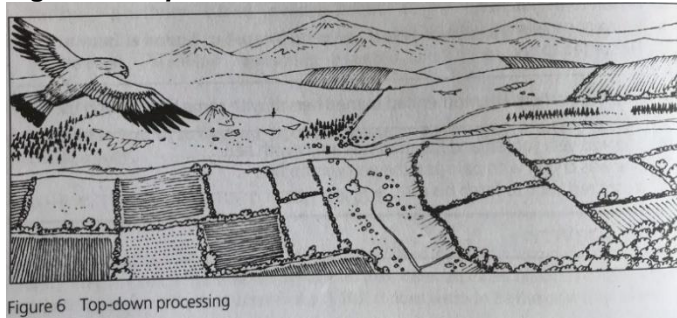
---

<sup>34</sup>Os termos *reading skills* (habilidades de leitura) e *reading processing* (processamento da leitura) são utilizados indistintamente em língua inglesa (NUTTALL, 2005).

- a) o modelo *top-down*, descendente ou psicolinguístico: modelo teórico de processamento da leitura calcado no uso de conhecimento prévio do leitor (vivência, conhecimento linguístico e/ou enciclopédico e posicionamento afetivo quanto ao tema) e em sua compreensão global do texto.
- b) o modelo *bottom-up*, ascendente ou de decodificação: modelo teórico de estudo da leitura como processo que tem por base a decodificação; leitores reconhecem letras, morfemas, sílabas e palavras para processarem frases, parágrafos e, por fim, o texto.
- c) o modelo *interactive*<sup>35</sup>/integrador/interativo: associa os dois modelos de estratégias de leitura acima, ou seja, faz uso dos modelos *top-up*/ascendente no texto (grafemas, morfemas, léxico, sintaxe e suas relações no texto) e *top-down*/descendente (conhecimento prévio) para o entendimento do texto de forma holística.

Na sequência, apresento as representações gráficas e metafóricas dos processamentos de leitura até então mencionados. Inicialmente, são apresentadas as imagens desenvolvidas por Nuttall (2005) e, depois, uma imagem desenvolvida para esta tese. Quanto ao processamento de leitura *Top down* (descendente), a primeira imagem enfatiza o processo cognitivo que parte da macroestrutura linguística para a micro e/ou do conhecimento de mundo a respeito do assunto para as especificidades (Figura 3):

**Figura 3 - *Top down*/ modelo descendente de leitura** <sup>36</sup>



Fonte: NUTTALL (2005, p. 16)

<sup>35</sup>No original: “[...] the interaction of top-down and bottom-up processing” (NUTTALL, 2005, p. 17).

<sup>36</sup>Figura representa o procedimento *top-down*/descendente; visão aérea, do topo, global (NUTTALL, 2005, p. 16).

Se, por um lado, esse processamento no formato do modelo *top-down*/descendente desencadeia uma leitura fluente, por outro, o uso demasiado de pistas contextuais pode levar a adivinhações inconsistentes. Essas adivinhações inconsistentes prejudicam a preditibilidade da leitura.

O modelo de processamento de leitura *bottom-up*/ ascendente, por sua vez, parte da microestrutura para a macroestrutura. Nesse feito, ele mostra-se imprescindível para “a acuidade na leitura” (KATO, 1990, p.30). Entretanto, basear-se demasiadamente nele pode ser maçante e desanimador para o leitor, por estar preso às estruturas linguísticas. Em outras palavras, a leitura calcada em estruturas linguísticas pode interferir quanto a não fluidez da leitura.

**Figura 4 - *Bottom up*/ modelo ascendente de leitura** <sup>37</sup>



Fonte: NUTTALL (2005, p. 17)

A prática leitora não é fragmentada, dessa forma, saberes como a Pragmática, a noção do contexto no qual o texto foi gerado e a intenção de seu interlocutor são pistas que situam o leitor. Para Scaramucci (1995), o modelo interativo atende à aprendizagem de uma língua estrangeira por ser abrangente e trazer à tona a questão dialógica. Nessa interação, o leitor tece relações entre itens linguísticos e fatos e/ou infere sentidos de acordo com seu conhecimento linguístico, enciclopédico, sociocultural e afetivo.

Nesse conjunto de representações imagéticas dos processamentos de leitura, não encontrei uma representação do modelo interativo de leitura. Ele evoca uma alternância do uso do modelo *top down* (descendente) e *bottom up* (ascendente) de forma a integrar ambos. Para a visualização desse modelo, a

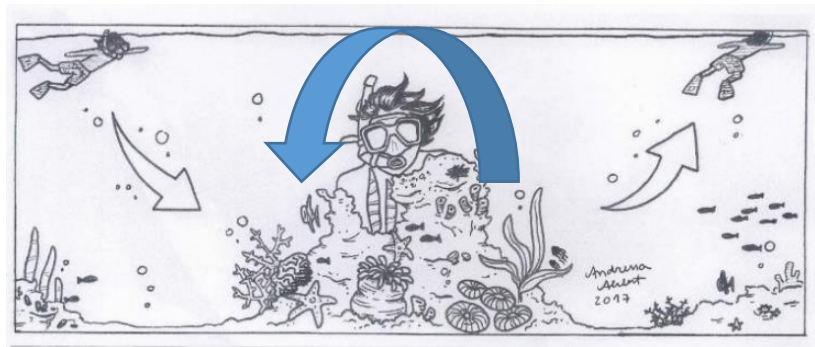
<sup>37</sup>Figura representa o modelo *bottom-up*/ ascendente ou de decodificação. Nele a atenção está focada em uma determinada questão, e o entendimento é oriundo de uma microestrutura para compor esse entendimento (NUTTALL, 2005, p. 17).

desenhista Andressa Ahlert<sup>38</sup> desenvolveu uma imagem do modelo interativo de processamento de leitura para este estudo, sob minha orientação teórica.

A representação do *interactive model*, o modelo interativo na leitura, aqui se faz por meio do mergulho com *snorkel*. Essa prática de mergulho pode ser individual. Logo, o mergulhador autorregula o tempo de estada na superfície (*top/topo*) e o tempo de estada submerso (*down/embaixo*). Ao detectar um ponto com potencial para análise, submerge (*top down/descende*) e analisa o ponto de interesse, voltando à superfície (*botton up/ascendente*). Ao voltar para a superfície, respira e engaja-se na detecção de novos pontos para analisar.

Dessa maneira, realiza-se uma prática interativa/integrada e cíclica de acordo com a situação de uso do procedimento. A seguir, o desenho em nanquim ilustra o modelo *integrated/integrador* ou interativo de processamento da leitura, por meio da dinâmica de alternância de visão do topo e de perto, como a exercida no mergulho com *snorkle*<sup>39</sup> para representar a dinâmica do processamento interativo de leitura. A seta que sinaliza o cíclico desse procedimento foi incluída posteriormente.<sup>40</sup>

**Figura 5 - *Integrated reading model*, modelo integrador/interativo de processamento da leitura com concomitância de processamento descendente e ascendente**



Fonte: Andressa Ahlert

<sup>38</sup>Utilizei as concepções teóricas relativas ao processamento de leitura, para obter uma representação gráfica do modelo integrador/interativo na criação de Andressa Ahlert, a qual cursa Bacharelado em Artes visuais na UFRGS (2019). Quanto ao modelo de processamento interativo, não existiam imagens disponíveis nas mídias investigadas até o primeiro semestre de 2017.

<sup>39</sup>Recurso multimodal: Mergulho com snorkel em Fernando de Noronha mostra momentos de mergulho na superfície e mergulho submerso: Snorkel nas piscinas naturais do Atalaia - Fernando de Noronha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5og5Rq2SOqg>. Acesso em: 20 ago. 2019.

<sup>40</sup>Após a qualificação de tese (29/10/2018), acrescentei a flecha utilizando o programa Word para enfatizar o elemento cíclico do mergulho com *snorkle*, bem como do *integrated reading model*, modelo integrador/interativo de processamento de leitura.



A alternância no uso dos processamentos de leitura é fundamental, porque se constitui em uma mudança de olhares para o mesmo objeto de análise: o texto. Por conseguinte, o modelo integrador/interativo de processamento da leitura se constitui na intercalação do uso dos processamentos indistintamente, de acordo com a necessidade, para a solução de problemas e/ou resolução de desafios. Essas alternâncias de uso de procedimentos são conscientes e recorrentes (NUTTALL, 2005).

Dessa maneira, não há como eleger um processamento como ideal ou mais preciso entre o descendente/*top down* e o ascendente/*bottom up*, pois a natureza humana consagra o uso de ambos os procedimentos no modelo integrador/interativo. Nesse âmbito, é possível entendê-los como procedimentos cognitivos, mas que também podem ser constituídos como estratégias a serem empregadas de forma consciente e inconsciente, ambos ancorados na perspectiva da interação.

#### 2.1.4 Estratégias de leitura

A 'difícil arte de definir termos' é uma constante, por serem esses termos conceitos que perpassam entendimentos de décadas e séculos, conseqüentemente está em voga uma ecologia da construção do pensamento implicada nisso. No entanto, algumas definições dialogam entre si. Segundo Kopke Filho (2002), um comportamento de natureza estratégico:

[...] implica intencionalidade, um propósito: o sujeito da aprendizagem ou da leitura escolhe uma entre várias alternativas para agir. Se o uso de habilidades exige mudanças contínuas de ação, de acordo com vários critérios como velocidade, precisão, complexidade, etc. o uso de estratégias não exige tal continuidade de alterações do comportamento, senão que o leitor ou o indivíduo que aprende **transforme automatismos (habilidades) em ações conscientes (estratégias)**. Em síntese, estratégias são habilidades complexas, que permitem que seus componentes sejam subdivididos para análise e para o ensino (KOPKE FILHO, 2002, p. 68, grifo meu).

As definições organizam o pensamento para fins pedagógicos e acadêmicos. Em relação às estratégias metacognitivas, o indivíduo reflete sobre os dados que tem a seu dispor. Isso posto, Kato (1990) corrobora a relevância

de ter-se um propósito para a leitura, pois esse fato interfere na qualidade e intensidade de nossa atenção; o que focamos no texto.

Nessa perspectiva, um leitor que procura uma informação específica tem um determinado propósito. Um leitor que verifica qual o título de uma manchete de jornal tem um propósito distinto do anterior. Para tanto, a prática da leitura envolve o uso de estratégias para que o desafio de ler possa se concretizar e, preferencialmente, venha a ser prazeroso. As estratégias *skimming* e *scanning* são conhecidas e foram difundidas no Ensino de Línguas por meio do Inglês Instrumental e dos testes de proficiência (BROWN, 2001) depois da Segunda Guerra Mundial. Essas estratégias mantiveram a nomenclatura em inglês ao longo do tempo:

- a) *scanning*: estratégia inicial de leitura na qual o leitor corre os olhos por um texto, para achar uma determinada informação, que pode ser utilizada em uma tarefa pontual para localizar uma informação específica;
- b) *skimming*: estratégia de leitura na qual o leitor procura ler rapidamente para elaborar uma noção do todo, de forma que talvez precise de uma segunda leitura para obter mais informações sobre o texto (uma leitura para saber do que o texto trata e/ou uma releitura de um texto utilizada em testes de proficiência linguística em inglês como LE/L2 são exemplos dessa estratégia em uso).

A aceitação de que os leitores fazem o uso intercalado dessas estratégias é consensual. Essas estratégias também são conhecidas como técnicas de leitura e sua utilização é complementar e/ou sequencial para auxiliar o leitor (BROWN, 2001, 2007; YUSUF; QISMULLAH et al, 2017).

Por consequência, a leitura em L2 torna-se administrável quanto aos objetivos a serem alcançados por um leitor. Quanto a isso, o grau de frustração parece ficar sob controle, visto que o leitor consegue obter informação de um material sem focar no entendimento de cada palavra durante a prática leitora. Dessa forma, esse leitor obtém informações acerca do texto e realiza a leitura isento das frustrações que podem tornar-se impedimentos para buscar, tentar

e/ou prosseguir com uma leitura específica e com a prática leitora em geral (BROWN, 2001; KATO 1990; NUTTALL, 2005).

Na sequência, os exemplos desta tese sinalizam aspectos distintos. O excerto 2 apresenta uma interação ocorrida no PVRL 1 em relação ao primeiro teste (T1), no qual o participante 2, inicialmente, deixa de utilizar a estratégia *scanning*. No entanto, na última troca de turnos, aqui exposta, existe a localização a informação: “[...] Beto: Que eu li um pouco pra saber” (Apêndice J). Dessa forma, está evidenciado o uso da estratégia *scanning*.

**Pesquisadora:** Sim, tá, tá certo. Qual é a linha desse aqui?

**Beto:** Aqui.

**Pesquisadora:** Na linha 2, bom, mas isso aqui não te deu muita informação em relação ao *he* e ao *she*, né? Mas quanto ao ser famoso, sim, né?

**Beto:** Sim!

**Pesquisadora:** Então, uma parte tá aí. Eu quero saber, assim quais estratégias tu utilizou para explicar a expressão *futsal*. Tu localiza, não?

**Beto:** Não.

**Pesquisadora:** Tá, e na 4? O Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*?

**Beto:** Tentei ler ali, mas...

**Pesquisadora:** Tá, e como chegaste no texto sobre o pai do Neymar?

**Beto:** Eu nem coloquei...

**Pesquisadora:** *Is Neymar's father good at sports?* Tu colocou que não era. O que ele disse que te ajudou a responder que ele não era?

**Beto:** Que eu li um pouco pra saber.

Teoricamente, *skimming* é uma leitura rápida para possibilitar uma avaliação geral do texto e apreender a ideia principal dele (BROWN, 2001). Na atualidade, essa é uma prática cotidiana nas modalidades de leitura virtuais. Nessas modalidades o tempo urge, bem como no estilo de vida do século XXI. Dessa maneira, a busca por informação encontra-se dentro desse paradigma; uma prática de leitura global nas mídias virtuais, aparentemente, não ilustrada nos testes T1 e T3 (BROWN, 2001, 2007; BROWN F., 2010; YUSUF; QISMULLAH et al, 2017).

Nessa esfera, o envolvimento com a leitura é diferente, pois os leitores utilizam de estratégias distintas para atender seus propósitos. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)<sup>41</sup> se propõe a balizar o aprendizado e o uso de línguas em contextos de vida. Dessa forma, situa seu entendimento de estratégias, dentre outros existentes, como uma ação “[...] destinada a maximizar a eficácia”, como “as capacidades, que são uma parte inevitável do processo de compreensão ou de articulação da palavra escrita ou falada” (PORTUGAL, 2001, p. 90).

Adoto essa visão relativa às ações necessárias a serem tomadas para que o uso da língua, o aprendizado e a comunicação incidam em contextos interativos. Nessa interatividade, ações estratégicas se associam às capacidades desejadas para cumprir propósitos comunicativos; neste estudo, propósitos comunicativos relativos à leitura em L1 e focado na L2. Da Silva (2010) recorre a Perrenoud (2001)<sup>42</sup> quanto ao uso dos recursos cognitivos disponíveis no leitor para resolver problemas:

Segundo Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. O autor assevera, ainda, que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações (DA SILVA, 2010, p. 267).

Dentre os recursos utilizados por leitores, Kopfke Filho (2001) elenca algumas estratégias pesquisadas em professores de língua portuguesa. Esses participantes são alunos de especialização e fazem uso de estratégias complexas quanto aos itens linguísticas presentes no texto e extralinguísticos decorrentes do mesmo texto:

Quando não os compreende, consulta fonte externa. [...] Cria imagens mentais de conceitos ou de fatos descritos no texto; Relaciona informações do texto com suas crenças [...] Quando não os compreende (palavra, frase, parágrafo), dá continuidade à leitura [...]; Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que diz o texto. [...] Faz releitura do texto [...] Procura recordar pontos fundamentais sem retornar ao texto [...]; Volta ao texto e relê os pontos significativos [...],

---

<sup>41</sup>QECR disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)>. Acessos em: 18 ago. 2019.

<sup>42</sup>PERRENOUD P. **Formando o profissional competente**. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

Avalia quanto entendeu do texto e volta às partes de compreensão incerta [...], procura fazer paráfrase ou resumo da matéria lida (KOPKE FILHO, 2002, p. 71).

Esse estudo apresenta que o empenho do leitor está imbricado em competências necessárias para a leitura e construção de sentidos para adultos em formação. Azzari e Custódio (2013), por sua vez, pesquisam esse assunto no âmbito da Educação Básica, do 6º ao 9º ano. Dessa forma, avaliam que as estratégias de aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das capacidades linguísticas como falar, ouvir, ler e escrever em L2, por meio da metacognição, constituem-se em uma perspectiva de aprendizagem: a metacognição percebida como uma demanda com autocontrole, ou seja, um monitoramento individual do próprio processo de aprendizagem e/ou pensamento em andamento (autoconhecimento)<sup>43</sup>. Azzari e Custódio (2013) chamam a atenção para o fato de que “[...] o uso de estratégias metacognitivas denota a ideia de um aprendiz que seja capaz de assumir as rédeas de sua própria aprendizagem sustentando, assim, a noção de autonomia” (CHARLOT, 2003, p.33).

De acordo com Rajagopalan (2006), essa tendência perfaz os caminhos investigativos da Linguística Aplicada na atualidade. A leitura é uma prática que tem um âmbito pessoal (individual) e tem um alcance social (ações no mundo) por meio do letramento; letramento compreendido como sinônimo do uso da leitura e da escrita para ações que demandam leitura e/ou escrita para viver (SOARES, 2007, 2017). Os (multi)letramentos possibilitam compartilhar e agir de maneira a contemplar o quesito velocidade, bem como o alcance desses compartilhamentos nas mídias no cenário em que vivemos (ROJO, 2013).

Nesse cenário, a preditibilidade na leitura se apresenta como uma estratégia que implica na construção de uma expectativa. Por seu turno, essa expectativa demanda relações e associações a outros saberes, dentre os quais os linguísticos são apenas uma parte. Em relação ao conjunto de saberes experimentados e adquiridos ao longo da vida, reitero a noção de que a pragmática, a percepção do contexto do texto, a intenção do(s) autor(es), a tipologia do texto e o gênero textual, bem como a mídia em que o texto é

---

<sup>43</sup>Baseado no site: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/metacognition>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

veiculado são pistas de leitura a serem consideradas pelo indivíduo leitor e coautor do texto.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo, “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” é previsto para o desenvolvimento dos alunos “[...] ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A BNCC pretende interceder na educação brasileira em prol “[...] da formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB – BRASIL, 2018). Dessa forma, os princípios estão delineados. Por sua vez, a BNCC no eixo da leitura “LÍNGUA INGLESA - 8º ANO” (BRASIL, 2018, p. 256), foco de interesse deste estudo, apresenta:

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas (BRASIL, 2018, p. 256).

As estratégias de leitura apontadas para esse eixo são: a) a construção de sentidos por intermédio de inferências e b) o reconhecimento do que está implícito no texto. Nessa abordagem, está registrada a demanda de “(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos” (BRASIL, 2018, p. 257). Em um momento pós-leitura, há a avaliação dos textos lidos por meio da reflexão crítica dos conteúdos visitados. Esses conteúdos são mediados por ambientes virtuais e/ou pelo uso de aplicativos “[...] para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 257).

Nesse ponto de vista, Kleiman (2004) e Nuttall (2005) compartilham o entendimento de que o leitor tem um percurso até a construção de sentidos. Esse empenho é “[...] um esforço inconsciente na busca de coerência do texto” e “[...] seria um princípio que rege a leitura e outras atividades humanas” (KLEIMAN, 2004, p. 29). Concordo com o fato de que as atividades humanas buscam expressão e entendimento; comunicação.

Segundo o QECR (PORTUGAL, 2001), a prática leitora pode estar voltada para obter uma orientação geral, informações, instruções, bem como o desfrute

da fluidez na leitura (prazer). A prática leitora tem padrões de uso conforme os propósitos, que podem ser a compreensão do essencial, de informações específicas, de detalhes e de pontos implícitos. Dentre as estratégias de leitura, apresento:

- a) A identificação do propósito na leitura: essa estratégia esclarece a razão pela qual a leitura se realiza (nitidez) e, dessa forma, propicia a qualidade da ação (BROWN, 2001, 2007);
- b) “*Graphemic rules and patterns*” (BROWN, 2001, p. 306) / Normas e padrões relativos aos grafemas: menores unidades no sistema da escrita que alteram o significado; <c>at (gato) e <b>at (morcego), por exemplo. As 26 “unidades” do alfabeto em inglês são apontadas por Crystal (2011)<sup>44</sup> como os grafemas mais importantes na língua inglesa;
- c) *Skimming*: estratégia para entender a ideia principal : “Skimming dá aos leitores a vantagem de prever o propósito do trecho, o tópico principal, ou a mensagem, e provavelmente o desenvolvimento e suporte de algumas ideias (BROWN, 2001, p. 308)<sup>45</sup>;
- d) *Scanning* estratégia para localizar informações específicas (verificar p. 40): “Exercícios que demandam scanning podem pedir para que os alunos procurem por nomes ou datas, localizem uma definição ou conceito chave, ou listem alguns detalhes que proporcionem o embasamento de dados (BROWN, 2001, p. 308);
- e) O mapeamento semântico ou agrupamento de ideias: auxilia na organização da compreensão. Essa estratégia, usada para estudos e vida acadêmica, assemelha-se a mapas conceituais sem os verbos. Quanto ao significado, a estratégia distingue entre o significado literal e o implícito.

---

<sup>44</sup>Disponível em:<<https://www.thoughtco.com/what-is-a-grapheme-1690916>>. Acesso 20 em: ago. 2019.

<sup>45</sup>No original: “Skimming gives readers the advantage of being able to predict the purpose of the passage, the main topic, or message , and possibly some of the developing or supporting ideas” (BROWN, 2001, p. 308).

Para isso, Brown (2001, 2007) prevê a utilização do processamento *top down* associado ao processamento pragmático da informação;

- f) '*Guessing*' (BROWN, 2001, p 308)/ adivinhação: funciona como estratégia para lidar com o significado de uma palavra, uma relação gramatical (dêiticos), a inferência do significado, a adivinhação de uma referência cultural ou o conteúdo de uma mensagem de forma semelhante e/ou a predição<sup>46</sup> (KATO, 1990);
- g) A análise do vocabulário ao identificar prefixos, como *co-*, *inter-*, *um-*, por exemplo, e sufixos como *-tion*, *-tive*, *-ally*; assim como ao buscar a raiz de palavras conhecidas e, por conseguinte, identificar cognatos. Além disso, pode haver a busca por itens e contextos gramaticais que sinalizem informação e por dicas do contexto semântico como tópico (BROWN, 2001, 2007; KATO, 1990, 2006);
- h) A percepção de marcas discursivas (BROWN, 2001, 2007) ou marcadores textuais (KOCH, 2014).

A estratégia de preditibilidade na leitura, ou seja, a construção de uma expectativa e de uma ideia para ser averiguada, faz-se possível por meio das relações e associações a outros saberes, dos quais os linguísticos são apenas uma parte para contribuir com o leitor. Os marcadores textuais, por sua vez, estão organizados segundo as características implicadas nos significados, de acordo com as funções que desempenham no texto. O empenho do leitor perpassa aspectos paratextuais através de ilustrações, sejam fotografias e/ou desenhos, quadros e tabelas, bem como diagramas e figuras. Esses elementos podem compor essas pistas textuais, nas quais estão incluídos “[...] corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, etc.” (PORTUGAL, 2001, p. 132).

---

<sup>46</sup>A predição, aqui nesta tese, é utilizada como sinônimo de *guessing*, porque, na predição de hipóteses elaboradas pelo leitor, existe a sua confirmação ou rejeição ao longo da leitura (KATO, 1990).



Assim, o leitor se utiliza desses marcadores e recursos tipográficos para fazer o “[...] ‘amarramento’ das porções textuais” (KOCH, 2014, p. 91, grifo da autora) e construir relações para a atribuição de significado. Nesse contexto, esse leitor percebe os recursos linguísticos, as condições discursivas no âmbito textual, na pragmática e nos intertextos que permeiam a leitura.

Dentre o conjunto de saberes experimentados e adquiridos ao longo da vida, reitero a noção de que a Pragmática, a percepção do contexto do texto, a intenção do(s) autor(es), a tipologia do texto e o gênero textual, assim como a mídia em que o texto é veiculado são pistas de leitura a serem consideradas pelo – indivíduo leitor – e coautor do texto.

Nesse enfoque, o QECR (PORTUGAL, 2001), como base comum para uma orientação de ensino-aprendizagem em um contexto multilíngue europeu, traz propostas quanto à leitura. O documento tem uma diversidade de aportes teóricos que se complementam. No trecho que segue, é apresentado um caráter cognitivista do QECR, pois o material menciona a compreensão na leitura e o processamento dos textos como informação – *input* – insumo. No entanto, o mesmo QECR (PORTUGAL, 2001) prevê uma produção por parte de um ou mais escritores, um exemplo de uma abordagem social e do que isso acarreta na prática da leitura.

Quem sabe, por meio de uma leitura – multi – modal e lingüe, a intenção de uma prática cidadã se concretize no cenário nacional (BRASIL, 2010, 2018). No próximo item, o interesse do leitor é crucial para que ocorra a leitura, embasada na volição do ser humano (VIGOTSKI, 2008) na perspectiva da teoria sociocultural.

## 2.2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA LEITURA

Os seres humanos fazem uso dos artefatos culturais que dispõem. Além disso, mobilizam-se na criação de novos artefatos para atender as necessidades que surgem (LANTOLF; THORNE, 2006). “*Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)/ Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC)*” (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015, p. 207) é uma das maneiras de se nomear uma teoria na qual a mente humana funciona de forma mediada. Essa denominação, a qual está fundamentada nos esboços estruturais de Vigotski e seus colegas

pesquisadores (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015), é utilizada por estudiosos na atualidade.

Dentre as denominações existentes, “*Sociocultural Theory/ Teoria Sociocultural*”, segundo Lantolf e Thorne (2006, p. 197), é um termo recorrente nas pesquisas em ensino-aprendizagem de L2. Nessa perspectiva, o funcionamento mental humano está culturalmente mediado, além do desenvolvimento biológico e comportamental apresentarem-se regulados de forma associada. À vista disso, a utilização da língua, sua organização e estruturação são formas básicas de mediação.

Nesse argumento, o desenvolvimento da fala, bem como dos demais processos relacionados à língua, acontece por intermédio da participação linguístico-cultural em cenários de interação, tais quais: no âmbito da família e entre amigos. Isso também ocorre em cenários institucionalizados, a exemplo da escola, das atividades esportivas e/ou do trabalho.

Nesse contexto, a Teoria Sociocultural (TSC) defende ser a neurobiologia uma condição para as funções psicológicas ou elevadas da mente. No entanto, o desenvolvimento da atividade cognitiva humana desenvolve-se na interação, na interface social nos diferentes cenários e meios (LANTOLF; THORNE, 2006). Isto é, essa teoria se ocupa da natureza do desenvolvimento humano: “especificamente, direciona suas alegações de que o comportamento humano resulta das formas construídas de mediação na atividade humana” (LANTOLF, 2007, p. 8)<sup>47</sup>.

Contudo, outros estudiosos interpretam que o termo sociocultural remete a todas e quaisquer atividades humanas. Igualmente, ele configura-se no âmbito dos fenômenos culturais, nos quais os seres humanos estão inseridos para viver (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015). Nessa lógica, a cognição humana interage e otimiza os recursos, de um meio abundante, mediante à ecologia do pensamento (HALL, 2013; HUTCHINS, 1995).

Ainda sobre essas nomenclaturas, Foster e Otha (2005) as nomeiam de abordagens socioculturais em virtude das nuances em suas acepções, nas quais o desenvolvimento da linguagem está inserido no social. O desenvolvimento linguístico

---

<sup>47</sup>No original: “Specifically, it addresses the implications of his claim that human behavior results from the integration of socially and culturally constructed forms of mediation into human activity” (LANTOLF, 2007, p. 8).

é estudado através do uso da L2 em interações e em artefatos (instrumentos), por meio da análise microgenética dessas interações.

Compartilho a percepção da mente como um todo e a aprendizagem “[...] como algo intermental, enraizada na interação social” (FOSTER; OTHA, 2005, p. 403)<sup>48</sup>. Esses estudos, em abordagens socioculturais, posicionam-se para uma mente historicamente situada na cultura e/ou culturas. As subdivisões da cultura permeiam a mente mediada pelos instrumentos que operacionalizam essa atividade e a prática social cotidiana (VIGOTSKI, 2015). Assim, segundo Vigotski (2015), as crianças utilizam a fala na solução de problemas, primeiramente em uma fala socializada e, mais adiante, “[...]no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*, a linguagem passa a ser e, assim, a assumir uma função *intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*” (VIGOTSKI, 2015, p. 16, grifo do autor). Além disso: “Essa mudança na estrutura do comportamento da criança relaciona-se às alterações básicas de suas necessidades e motivações” (VIGOTSKI, 2015, p. 29). No meu ponto de vista, ‘necessidades’ e ‘motivações’ são palavras-chave nesse desenvolvimento como ser biológico e social em um percurso histórico (ontogênese). Assim, o uso da língua e da linguagem em uma prática social, bem como as atividades que demandam ações perpassadas pela leitura, sejam elas em L1, L2, L3 ou, até mesmo, em uma L4, por exemplo, desenrolam-se nas interações sociais.

Nesse âmbito, o desenvolvimento da língua é inerente ao processo holístico. Essa associação é uma parceria indissociável entre dois sistemas complexos: o social e o cognitivo. Nessa esfera, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD)/*Dynamic System Theory* (DST)<sup>49</sup> abrange tal complexidade. A TSD alega a existência de fortes vínculos nas condições que dão início a um processo; isto é, os subsistemas conectam suas interfaces. Em virtude disso, aparecem trajetórias convergentes; estados de atratores<sup>50</sup>. Em primeira

---

<sup>48</sup>No original: “[...] as something inter-mental, embedded in social interaction” (FOSTER; OTHA, 2005, p. 403).

<sup>49</sup>**Efeito Borboleta, Teoria Do Caos, Sistemas Dinâmicos e Fractais**. [s.l.], 2012. Disponível em: <<http://gennoescientia.blogspot.com/2012/04/efeito-borboleta-teoria-do-caos.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

<sup>50</sup>Quanto aos atratores, recorro a Menezes (2013, p.12): “Atratores são definidos por Larsen-Freeman e Cameron (2008: 49) como ‘estados ou modos particulares de comportamentos que o sistema ‘prefere’. Quando o sistema se move para uma ‘base de atrator’, alcança um momento de estabilidade’. Histórias de aprendizagem contadas por aprendizes de diferentes países revelam que a gramática parece operar como uma base de atrator num grande número de experiências na ASL”. No original: “Attractors are defined by Larsen-Freeman and Cameron

instância, ocorre um processo individual, depois pode haver a incidência desse processo nos indivíduos entre si (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; MENEZES, 2013).

Quanto à teoria sociocultural, o adulto participa na vida da criança para que esta se aproprie da cultura, da linguagem e da língua de seu meio (VIGOTSKI, 2015). A leitura em L2, como processo complexo, está inserida na perspectiva sociocultural. Essa teoria é norteada pelos construtos teóricos a seguir: o da mediação, o do *scaffolding*/ andaimento e o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os quais serão abordados ao longo das seções subsequentes.

### 2.2.1 Mediação cultural: construto 'dorsal'

Primeiramente, sobre a mediação, a teoria sociocultural está embasada no conceito de mediação; que, dessa forma, configura-se em seu construto principal (LANTOLF, 2006). A definição inicial, a seguir, salienta aspectos estruturantes da teoria sociocultural. Essa definição, por sua vez, não está alinhada aos estudos ortodoxos da mente humana:

Vygotski contestava que somente humanos não agem diretamente no mundo físico, mas, ao invés disso, contam com ferramentas e trabalho, que nos permitem mudar o mundo e, com isso, modificar as circunstâncias nas quais vivemos no mundo, nós também utilizamos ferramentas simbólicas, ou sinais, para mediar e regular nossos relacionamentos com os outros e conosco e, assim, modificamos a natureza desses relacionamentos. Ferramentas físicas, bem como simbólicas (ou psicológicas) são artefatos criados pela(s) cultura(s) humana(s) ao longo do tempo e se tomam disponíveis às gerações futuras, as quais podem modificar esses artefatos antes de passá-los para as gerações futuras. Dentre as ferramentas simbólicas, estão os números e os sistemas aritméticos, a música, a arte e acima de tudo a **linguagem** (LANTOLF, 2006, p. 1, grifo meu)<sup>51</sup>.

---

(2008:49) as 'states, or particular modes of behaviors, that the system 'prefers'. When the system moves into an 'attractor basin', it reaches a moment of stability. Learning histories told by learners from different countries reveal that grammar seems to operate as an attractor basin in a great deal of SLA experiences".

<sup>51</sup>No original: "[...] Vygotsky argued that just as humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools and labor activity, which allows us to change the world, and with it, the circumstances under which we live in the world, we also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate our relationships with others and with ourselves and thus change the nature of these relationships. Physical as well as symbolic (or psychological) tools are artifacts created by human culture(s) over time and are made available to succeeding generations, which can modify these artifacts before passing them on to future generations"(LANTOLF, 2006, p. 1).

Vigotski aponta para a forma como fazemos uso de ferramentas físicas, que são utilizadas como “[...] artefatos simbólicos para estabelecer um relacionamento indireto, *ou mediado*, entre nós e o mundo” (LANTOLF, 2006, p. 1, grifo do autor) <sup>52</sup>. Para Vigotski, a psicologia se encarrega de entender “[...] como a atividade humana social e mental é organizada por meio de artefatos construídos” (LANTOLF, 2006, p. 1) <sup>53</sup>. Neste estudo que desenvolvo, a leitura em inglês como L2 é um instrumento e artefato linguístico por meio do texto em língua inglesa e das relações que surgem a partir daí.

Assim, a visão da mente em Vigotski se constitui em um “sistema funcional” no qual as propriedades biológicas do cérebro se articulam em propriedades “elevadas ou culturalmente moldadas” pela “integração dos artefatos simbólicos em pensamento” (LANTOLF, 2006, p. 2). Nesse enfoque teórico, as capacidades mentais elevadas abrangem: “[...] atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico e solução de problemas, aprendizagem e a avaliação da eficácia desses processos” (LANTOLF, 2006, p. 2) <sup>54</sup>. Nesse ângulo, conforme os estudos de Smagorinsky, Cook e Reed (2005), pode-se também alegar, sobre as capacidades mentais, a utilização de ferramentas como mediadoras nos fenômenos culturais:

[...] a cultura fornece os objetivos gerais e as noções de uma ação apropriada em cenários que consagram o uso de ferramentas de maneiras específicas (LEONTIEV, 1981; WERTSCH, 1985) e os tipos de signos e textos que as pessoas produzem por meio dessas ferramentas (SMAGORINSKY; COOK; REED; 2005, p. 73) <sup>55</sup>.

Quanto aos círculos que convivemos, eles estabelecem diferentes cenários, nos quais se desenvolvem as ações sociais. Esses cenários são experienciados como espaços físicos e culturais. Logo, nesses espaços

---

<sup>52</sup>No original: “[...] use symbolic artifacts to establish an indirect, or *mediated*, relationship between ourselves and the world” (LANTOLF, 2006, p. 1, grifo do autor).

<sup>53</sup>No original: “[...] to understand how human social and mental activity is organized through culturally constructed artifacts” (LANTOLF, 2006, p. 1).

<sup>54</sup>No original: “[...] voluntary attention, intentional memory, planning, logical thought and problem solving, learning, and the evaluation of the effectiveness of these processes” (LANTOLF, 2006, p. 2)

<sup>55</sup>No original: “According to this perspective, culture provides the overall goals, values, and notions of appropriate action in settings that sanction the use of tools in particular ways (Leont’ev, 1981; Wertsch, 1985) and of the kinds of signs and texts that people produce through these tools” (SMAGORINSKY; COOK; REED; 2005, p. 73). Disponível em: <<http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/RRQ/RRQ2005.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

interativos, os valores, as crenças, as ferramentas e os discursos plurais de gênero, bem como os sociopolíticos ganham voz. Essas vozes são mediadas pela cultura dos participantes das interações.

Portanto, a interação social, indispensável na formação do indivíduo, configura-se como uma intervenção do social. Trata-se de um movimento para dentro e de sua posterior internalização. Conseqüentemente, as ações por vir desse indivíduo decorrem dessas interações culturais (VIGOTSKI, 2015). Os seres humanos são influenciados pelo meio(s) e o(s) influenciam. O que na contemporaneidade fica evidenciado é esse fenômeno social no impacto multimidiático vivenciado e repercutido nas redes sociais tanto na esfera pessoal como profissional (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013).

O extrato desta tese ilustra a mediação cultural por intermédio do conhecimento linguístico apontado por um participante da pesquisa do oitavo ano. O participante 2<sup>56</sup>, cujo pseudônimo é Beto, ao ser perguntado, no protocolo verbal retrospectivo de leitura (PVRL), no teste um (T1), sobre a origem do conhecimento de relativa ao verbo *played* (jogou) e da palavra *year* (ano), respondeu:

**Pesquisadora:** E da onde que tu sabe?

**Beto:** Videogame, essas coisas.

**Pesquisadora:** Dos vídeos... E a terceira palavra... *Year*, como que tu sabes *year*?

**Beto:** Filmes, essas coisas...

**Pesquisadora:** Tá! Tá ótimo, obrigada!

Nessas respostas, Beto explicita a origem do conhecimento do vocabulário ao mencionar ‘videogame’ e o insumo cultural proveniente de filmes. No extrato dos dados em questão, percebo que o participante consegue identificar o verbo “played”, para construir sentidos, porque há uma mediação cultural por meio dos videogames, como sugere a discussão de Vigotski (2015).

Por conseguinte, quanto à mediação e à mediação cultural, Lantolf (2006) coloca os conhecimentos experienciados pelos participantes das interações como um legado mediado e passado adiante de geração em geração. Assim

---

<sup>56</sup>Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

sendo, esse legado cultural é mediado pelo indivíduo, o qual “[...] retrabalha sua herança cultural para atender às necessidades das comunidades e indivíduos” (LANTOLF, 2006, p.2). Na sequência, a subseção por vir revisita a mediação recorrendo ao andaimento.

### 2.2.2 Andaimento: a mediação ‘customizada’

Na sequência, o segundo construto teórico - o andaimento - está embasado na mediação. Quanto ao processo de aprendizagem, Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding*/andaimento, a partir dos trabalhos de Bernstein e Luria<sup>57</sup> sob a influência dos estudos vigotskianos (SHVARTS; BAKKER, 2019).

Esses autores referem-se ao contexto social com um impacto maior do que a modelagem e/ou imitação. A mediação efetuada é uma intervenção para promover um entendimento. Na verdade, Wood, Bruner e Ross (1976, p.90) reforçam o papel do tutor nesse processo:

[...] isso envolve um tipo de processo de ‘andaimento’ que capacita a criança ou o novato a resolver um problema, prosseguir com uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços sem esse auxílio. Esse andaimento consiste essencialmente em um adulto ‘controlando’ esses elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, assim permitindo que ele se concentre totalmente nisso de forma a completar somente os elementos que estão no âmbito de sua competência<sup>58</sup>.

No âmbito desse processo, Foster e Otha (2005) percebem que a realização de uma tarefa, caracterizada como um desafio em um momento específico e etapa do desenvolvimento de um indivíduo, sob tutoramento de uma figura parental ou acadêmica, leva a um desfecho bem sucedido. As autoras compreendem o processo de andaimento como capaz de gerar o desenvolvimento de uma competência em relação à tarefa em questão. O

<sup>57</sup> Luria (in Luria & Vygotsky, 1930/1992)

<sup>58</sup> A pontuação respeita o princípio da equivalência na tradução nesta bibliografia primária. No original: “[...] it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlhng" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence”. (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

andaime se caracteriza como uma possibilidade de capacitar a criança ou o novato em um determinado assunto teórico ou prático para a solução de um problema (FOSTER; OTHA, 2005).

Nuttall (2005) ilustra o andaime/*scaffolding*, por meio do desenvolvimento da criança, com o exemplo de pais ensinando seu bebê a caminhar: a) aqueles pais que conduzem o bebê com segurança demasiada não contribuem para o conhecimento desse filho quanto ao andar; b) aqueles pais que dão suporte, encorajando o levantar e o prosseguir nessa tentativa de vir a caminhar, acrescentam à experiência dessa tentativa para o que está por vir: o caminhar sozinho.

Um exemplo de mediação e mediador no desenvolvimento de um estudante é o andaime realizado pelo professor:

[...] a tarefa da professora é empurrar o aprendiz para cima, esse um degrau por vez, acima de onde ele está agora. Para fazer isso, ela dá suporte no processo de **andaime** para que aluno possa ficar parado por conta própria (NUTTALL, 2005, p. 36, grifo no original)<sup>59</sup>.

Compartilho um exemplo baseado na participante 5, Elisa. Ela, ao ser instigada no PVRL referente ao teste 1 a justificar a primeira resposta sobre a diferença de *he* (ele) e *she* (ela), externaliza suas dificuldades de entendimento. Ela recebe a mediação da pesquisadora, participante da interação, a fim de auxiliá-la a situar-se.

**Pesquisadora:** Em relação à primeira resposta: como tu achou<sup>60</sup> a justificativa dela? Tinha que colocar uma justificativa, né!.

**Elisa:** Ahn, eu não achei, mas eu procurei o que era mais parecido com a resposta.

**Pesquisadora:** Aham! E **onde é que tá** o parecido com a resposta?

**Elisa:** Ah, **no início** aqui.

**Pesquisadora:** Sabe me dizer a linha?

**Elisa:** A um (1).

<sup>59</sup>No original: “[...] the teacher’s task is push the learner that one step at a time beyond where he is now. To do this, she provides **scaffolding** to support him until he can stand on his own feet” (NUTTALL, 2005, p. 36, grifo no original).

<sup>60</sup> Registro coloquial.



**Pesquisadora:** A 1, tá! Tá legal. Quais estratégias usaste para localizar a explicação para *futsal*? Dá uma olhadinha no texto e ver onde foi...

**Elisa:** Nem sei de onde eu tirei isso... Espera aí...

**Pesquisadora:** ***Começa o texto por cima e vai achando...***

**Elisa:** ***Foi na linha 7.***

**Pesquisadora:** Aham! Tá certo. Como conseguiste responder, se Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*?

**Elisa:** Eu não sei, não achei a resposta.

**Pesquisadora:** E agora? Olhando, tu acha que tu consegue? Vamos ver ali ó, começa a falar dele em “Mogi das Cruzes”, e depois? Ali quando fala, tem coisas entre a 6 e a 9, tem coisas que tu consiga aproveitar? Tu me disseste a linha 7, o que tem ali que pode ser?

**Elisa:** ***Que ele já jogou futsal.***

**Pesquisadora:** É, e também fala outra coisa ali ó, *street games*, não? O que são *street games*?

**Elisa:** Seriam vários jogos? Não sei.

**Pesquisadora:** É, seriam jogos... Tu sabe o que é a palavrinha *street*?

**Elisa:** Não.

A interação transcrita mostra as dificuldades da participante e a mediação da pesquisadora a fim de potencializar uma atitude investigativa por parte dessa participante para resolver o problema, ou melhor, o desafio. De tal modo, as interações que se desenrolam nesse aprendizado estão carregadas de negociações, tanto para inserção social, como semântica, no que diz respeito às vozes e identidades sociais em jogo. Quanto às identidades sociais e à estruturação do indivíduo, na perspectiva sociocultural, Kramsch (2006) toma por base Vigotski na aprendizagem de uma língua como atividade socialmente inscrita:

Em outras palavras, aprendemos a língua não pela memorização arbitrária de formas linguísticas e sons e, depois, pela colocação em uso em atividades orientadas por objetivos específicos. Ao invés disso, nós primeiramente nos engajamos em atividades sociais, como ir à escola, fazer compras, conversar, responder as perguntas dos professores. Essas atividades estão mediadas por todos os tipos de sinais materializados em gestos, expressões faciais, formas linguísticas e, sons. Por intermédio desses meios de mediação, ou ‘operações de sinais’, **interações sociais externas se tornam**

**'internalizadas'**, isto é, internamente reconstruídas, como processos psicológicos – **formas de pensar, maneiras de aprender** (KRAMSCH, 2006, p. 134, grifo meu)<sup>61</sup>.

Em sendo uma atividade socialmente inscrita, as questões culturais, tanto da cultura de origem como das culturas nas quais a L2 está associada, são entendidas no entorno de uma competência intercultural. O desenvolvimento dessa competência intercultural faz com que as culturas sejam percebidas como mediadoras. Isso significa que ocorre uma intermediação relativa aos fenômenos culturais em processamento: “mediadores culturais” (KRAMSCH, 2013, p. 134) em um mundo globalizado em suas práticas.

Os próximos parágrafos costuram mediação cultural (2.1.1) e andamento (2.1.2). Dessa forma, observa-se que os participantes considerados competentes nas interações também se distinguem por revelarem padrões socioculturais de conhecimento em suas ações, o que lhes confere reconhecimento social por meio da cultura (VIGOTSKI, 2015).

Hall (2013, 2019) dialoga, mais uma vez, com essas questões, quando alega ser consensual a necessidade de estudos focados no uso da língua na LA. Percebe-se, assim, as formas linguísticas como não engessadas. Essas formas linguísticas se sobrepõem umas às outras de acordo com o uso da língua (CLARK, 2000) em universos interdisciplinares, a exemplo das ciências sociais, da comunicação, da antropologia linguística e da filosofia. Hall (2013) refere-se a Bygate (2005) quanto às questões básicas relativas à Pragmática, ou seja, à pragmática da ação em contextos sociais.

Nessa ação contextualizada, o uso da língua, aquela língua vivenciada pelo indivíduo em seu mundo identificado como real, contribui para a construção de um mundo inscrito no sociocultural. Além disso, esse uso da língua também expande o entendimento de mundo, de forma a utilizá-lo para a melhoria ‘desses mesmos mundos’ e a favor do desenvolvimento humano (HALL, 2013). Essa relação tecida por Hall (2013) ilustra comunidades multiculturais e plurilíngues.

---

<sup>61</sup>No original: “In other words, we learn language not by memorizing arbitrary linguistic shapes and sounds and then putting them to use in goal-oriented activities, but rather, we primarily engage in social activities like schooling, shopping, conducting conversations, responding to teacher’s answers. These activities are mediated by all kinds of material signs like gestures, facial expressions, linguistic shapes, and sounds. Through these mediational means, or ‘sign operations’, external social operations become ‘internalized’, i.e reconstructed internally, as psychological processes – ways of thinking, modes of learning” (KRAMSCH, 2006, p. 134).

Dessa forma, ela expressa a língua ou línguas com as quais identificamos nossas ações sociais. Tais ações resultam de processos interligados de construção social e desenvolvimento. Além disso, os estudos multilíngues apontam para aquisições múltiplas geradas no meio, com diferentes níveis de proficiências linguísticas. Esses sistemas linguísticos plurais são reconhecidos como benéficos para o cérebro, uma vez que atuam ao longo da vida de forma a preservar as funções cerebrais (BILLIG; FINGER, 2015).

Assim sendo, quanto ao cérebro, os estudos vigotskianos apresentam as funções como processos superiores. Esses estudos conectam entre si o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo. As funções psicológicas elevadas são fruto da inserção social, das interações vividas que são permeadas pelo autocontrole de cada indivíduo (participante da interação). O ser humano expande sua memória biológica ao fazer uso de signos, que podem ser definidos como: “[...] estímulos artificiais ou, autogerados” (VIGOTSKI, 2015, p. 32). Dessa maneira, o ser humano atua socialmente além da ação instintiva, porque ele está apto a planejar e decidir o que fazer no desenrolar da ação. Conforme visto, a linguagem e o pensamento, dentre outras funções psicológicas elevadas, estão vinculados (VIGOTSKI, 2008).

Nesse viés, a mediação, por meio de signos, desencadeia processos para o entendimento desses signos e para a construção de sentidos. Nessa mediação por signos, eles agem como ferramentas na função de instrumentos e atuam como suporte nos processos psicológicos de forma indireta nas ações a serem tomadas (VIGOTSKI, 2015). O desenvolvimento da linguagem, de natureza complexa, está imbricado no processo holístico do desenvolvimento do ser humano. Para isso, o desenvolvimento da linguagem requer o emprego das funções psicológicas elevadas.

Dessa forma, intuo que a capacitação de um indivíduo se desenvolve quando se congrega novos saberes e práticas aos anteriores. Primeiramente, isso ocorre com o auxílio assistido e, depois, de forma autônoma, como parte do desenvolvimento vivenciado e hipoteticamente representado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a ser detalhada.

### 2.2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): do real ao possível

O terceiro construto teórico mencionado é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Posso inferir tratar-se do local onde ocorre o aprendizado; atribui-se ser uma zona entre a zona cognitiva real do aprendiz e a zona possível de ser atingida.

Essa zona possível de ser atingida conta com a mediação de um uma figura parental, como um professor, um colega e/ou irmão mais velho para que o processo de aprendizagem se desenvolva. Segundo Vigotski (2015), esse processo ocorre em dois níveis: a) nível de desenvolvimento real e, b) nível de desenvolvimento proximal. Nas palavras de Vigotski:

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento mental baseados em como e com que grau de dificuldade elas os resolvem (VIGOTSKI, 2015, p. 96, grifos do autor).

Quanto ao nível de desenvolvimento real, Vigotski (2015) contrapõem: “[...] o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2015, p. 96). Nesses estudos, a determinação da idade mental de uma criança pode não corresponder a sua idade biológica, a analogia seria em termos de desenvolvimento. Dessa forma, Vigotski (2015) conceitua:

Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que se costuma determinar através da *solução independente de problemas*, e o *nível potencial*, determinado através da *solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (VIGOTSKI, 2015, p. 97, grifo do editor).

No que se refere à ZDP, Vigotski (2015) esclarece: “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2015, p. 98). Dentre as relações metafóricas estabelecidas por Vigotski

sobre as funções em processo de maturação na ZDP, elejo “brotos” (VIGOTSKI, 2015, p. 98), porque há um todo, porém em um estado diminuto.

Lantolf (2006) contribui estabelecendo a ZDP como o local no qual o indivíduo se desenvolve em formas sociais de mediação e, ainda define: “[...] é uma metáfora para compreender como os meios da mediação são apropriados e internalizados” (LANTOLF, 2006, p. 17)<sup>62</sup>. O desenvolvimento humano reverbera em vários contextos.

A título de exemplo, Vigotski (2015) apresenta a interconexão de processos favoráveis à aprendizagem na vivência cotidiana como um desenvolvimento global. Todavia, cabe notar algumas especificidades; o aprendizado contribui para que possamos focar nossa atenção em várias coisas. Nessa situação, cada atividade experimentada tem uma demanda diferente da outra. Ao mesmo tempo, para que a consciência se desenvolva, é necessário o desenvolvimento de uma série de capacidades independentes. Além disso, pode-se contemplar o surgimento de determinados hábitos ao longo do tempo. Nesse conjunto, a melhoria de uma função específica da consciência acarreta o desenvolvimento de uma outra função, quando essas funções estão interligadas (VIGOTSKI, 2015).

Para prosseguir, utilizo a concepção de ZDP como construção colaborativa de aprendizagem por meio do desenvolvimento de capacitação mental (LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015). Quanto à aprendizagem, concomitantemente, sucedem-se interações em prol da comunicação. As próximas sessões se ocupam da leitura em como interações.

---

<sup>62</sup>No original: “[...] it is a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized” (LANTOLF, 2006, p. 17).

### 3. SABERES INTERLIGADOS

Há décadas pensava-se em ‘compreensão de texto’ no qual o leitor desvendava o sentido desse elemento. No entanto, contrapondo-se a isso, não entendemos mais os sentidos do texto enquanto ‘achados’ e sim como atribuídos pelo leitor a partir de sua construção sociocognitiva e da vivência nas interações socioculturais (NUTTAL, 2005; KLEIMAN, 2013).

Com base nessa visão, a seguinte seção apresenta considerações relativas à leitura em língua materna (L1) como referência primária do processo de letramento em sua abrangência de construção social (SOARES, 2007, 2017). Além disso, ela faz tessituras em relação à leitura em L1 e L2, tomando por base a aprendizagem no uso da língua e linguagem em diferentes meios nas diferentes áreas do desenvolvimento humano (HALL, 2013, 2019).

#### 3.1 LEITURA E LETRAMENTOS

Os letramentos, praticados no cotidiano nas diferentes mídias e canais de interação, transcorrem, muitas vezes, em língua inglesa. Essa prática leitora tem seu espaço nos diferentes gêneros hibridizados, principalmente na versão online (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013; AZZARI, 2019). Nessa perspectiva, o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) integram cotidianamente o cenário cultural (LAGARES, 2018), por exemplo, da comunidade relativa à instituição na qual ocorre este estudo.

##### 3.1.1 Leitura em L1: questões de letramento

Prática leitora e pertencimento ao mundo letrado são conceitos inseparáveis. No que se refere à contribuição social da leitura, Magda Soares (2004, 2017) provê uma visão de que a prática social se faz por meio de ações de letramento. Essas ações de letramento vão além da tarefa instrumental de alfabetizar.

Sabe-se que o letramento é mais do que ensinar um indivíduo a ler e escrever. Quanto a isso, ela afirma: “Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que

a vida social e as atividades profissionais tornam-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita” (SOARES, 2017, p.63).

Dessa forma, Soares (2017) aponta para a realização de ações de letramento no cotidiano, em prol da criação de hábitos que envolvam atividades de leitura e escrita. Alguns desses hábitos benéficos ao processo de letramento seriam: a leitura de um jornal, a procura por materiais para leitura impressa e, na atualidade, virtual, bem como em bibliotecas e demais locais no quais se vivencie a leitura. Além disso, a prática leitora faz com que o indivíduo se aproprie, gradativamente, do sistema de escrita<sup>63</sup>.

No final do século XX, o entendimento da leitura como parte de um processo mais amplo já havia sido registrado. Nessa perspectiva, o glossário do Caderno do Educador: alfabetização e letramento 1 (LOPES, 2010)<sup>64</sup> dispõe de uma definição de alfabetização como a de uma alfabetização ampliada de Emília Ferreiro<sup>65</sup>. Nessa concepção de Ferreiro (2017), a alfabetização é um processo que inicia, desde muito cedo, na vida de uma criança e que se prolonga por toda ela. Contudo, Soares (2003, 2004, 2017) descreve o letramento como um processo que envolve a apropriação das técnicas para a alfabetização aliada à convivência com o mundo letrado e que também se estende por toda a vida.

No meu entendimento, essas concepções de Ferreiro (2017) e Soares (2017) sobre diferentes termos se assemelham quanto aos processos contínuos mencionados; processos de vida e ao longo da vida. Nessas visões, trata-se de estar inserido em um contexto em que as pessoas podem fazer uso da escrita e

---

<sup>63</sup>Soares (2017, p.43) enfatiza o letramento como processo relevante na vida de uma criança em L1: “A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil”.

<sup>64</sup>Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 de set. 2017.

<sup>65</sup>Soares (2004) situa: “Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro, sob a denominação de ‘construtivismo’, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita com ou sem sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita, a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita” (SOARES, 2004, p. 98).

da leitura, de acordo com as funções e com o uso da língua para desenvolverem ações diárias. Nessas ações, elas precisam da leitura e/ou da escrita para viver.

Um exemplo disso seria o da criança pequena não alfabetizada, mencionada por Soares (2017). A criança lê um livro acompanhando as linhas impressas com o dedo, na nossa realidade ocidental, da esquerda para a direita e, muitas vezes, com a entonação de voz adequada ao gênero do texto em mãos. Provavelmente, já vivenciamos essa situação como protagonistas, como irmãos mais velhos ou pais. Essa experiência – brincar de ler – evidencia a familiaridade da criança com o mundo letrado. Embora ela não tenha aprendido o código da língua escrita, demonstra ter se apropriado de suas funções. Além disso, demonstra familiaridade com o uso da língua escrita (SOARES, 2003). No entanto, Soares (2004) ainda afirma que não há uma regra para estabelecer qual processo ocorrerá primeiro. Isso acontece porque os processos de alfabetização e letramento estão imbricados: “Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas” (SOARES, 2003, p.3)<sup>66</sup>.

A fim de praticar a socialização do conhecimento relativo ao processo de alfabetização, Soares cria o Centro de Estudos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) em 1990, o qual é mantido sob o ponto de vista de colocar em prática o resultado dos estudos desenvolvidos nessa área. Nesse viés, Kleiman (in CEALE, 2016) define a compreensão leitora como: “[...] faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos”. Para atribuir significado a esta tese, verifico na Linguística Aplicada uma perspectiva que abrange o social e o pessoal de forma holística:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de **leitura como prática social** que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, **pelas características da instituição em que se encontram**, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e **a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler** (KLEIMAN, 2004, p.14, grifo meu).

---

<sup>66</sup>O Projeto Alfalettrar é um projeto assinado por Magda Soares na formação de alfabetizadores por meio das mídias digitais. Disponível em: < <http://alfalettrar.org.br/>>. Acesso em 12 ago. 2019.



Os diferentes modos de ler perpassam as memórias de natureza social e procedem de interações (KLEIMAN, 2013). Ainda para Kleiman (2013), o leitor tem um percurso até o entendimento do texto por meio da construção de sentido. Nessa construção, o leitor se utiliza das pistas textuais e contextuais, bem como realiza inferências. Essas inferências decorrem das relações elaboradas a partir do texto, no âmbito das interações. Na minha percepção, as interações ocorrem no âmbito leitor-autor, autor-leitor e por que não especificar as interações no âmbito leitor-leitor? Essa relação acontece quando o leitor interage consigo mesmo. Além disso, existe um percurso desse sujeito que está ligado ao grau de exposição e à sua volição até tornar-se um leitor competente (KLEIMAN, 2004; VIGOTSKI, 2015). Quanto à leitura e ao processo de letramento, se a criança brinca com letras, a escolarização não irá lhe impactar negativamente por estar familiarizada com isso de forma lúdica (KLEIMAN, 2009).

Soares atua na formação de alfabetizadores e participou da instauração do termo letramento no Brasil, não somente na tradução do termo (*literacy*), mas também na tradução de uma nova realidade para ser atendida pela LA<sup>67</sup>. Essas autoras têm trabalhos que conjugam práticas sociais. Desse modo, reitero que este estudo aborda questões de letramento, visto que os participantes da pesquisa fazem uso social da língua em uma escola pública federal. Nesse feito, à luz de Scaramucci (2009), afirmo serem os contextos de vida também desenvolvidos por meio da leitura. Além disso, esses contextos legitimam as interações nos meios, sejam eles texto-leitor e/ou leitor-texto (SCARAMUCCI, 1995). Na sequência dessa relação, noções do texto e do contexto se complementam em prol da construção de sentido. Assim, “o bom leitor dialoga com o texto” (NUTTALL, 2005, p. 33) para aventurar-se na leitura em L2.

Neste estudo, relaciono autores de diferentes acepções teóricas por meio de suas exteriorizações da leitura que, em algum momento, interagem com a

---

<sup>67</sup>Soares se situa na divulgação e na ação prática desses achados quanto aos estudos na alfabetização e letramento. Preocupa-se com os estudos relativos aos métodos de alfabetização e como virão a ser utilizados de forma efetiva. Além disso, dá atenção também às inovações necessárias nos processos de letramento com a adesão aos multiletramentos na formação de alfabetizadores inseridos no processo de letramento. Trata-se de “[...] um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o Projeto. O projeto em andamento, autodefinido como ALFABETIZAR + LETRAR = ALFALETRAR”. Projeto ALFALETRAR, 2019. Disponível em: <<http://alfalettrar.org.br/sobre-o-alfalettrar>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

visão de ação social e, dessa forma, possibilitem uma construção sociocultural do entendimento da prática leitora.

### 3.1.2 Leitura em L2: constante construção

Este subitem apresenta recursos empregados pelo leitor para interagir com o texto e atribuir significados ao que lê. Recorro a *Reading in a Foreign Language* (ALDERSON; URQUHART, 1984) e a Brunfaut (2014), trinta anos depois, de forma a reiterar os achados dessa obra seminal nos estudos da leitura. Esses autores ressaltam que inúmeras pesquisas nessa área versam sobre o leitor em L1 a qual reverbera no leitor em L2 (ALDERSON; URQUHART, 1984).

Nesses estudos, questões de vocabulário são apontadas como problemáticas de maneira a retomar a relevância do seu aprendizado em L1 e L2 na prática leitora. Tais considerações estão em Zhang (2017) como estado da arte, as quais lidam com a repercussão da leitura bilíngue, quanto ao aprendizado do vocabulário (ZHANG, 2017)<sup>68</sup>. Essa pesquisa conta com oitenta e três participantes de língua chinesa, aprendizes de inglês em um curso de línguas. Esses participantes leem um mesmo texto em quatro versões: a) uma modalidade apresenta o texto somente em inglês; b) outra modalidade traz o texto em inglês sem tradução, mas apresenta um glossário em inglês com as palavras-chave do texto; c) a outra modalidade oferece um texto em inglês acompanhado pela versão chinesa do mesmo texto, e; d) a última modalidade proporciona a versão chinesa seguida pela versão em inglês.

As metodologias dessa pesquisa utilizam os seguintes instrumentos: um pré-teste e um pós-teste (um aplicado imediatamente após a conclusão do teste e um outro aplicado posteriormente). Esse último instrumento, o pós-teste, avalia a aprendizagem incidental de vocabulário<sup>69</sup> desconhecido, por meio das pistas de leitura presentes no texto escrito. Segundo Ahmad (2012), a aprendizagem

---

<sup>68</sup> A dissertação de mestrado **The Effects of Reading Bilingual Books on Vocabulary Learning/ Os Efeitos da Leitura de Livros Bilíngues na Aprendizagem de Vocabulário** de Zhiying Zhang, orientação do Dr. Stuart Webb no *Graduate Program in Education, The University of Western Ontario*, 2017. Disponível em: <<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6712&context=etd>>. Acesso em 17 mar. 2017.

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/viewFile/1063000039/1063000061>> Acesso em 13 dez. 2017.

incidental de vocabulário consiste em reter na memória o novo item, em virtude do esforço por parte do leitor para decifrá-lo.

Os resultados desse estudo apontam para o fato de que as diferentes versões de um mesmo texto se constituem em uma metodologia de aprendizagem de língua e de vocabulário em uma segunda língua (L2)<sup>70</sup>. Assim, a aprendizagem de língua inglesa sugere que a leitura em L2 contribui para uma proficiência linguística mais elevada e para a aprendizagem de vocabulário. A falta de conhecimento de vocabulário mostra-se como um impedimento para as aprendizagens de uma L2 (ZHANG, 2017). Esse estudo alega que a leitura em inglês como L2 atua como processo de aprendizagem e que essa aprendizagem do vocabulário é um subproduto da tarefa (ELLIS, 2009)<sup>71</sup>. Portanto, mesmo fazendo uso de uma língua simplificada, em virtude de propósitos pedagógicos, a leitura propicia aprendizados. Nas considerações finais desse estudo, os livros bilíngues aparecem como possibilidades de universalizar a leitura e de promover desenvolvimento no ritmo pessoal. Segundo Zhang (2017), a leitura provê repertório e aprendizagem de uma língua materna (L1)<sup>72</sup> e de uma L2. Nesse panorama, a leitura pode atender a volição; nortear-se pela vontade própria. Em outras palavras, uma função superior do cérebro que interfere na tomada de decisão (VIGOTSKI, 2008).

Quanto às prováveis dificuldades em relação a um texto em L2, o âmbito lexical e conceitual se sobrepõe às dificuldades sintáticas (ALDERSON; URQUHART, 1984). Ainda nesse argumento, leitores sem problemas relativos à L2, inclusive, no que se refere ao vocabulário, “consideraram o texto difícil de processar” (ALDERSON; URQUHART, 1984, p. xxiii). Interpreto essa dificuldade tomando por base o contexto em que o texto foi gerado e, muitas vezes, aspectos culturais desconhecidos pelo leitor (HALL, 2013, 2019).

---

<sup>70</sup>Segunda Língua (L2); língua não materna. No século XX, de acordo com Ashworth (1992), a L2 se configura em uma aquisição posterior à língua materna. Disponível em: <<http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8696/1/a122.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2017.

<sup>71</sup>Nos estudos de ASL: “A leitura como subproduto da tarefa” (ELLIS, 2009, p. 222). Disponível em: <<http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2017.

<sup>72</sup>Elejo a definição utilizada por Sid (2016) em alusão a Ashworth (1992): Língua Materna ou nativa é aquela adquirida no início da vida, a qual, torna-se instrumento de pensamento e comunicação. Disponível em: <<http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8696/1/a122.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2017.

Ainda assim, pode ocorrer a prática leitora se essas dificuldades forem compensadas com a utilização de recursos linguísticos e subsídios culturais pelos leitores. Perante essa situação, também é possível empregar ações pedagógicas compensatórias, quais sejam: a) sintaxe complexa requer léxico simples; b) léxico não recorrente conta com a preditibilidade do significado no contexto. O escritor, ao prever as dificuldades por parte do leitor, pode fornecer subsídio tanto verbal como não-verbal (ALDERSON; URQUHART, 1984; BRUNFAUT, 2014). Esses autores mencionam a interferência do leitor: se interessado no conteúdo da leitura, ele transpõe as dificuldades no âmbito linguístico ao se amparar em seu conhecimento (tópico, gênero, autor, geografia, dentre outros aspectos).

Consequentemente, a leitura em L2 se configura como um processo que provoca desafio ao leitor (ALDERSON; URQUHART, 1984; NUTTALL, 2005; BRUNFAUT, 2014), por propiciar a ele transitar em diferentes esferas. Assim, questões de pragmática interferem nessa leitura do social, a qual também é perpassada pela construção individual. Assim sendo, a metáfora '*do it yourself*', apresentada por Nuttall (2005, p. 12), ou seja, construa você mesmo o sentido do texto, corrobora a afirmação anterior em relação à internalização do social e ao individual (VIGOTSKI, 2017). Por conseguinte, Kleiman (2004) sustenta essa metáfora no que se refere à diversidade e à multiplicidade dos discursos que nos constituem. Esses discursos resultam dos contextos que vivenciamos.

A pluralidade envolvida nessa questão também reflete nos diferentes modos de ler mencionados por Kleiman (2004) relativos à construção social e pessoal. Esses modos incidem na construção de significado<sup>73</sup>. Nuttall (2005) refere-se aos quatro tipos de significados teoricamente possíveis de atribuir a cada enunciado<sup>74</sup>, quais sejam:

---

<sup>73</sup>Nuttall (2005) faz uso da noção de sentido presente em "*do it yourself*" mencionada nesta tese. No entanto, utiliza-se do termo **compreensão** de forma recorrente para referir-se à construção de sentido.

<sup>74</sup>Segundo o Círculo de Bakhtin, o enunciado é percebido como unidade comunicativa e fruto das interações desenvolvidas em busca do entendimento, ou seja, a relação desenvolvida entre língua, enunciado e interação (VOLÓCHINOV, 2017).

- a) o significado conceitual: significado atribuído a um único vocábulo, morfema (boys, sufixo “s” geralmente passa uma noção de plural na língua inglesa) ou texto como um todo (constituído de inúmeras partes);
- b) o significado proposital ou de sentido: o significado evidente a ser atribuído a uma frase, mesmo que, aparentemente, descontextualizada (Atenção! Perigo! ou, ainda, Atenção, perigo!);
- c) o significado contextual: aquele que uma frase tem somente em um contexto específico, também conhecido como ‘valor funcional’ indispensável para o ato de ler; ou seja, a frase assume o significado do contexto em que foi utilizada (explicar e justificar são conhecidos recursos de retórica ou discursivos);
- d) o significado pragmático: o significado perante a interação autor/escritor-leitor. Este ‘seria’ o significado intencionado pelo autor/escritor que busca a parceria de seu leitor (por vezes confundido com o significado contextual).

Kato (1990) e Nuttall (2005), de alguma forma, compartilham do entendimento de que nem sempre nos atemos a perceber e descobrir todos os significados possíveis de serem atribuídos a um enunciado e, por conseguinte, ao texto como unidade comunicativa.

Assim sendo, essas percepções e leituras diferenciadas de um mesmo texto imbricam na utilização de estratégias compensatórias tanto para a L1 como para a L2. Essas estratégias, como recursos para uma competência leitora, serão provavelmente coincidentes. As estratégias textuais investigadas serão aqui consideradas como pistas para a construção de sentido, segundo os contextos vividos pelos leitores de textos multimodais tanto em L1 como em L2.

### 3.1.3 Leitura multimodal: entrada para o virtual

O ato de se letrar, anteriormente sugerido por Soares (2003), não é mais único; é multi. Hoje em dia, a biblioteca pode ser virtual; além disso, a leitura de jornais, livros e outros materiais pode ser realizada nas multimídias. As atitudes contemporâneas confirmam as mudanças nos hábitos, que repercutem nas

transformações nos conceitos de escrita e de leitura. A escrita pode ser colaborativa, realizada a muitos cliques (ROJO, 2013), e a leitura, por meio de hipertextos, permite a abertura novas ‘janelas de leitura’ a partir no texto inicial, em ambiente multimidiático.

Segundo Lévy (2011), o entendimento do conceito do que vem a ser *virtual* passa por inúmeras concepções. Dentre elas, esse autor cria o seguinte conceito:

[...] o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, ao estático e já construído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, a atualização vem a se configurar na “solução de um problema” (LÉVY, 2011, p. 16); isto é, “[...] uma solução que não estava contida previamente no enunciado” (LÉVY, 2011, p. 16). Esse processo acarreta “uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias” (LÉVY, 2011, p.17) e, por fim, “[...] um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual”. Em outras palavras, abre-se com o virtual um encaminhamento ‘imediato’ de uma situação em que o ‘aqui’ é em qualquer lugar do planeta.

Nesse entendimento, Lévy (2011) destaca: o real se assemelha ao que é possível de se realizar em uma determinada instância. No entanto, o atual se configura como uma resposta ao real. Quanto à virtualização, esse autor define:

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidades, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (“uma solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em **descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona**, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em **redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular** (LÉVY, 2011, p. 17, grifos meus).

Ainda que essa se trate de uma abordagem conceitual complexa, ela é vivenciada por nós. Cotidianamente realizamos uma prática leitora por meio de imagens em aplicativos e em sites, de forma que recebemos estímulos rápidos para respostas imediatas em plataformas multimodais. Além dessa multiplicidade, o ambiente em questão tem também uma feição social (AZZARI;

CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013; AZZARI, 2019;). Quanto a esse fato, Rojo (2013) delibera:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica, com as diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, **as competências/capacidades de leitura e produção exigidas para participar de práticas de letramento atuais** não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 8, grifo meu).

A citação de Rojo (2013) me situa quanto à necessidade de reiterar que este estudo se ocupa da competência leitora dos participantes. Entretanto, apesar dos instrumentos aplicados (2016) no estudo não contemplarem uma realidade virtual, os achados e a sua análise se propõem a um direcionamento para essa etapa do desenvolvimento no contexto CAp UFRGS, voltando-se para um enquadramento multimidiático nas ações por resultar desta tese.

Para tanto, instrumentalizo-me em Rojo (2013) na coletânea de capítulos nessa temática<sup>75</sup>. Essa autora relata o trabalho cooperativo e colaborativo dos acadêmicos envolvidos em uma disciplina de Linguística Aplicada por ela ministrada (PPG no IEL, UNICAMP, 2011). Essa experiência, além dos conceitos aclarados, é uma vivência atual de (co)construção e construção conjunta. Alguns dos termos disponibilizados são: a) multiletramentos nos materiais impressos: jornal, revista, histórias em quadrinhos (HQs) e publicidade, dentre outros materiais; b) hipermídia, tomando por base material escrito como hipercontos, poemas visuais e/ou digitais, *blogs*, *wikis*, gêneros híbridos, como *fanfics*, e ferramentas colaborativas de escrita; c) hipermídia, tomando por base o áudio em podcasts, por exemplo, e, ainda, d) redes sociais, como Facebook, associadas a aplicativos, como Whatsapp e Instagram (ROJO, 2013).

Nesses multiletramentos, há um espaço para a interação, discursos polifônicos difundidos e uma oportunidade em tomar conhecimento, opinar e formar opiniões de acordo uma forma de pensar plural (ROJO, 2013). Essa pluralidade se beneficia do uso da língua em diversas instâncias.

---

<sup>75</sup>A obra Escol@ conectada; os multiletramentos e as TICs – Roxane Rojo (org.)

Quanto ao uso da língua e de linguagens nas diversas instâncias de atuação, há vínculos os quais são traçados entre frases de forma harmônica, assegurando a coesão do todo (NUTTALL, 2005). Essa relação lógica entre as ideias e os relatos apresentados em um texto, por exemplo, remetem à coerência, que depende de uma interdependência. Ou seja, cada frase está inserida em uma relação construída entre ela e as outras. Por sua vez, os letramentos<sup>76</sup> têm esse conceito de que os ‘espaços compartilhados da e/ou na mente’ auxiliam na a construção de sentido na prática leitora, que é, nesse cenário, entendida, então, como uma prática social: complexa e imersa em interações<sup>77</sup>.

Essa prática leitora no espaço cibernético, por conseguinte, demanda um letramento digital por intermédio de competências digitais<sup>78</sup>. Esse letramento digital acarreta a necessidade de um desenvolvimento cognitivo embasado nas competências sociais; socioculturais e socioafetivas, bem emocionais, para o fazer o uso pragmático nas interações eletrônicas (ESHET, 2004). Nesse ambiente digital é possível recriar com frequência, em caso de cópia, esse

---

<sup>76</sup>O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) unifica o uso das habilidades de compreensão e de produção em uma avaliação na qual ocorre o uso da língua em situações de vida. Essas situações referem-se a reportagens de TV e rádio, anúncios e assim por diante. As tarefas nesse exame de proficiência, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de uma relação dialógica com a língua (L2) que, nesta situação, vem a ser a língua portuguesa. Dessa forma: “O Celpe-Bras fundamenta-se na **ideia de proficiência** enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Para isso, leva em consideração não apenas aspectos textuais, mas, principalmente, aspectos discursivos: contexto texto, propósito e interlocutores envolvidos na Interação” (UFRGS, 2018, grifo meu).

<sup>77</sup>*Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (DIGICOMP 2011-2012)/Quadro para o Desenvolvimento e a Compreensão da Competência Digital na Europa afirma que a competência digital é transversal; ela capacita a aquisição de outras competências como linguagens (matemática e línguas), possibilidade de autodesenvolvimento e a sensibilização/consciência de outras culturas. O desenvolvimento de competências digitais, segundo a DIGICOMP possibilita ao cidadão contemporâneo participação sócio-econômica.

<sup>78</sup>Segundo a DIGICOMP, as competências digitais abrangem: a) a informação: sua localização, sua manutenção na memória e sua análise (organização, relevância e propósito) de forma a impactar nos modos de ler (KLEIMAN, 2013); b) comunicação em ambiente digital: compartilhamento de ideias e ferramentas, interação colaborativa em comunidades, por exemplo, comunidades de prática (WENGER, 2011) e redes sociais (AZZARI, 2019; LAGARES, 2018; ROJO, 2013) e, ainda, uma sensibilização/consciência transcultural e uma visão transdisciplinar (HALL, 2019); c) conteúdo: sua criação por meio de expressões/palavras e processamento de imagens de forma gráfica e vídeos, reutilização do conteúdo já produzido e consciência de preservação de direitos autorais (LÉVY, 2013); d) segurança: proteções individuais, digitais e ambientais; e) solução de problemas: identificação de necessidades e de recursos viáveis, decisões tomadas em virtude da verificação de dados, resolução de problemas conceituais via internet e uso criativo de novas tecnologias de informação e comunicação por meio da atualização pessoal e dos outros (HALL, 2013, 2019; VIGOTSKI, 2015). Disponível em: < <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGICOMP-1.0-2013.pdf> >. Acesso em: 14 nov. 2019.



ambiente propicia o desenvolvimento de uma atitude ética quanto à autoria (autor e fonte). Além disso, a avaliação da qualidade e apreciação crítica do material disponível no espaço cibernético é emergente e pode impactar na formação do participante da interação (ROJO, 2013; ESHET, 2004).

Além do já mencionado, os espaços virtuais, possibilitam compartilhar, interagir e criar espaços de ações sociais, bem como sociolinguísticos (AZZARI, 2019) sem as delimitações dos espaços físicos (LAGARES, 2018). Nessa expectativa a prática leitora em multiespaços pode atender essa necessidade de compartilhamento (LAGARES, 2018; LÉVY; 2011; ROJO, 2013) quanto ao pensar, modos de agir e práticas leitoras não lineares na modalidade dos hitertextos.

#### 4 O ESTUDO: METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos de um estudo de campo. Ele é de natureza mista, quantitativa e qualitativa, em relação ao tratamento dispensado aos dados produzidos pelos participantes (FLICK, 2009; PESSÔA, 2018; RETAMAR, 2018). Quando se expõe uma pesquisa de orientação somente quantitativa, muitas vezes a produção de dados se apresenta como uma análise estatística para um corpus de pesquisa volumoso. Diferentemente, este estudo apresenta saídas de questionários (pré e pós testes) com percentuais para compor o entendimento desses dados relativos aos doze participantes do estudo. Flick (2009) pondera quanto ao enfoque metodológico no âmbito de uma pesquisa qualitativa e assegura que o teor desse enfoque:

[...] consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 32)

O corpus da pesquisa é o material produzido pelos doze participantes do oitavo ano do Projeto Pixel. Esse corpus está sob o ponto de vista de uma análise qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

Aqui, busco no artigo sobre uma pesquisa de mestrado (STANKE, 2011)<sup>79</sup>, já referenciada no estado de arte sobre a leitura em língua alemã como L2. A escolha consiste quanto à abordagem metodológica do estudo de Stanke (2011), por meio de notas de campo, ou seja, nas entrevistas, questionários, na análise documental em vídeos com imagens e áudios. As considerações finais desse estudo apontam para o professor realizando diversas tarefas, praticamente ao mesmo tempo. Dentre essas tarefas, o professor ensina língua alemã no Brasil, interage com os alunos e avalia, constantemente, a situação de aprendizagem que vivencia. Além disso, esse professor preocupa-se com a

---

<sup>79</sup>**O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão** é uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (2008), e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Pereira Monteiro, no Projeto LEFE (LE para Fins Específicos) do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=137356](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=137356)>. Acesso 19 mar. 2017.

seleção e a elaboração do material didático (STANKE, 2011, 2014). Compartilho esse ponto de vista, porque o professor de uma língua não materna precisa seguir e/ou perseguir essa motivação na escola pública. Seguindo essa linha de raciocínio, o caminho metodológico se alinha quanto concepção de análise documental relativa aos dados produzidos. Dessa forma, retomo o objetivo central e os específicos e alinho perguntas de pesquisa correspondentes a cada um deles:

*(1), o objetivo central do estudo é analisar as estratégias identificadas na prática leitora em língua inglesa pelos participantes do oitavo ano do Projeto Pixel CAp UFRGS.*

**Como os participantes do oitavo ano do Projeto Pixel do CAp UFRGS realizam a prática leitora em língua inglesa?**

(2) Os objetivos específicos deste estudo são:

a) *identificar os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;*

**Quais recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa são identificados?**

b) *descrever os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;*

**Como os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa podem ser descritos?**

c) *verificar a dinâmica dos andaimes nas interações desenvolvidas ente participante e pesquisadora e vice-versa.*

**Como se apresentam as dinâmicas dos andaimes?**

As categorias de análise organizam a busca para as perguntas de pesquisa. A lista dessas categorias é:

1. **Identificação, descrição e análise** do conhecimento prévio: no instrumento PVRL1 – T1 (Apêndice J).
2. **Identificação, descrição e análise** das relações e associações a outros conhecimentos – no instrumento de saídas pré-testes (Apêndice M).  
Subcategorias de análise:
  - a) utilização do dicionário na leitura de um texto em língua inglesa e em língua portuguesa;
  - b) busca de palavras semelhantes à língua portuguesa em um texto em língua inglesa;
  - c) utilização de imagens para auxiliar na construção de sentido de um texto em língua inglesa e portuguesa;
  - d) a predição, como antecipação do sentido no contexto;
3. **Identificação, descrição e análise** das estratégias de leitura – *skimming* e *scanning* – no instrumento PVRL 1 (Apêndice J) e as estratégias identificadas pelos participantes em língua inglesa e portuguesa no instrumento Saídas pré-testes (Apêndice M);
4. **Identificação, descrição e análise** das ocorrências de andamento nas interações (HALL, 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017) no PVRL 2 (Apêndice L);
5. **Identificação, descrição e análise** dos episódios em que a volição se apresenta para nortear as escolhas dos participantes (VIGOTSKI, 2008) nos instrumentos saídas pré-testes (Apêndice M) e saídas pós-testes (Apêndice N).

Por meio dos ‘achados de pesquisa’ e da análise destes dados, pretendo contribuir para o ensino-aprendizagem com vistas na formação de leitores em língua inglesa, por meio de ações extensionistas na UFRGS que se configurem em comunidades de prática (WENGER, 2011) voltadas para a leitura em inglês. Para cumprir com o exposto, organizo as ações

metodológicas em contexto, participantes, instrumentos utilizados, protocolos verbais como instrumento a ser detalhado e, por fim, procedimentos metodológicos de pesquisa.

#### 4.1 CONTEXTO

No ano de 2016, quando ocorreu a produção dos dados de pesquisa, no âmbito nacional, o governo lidava com o desaquecimento da atividade econômica, o ressurgimento do processo inflacionário no país e o desgaste político. Os setores empresariais, por sua vez, tornaram-se opositores ao governo, “[...] criticando o que definiam como a desindustrialização do país e a elevação excessiva do salário dos trabalhadores” (SVARTMAN; SILVA, 2016, p.4).

As ações subsequentes contextualizam o panorama atualmente vivenciado. Nesse panorama, de acordo com Tokarski e Gonçalves (2019):

Para enfrentar a crise, os defensores do neoliberalismo prescreveram um robusto ajuste nos gastos sociais e nas intervenções do Estado na economia. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma “disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos de bem-estar social, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1995, p.11, apud TOKARSKI; GONÇALVES, 2019, p. 269).

Os tempos de crise necessitam de ações socialmente engajadas, o que me leva a ocupar um espaço nessa esfera social na área educacional. Esta tese tem sua aplicabilidade em tal contexto por meio da instrução de alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua e de minha contínua qualificação como profissional vinculada à educação, tanto em relação ao ambiente sociocultural na prática leitora, quanto em outras práticas educacionais. Dessa forma, me posiciono de forma a prestar atenção para evitar a reprodução do modelo vigente: “Na interface com a diferença, situamos as práticas pedagógicas permeadas de diferenças (de gênero, de sexualidades, étnicas, religiosas, geracionais)” (SANTOS, 2016).

Em relação à realidade local, em 2016 os espaços físicos coexistem com os virtuais. No entanto, os espaços sem fronteiras geopolíticas estavam em

desenvolvimento e com indícios de uma naturalização da realidade virtual por vir (ROJO, 2013; LAGARES, 2018). A exemplo das interações no âmbito escolar, as solicitações de material pedagógico ainda ocorriam face a face; atualmente, por sua vez, essas interações são via intranet.

O contexto deste estudo é o de uma escola de educação básica (EB) inserida em uma universidade pública federal. Trata-se de um colégio de Aplicação, mas o que isso realmente significa? Segundo Correia (2017, p.116), os chamados Colégios de Aplicação Pedagógica são instituições educativas que têm por objetivo se constituírem em três pilares como: espaços experimentais, espaços pedagógicos de demonstração e, ainda, espaços de prática e/ou aplicação de metodologias inovadoras para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva. Para compreender a natureza dos Colégios de Aplicação Pedagógica, Correia (2017) apresenta um relato histórico. Esse relatório inicia-se na Segunda Guerra Mundial (01/09/1939 a 02/09/1945)<sup>80</sup> e situa o contexto do surgimento dos CAPS:

Em 1940, o Brasil passava por uma redemocratização, devido ao fim da ditadura presidida por Getúlio Vargas; foi eleito como presidente da República Eurico Gaspar Dutra. Este governo, que compreendeu um período de seis anos, era tido como conservador, diante de algumas decisões tomadas, dentre elas: a proibição do jogo, congelamento do salário mínimo, uma aliança com a política norte-americana e rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética (BENITES, 2006). Entretanto, logo no início de seu mandato, em 1946, algumas decisões tomadas apresentaram-se inovadoras para a época, mostrando, por parte deste presidente, outro lado contrário ao seu conservadorismo. De acordo com Evelline Soares Correia, com a interpretação do presidente Dutra, a Constituição vigente não estava mais adequada ao momento, convocando uma Assembleia Constituinte para a elaboração de outra constituição mais avançada para a época. Segundo Benites (2006)<sup>81</sup>, esta apresentava progressos democráticos, liberdade individual, autonomia de Estados e Municípios, liberdade de expressão, independência dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), extinção da pena de morte e a extensão do direito ao voto para as mulheres. Foi neste contexto político que os Colégios de Aplicação (CAP) foram criados, pouco antes da posse de Dutra, em 1944, quando Lourenço Filho, como diretor do INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, solicita a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação dos Colégios de

<sup>80</sup>Data Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <<https://guerras.brasilecola.uol.com.br/seculo-xx/a-segunda-guerra-mundial.htm>>. Acesso em: 12 out. 2019.

<sup>81</sup>BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10303/000593840.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 out. 2019.

Demonstrações vinculados à Faculdade de Filosofia, inspirados pelos escolanovistas 1, o que mostra que os estudos para a inserção destes colégios já se faziam presentes na transição da ditadura para a democracia (FRANGELLA, 2000)<sup>82</sup>. Por meio do Decreto Federal n.º 9.053 em 1946, o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia<sup>83</sup> (CORREIA, 2017, p. 129).

Ao consultar no site do CAp UFRGS, “Um pouco da História do Colégio de Aplicação da UFRGS” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019a), obtive a informação de que o Colégio de Aplicação iniciou por obra da professora Graciema Pacheco, segundo “[...] decreto federal de 1946, realmente efetivado em 1954<sup>84</sup>, e é resultado do esforço de um reduzido grupo de educadores da Faculdade de Filosofia” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019a), em uma proposta desenvolvimentista vinculada a de Juscelino Kubitsche<sup>85</sup>. A

---

<sup>82</sup>FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. P. 1-13.

<sup>83</sup>Correia (2017) historia o termo escolanovista (nota número 1) em seu artigo intitulado *Colégios De Aplicação Pedagógica: Sua História E Seu Papel No Contexto Educacional Brasileiro*. Esse termo escolanovista remete a Rui Barbosa (1849-1923) na realidade nacional, o qual se inspirou no filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Esse último autor fundamentou a teoria da Escola Nova e participou de ações democráticas e sociais nos EUA. As ‘novas práticas’ desse período colocam o aluno numa posição central quanto ao aprendizado como aquisição de conhecimento. Nesse período, a escola pública desempenhava um forte papel de formação de instituições democráticas. Dessa maneira, no que se refere ao ensino público: “A escola tornou-se direito do indivíduo, portanto pública e gratuita. A escola pública era considerada um dos mais poderosos fatores de influência para o desenvolvimento das instituições democráticas, portanto esta deveria ser universal, ministradas sem distinção, obrigatória e gratuita sob todas as formas e todos os graus, como forma de contribuição para a formação da personalidade da criança ou do jovem, com objetivo de contribuir para a formação das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas do aluno” (CORREIA, 2017, p. 129).

<sup>84</sup>Dia 14 de abril de 1954, segundo informações veiculadas pelo Colégio de Aplicação em seu site. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/historia/>>. Acesso em: 14 out. 2019.

<sup>85</sup>O plano desenvolvimentista do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (JK), lançado em 1956 como Plano de Metas, foi composto por trinta objetivos a serem atingidos em setores da economia, centralizados em: Energia (43,4% do investimento total); Transportes (29,6% dos recursos previstos); Alimentação (3,2% dos investimentos previstos); Indústrias de base (com 20,4% dos investimentos previstos) e Educação (3,4% dos recursos) para a formação de pessoal técnico. Quanto ao CAp UFRGS: “[...] Ao longo de sua trajetória, o Colégio de Aplicação vem desenvolvendo novas propostas pedagógicas; sendo pioneiro no trabalho com classes experimentais, conselho de classe, conselho de classe participativo; conta com professores especialistas nas disciplinas de Educação Física, Música e Línguas Estrangeiras desde as séries iniciais; oferecendo ensino de Línguas Estrangeiras – Alemã, Espanhola Francesa e Inglesa – como partes integrantes do currículo; implantando de laboratórios de ensino que desenvolvem estudos especiais e atendimento às diferenças individuais, tendo em vista tanto a recuperação quanto a aceleração do ensino; oferecendo opções de modalidades esportivas; trabalhando com interdisciplinaridade e iniciação científica nos diversos níveis e modalidades de ensino; oferecendo Artes, Teatro e Música em todos os anos da educação básica; e ainda propondo projetos de pesquisa e extensão.” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019a).

filosofia por detrás desse ato estava no desenvolvimento e ampliação do espaço pedagógico, aliado à teoria e às práticas docentes. Correia (2017), quanto à permanência dos CAPs no cenário nacional perante as diferentes contextualizações históricas, a autora esclarece:

Apesar de todas as dificuldades de manutenção desde sua criação, observa-se que os colégios de aplicação pedagógica ainda se mantêm “vivos”<sup>86</sup>, tentando inserir diferentes práticas para desempenhar o seu papel de laboratório diante das novas experimentações educacionais e ainda servir de laboratório para os estagiários e, mesmo quando seus objetivos não são completamente atingidos, apresentam resultados diferenciados (CORREIA, 2017, p. 116).

Nesse percurso, ocorreram mudanças significativas. Dentre elas, o ingresso de alunos, anteriormente realizado por classificação, passou a ser por meio de Sorteio Público, o qual é chamado de ingresso universal.

O edital de vagas para o CAp UFRGS organiza e normatiza esse ingresso universal, segundo sorteio público acompanhado pelos interessados e suas famílias. Um dado relevante, quanto ao ingresso universal, é o de que não há um exame de conhecimentos prévios para esse ingresso: “Como escola pública federal, regida pela Portaria nº 959/2013 do MEC, o Colégio de Aplicação matricula alunos que tenham sido selecionados por meio de Sorteio Público previsto em Edital”<sup>87</sup>.

Durante o processo de matrícula, os sorteados e suas famílias precisam apresentar um atestado relativo à escolaridade até a data de efetivar a matrícula, bem como estarem presente na reunião com a direção para se inteirarem do funcionamento da instituição e metodologia de ensino. Essa metodologia de ensino se caracteriza por não ser conteudista<sup>88</sup>. O CAp UFRGS tem, além das

---

<sup>86</sup>Listo os Colégios de Aplicação na atualidade, segundo o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): 1) Colégio de Aplicação da UFRGS; 2) Colégio de Aplicação da UFSC; 3) Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC; 4) Colégio de Aplicação da UFRJ; 5) Escola de Educação Básica da UFU; 6) Colégio de Aplicação "João XXIII" da UFJF; 7) CEPAE da UFG; 8) Colégio de Aplicação da UFS; 9) Colégio Universitário da UFMA; 10) Núcleo de Educação da Infância da UFRN; 11) Colégio de Aplicação da UFPE; 12) Escola de aplicação da UFPA (antigo NPI); 13) Colégio de Aplicação da UFAC; 14) Escola de Aplicação da UFRR; 15) Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF e; 16) Colégio Universitário da UFV. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>>. Acesso em: 15 out. 2019.

<sup>87</sup>Ingresso de alunos novos. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/editais-de-ingresso/>>; <<https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2018/10/Edital-de-Vagas-2019.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

<sup>88</sup> Esta seção conta com a participação da Orientadora Educacional, Me. Nara Kreling da Rosa.



disciplinas curriculares obrigatórias, uma visão de educação voltada para as artes, os esportes, as línguas, as participações em eventos de iniciação científica e humanísticos (visitações à aldeia Mybe Guarani, exposições culturais de variadas formas, comunidades quilombolas e Feira do Livro em Porto Alegre, por exemplo).

Essa escola trata-se de uma instituição de EB inserida em uma universidade federal. Levando isso em conta, para auxiliar na familiarização dos novos alunos com a instituição nas diferentes etapas da escolaridade, foi criado e disponibilizado o *Manual do Novato* (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2017). Existe uma preocupação com a representatividade desses alunos, assim a Comunidade de Pais e Mestres (COPAME) é representada por pais ou responsáveis legais desses educandos, efetivamente matriculados no EF e EM além de docentes deste CAp. Essa representatividade dá direito a um assento no Conselho de Unidade (CONSUNI). No CONSUNI, por seu turno, ocorrem as notificações, votações e, conseqüente, deliberações das questões relativas a este CAp.

Outros aspectos relativos a essa instituição podem ser apreendidos da forma como essa instituição se apresenta. O quadro, a seguir, foi adaptado e construído com base no site institucional (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019b):

**Quadro 1 – Aspectos importantes em relação ao Colégio de Aplicação UFRGS**

<b>Missão</b>	Desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente, com padrão definido de qualidade na educação que promove.
<b>Valores</b>	Dentro do colégio, são valores fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelência;</li> <li>• Inovação;</li> <li>• Respeito;</li> <li>• Ética;</li> <li>• Participação.</li> </ul>
<b>Princípios</b>	Dada a missão do CAp-UFRGS, os princípios a serem seguidos pela nossa instituição são: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão;</li> <li>• Inovação Pedagógica;</li> <li>• Formação Docente;</li> <li>• Padrão de Qualidade.</li> </ul>
<b>Símbolo</b>	Segundo a mitologia grega, a sabedoria da deusa Palas Athenas é transmitida aos homens através da coruja que a acompanha. Por este motivo, o símbolo do Colégio de Aplicação é uma coruja que, em função da universidade, veste a toga e o barrete. Próprias das cerimônias acadêmicas, as vestes talares (beca) incluem a toga e o barrete e têm o objetivo de destacar as pessoas que as utilizam das demais, dando-lhes especial representatividade

Fonte: Adaptado de Colégio de Aplicação (2019b)

**Figura 6 - Coruja como símbolo do Colégio de Aplicação da UFRGS**



Fonte: COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019b

As mudanças educacionais e estruturais estão, muitas vezes, imbricadas nas demandas existentes. Essas demandas podem se transformar em ações favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, ocorrem tramitações decorrentes de processos democráticos e burocráticos. Dessa forma, os professores da Área de Línguas Estrangeiras elaboraram conjuntamente, em 2008, um projeto para delinear uma expansão do processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras em virtude do Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei nº 11.274/2006), o qual foi aprovado pelo Departamento de Comunicação do CAp UFRGS e oficializado por meio do Conselho de Unidade da Instituição (CONSUNI).

Antes de colocar em prática tal projeto, as Línguas Estrangeiras dispunham de dois períodos semanais de 45 minutos cada, totalizando 90 minutos semanais de exposição à língua alemã, espanhola, francesa ou inglesa, de acordo com a grade curricular de então. Por seu turno, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, uma das LE's disponibilizadas na instituição, ocorria das séries iniciais (agora denominado anos iniciais) até o Ensino Médio (EM) no CAp UFRGS.

Nesse contexto, foi assinado um termo de cooperação intitulado projeto *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH), *Escolas: uma parceria para o futuro*<sup>89</sup> a favor da divulgação da língua e cultura alemã perante uma carga-horária significativa. Nesse período, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental CAp. UFRGS encaminharam uma proposta pedagógica sob a coordenação de um grupo de trabalho (GT) à Comissão de Ensino (COMEN). A referida proposta era condizente com as necessidades dessa faixa etária, de

---

<sup>89</sup>A assinatura do termo remete ao Ministério das Relações Exteriores da República Federal da Alemanha ao *Goethe-Goethe-Institut*, além de outras Instituições de origem alemã que fazem interface com o ensino e a cultura.

forma que a Comissão de Ensino (COMEN) aprovou as propostas de implementação educacional, em sintonia com o momento político-pedagógico da escola no plano educacional da nação. Nessa época, ocorriam transformações epistemológicas das Tecnologias de Comunicação (TICs), visto que o CAp UFRGS era escola parceira no Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulado UCA: Um Computador por Aluno.

Nessa ocasião, iniciou-se a dinâmica escolar na qual o aluno elegia uma LE<sup>2</sup> dentre as quatro opções, seja essa língua a alemã, a espanhola, a francesa ou a inglesa, após um período de sensibilização. Dessa forma, pressupõe-se a compreensão, por parte do aluno, de sua responsabilidade em seu processo de ensino-aprendizagem perante (05) horas-aula semanais na grade curricular por dois anos letivos no Projeto Pixel; essa prática é vigente ainda em 2019.

O CAp UFRGS (1956-[...]) acolhe pesquisadores internos (BROCH, 2014; SOUZA, 2016; RETAMAR, 2018; dentre outros) e externos para aperfeiçoamento epistemológico a ser colocado em prática. Quanto ao Projeto Pixel socializo informações de sua construção.

Somado a essas questões, ressalto que os participantes desta pesquisa residem em contextos diferenciados. No entanto, se propõem a um deslocamento diário para desfrutar da vaga obtida por meio do sorteio universal. Esse sorteio ocorre, de acordo com o edital de vagas, no segundo semestre de cada ano letivo. As localidades de origem dos participantes registradas (2016) estão divididas em:

- a) Alvorada (cidade satélite da capital há 21km do centro histórico de Porto Alegre, faz limite com os municípios de Porto Alegre, Viamão, Gravataí e Cachoeirinha); bairro urbano: Jardim Alegre;
- b) Porto Alegre (capital RS); bairros: Chácara das Pedras; Lomba do Pinheiro, Menino Deus (02 participantes); Rubem Berta (02 participantes);
- c) Viamão (urbano); bairros: Jardim Universitário, Santa Cecília (02 participantes), Santa Isabel, Viamópolis.

O contexto residencial urbano dos participantes está dividido entre as localidades de Alvorada, Porto Alegre e Viamão (zona urbana). A Lomba do Pinheiro e a cidade de Viamão podem ser considerados como regiões que estão no entorno do Bairro Agronomia (localização do CAp UFRGS), porque estão há uma distância de aproximadamente 13km. Na sequência, o Bairro Chácara das Pedras está por volta de 9 km do CAp UFRGS. O Bairro Menino Deus, um bairro central em Porto Alegre, está a 12km e, por fim, o Bairro Rubem Berta na capital, está a 15 km aproximadamente. Esse último bairro, cabe pontuar, por sua vez, consta, na atualidade, como região de risco para motoristas de aplicativos. Por outro lado, o CAp também apresenta alunos que, diferentemente desses, moram na zona rural e/ou residem em áreas mais longínquas, os quais se deslocam diariamente para frequentar essa escola pública e federal.

De acordo com o Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), a instituição se propõe a realizar melhorias, tais quais: “Ampliar o contato com lideranças das comunidades do entorno, no sentido de pensar oportunidade de criar ações de extensão na escola, ampliar contato e ações benemerentes junto a entidades de ação social carentes” (NAU, 2018, p.4). Portanto, o Projeto Pixel, nessa realidade institucional, traz à tona atores sociais desse contexto particular e local, bem como global (HALL, 2019; VIGOTSKY, 2015; PIRES; BRISOLARA, 2016; dentre outros). Levando todas essas questões em conta, este estudo também se propõe a trazer embasamentos para ações por vir.

## 4.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa elegeram a língua inglesa para cursar por cinco períodos semanais, de quarenta e cinco minutos cada, ao logo de dois anos letivos no segmento Pixel. Além de terem escolhido a língua envolvida na pesquisa, eles preencheram os requisitos a seguir: a entrega dos dois termos assinados que salvaguardam pesquisador e participantes de questões legais e morais mediante às responsabilidades conjuntamente firmadas nesses documentos, quais sejam:

- a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): um documento informativo sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa através do qual o responsável pelo menor de idade poderá escolher livremente quanto à participação desse menor na pesquisa (APÊNDICE A);
- b) o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE)<sup>90</sup>: um documento escrito informativo sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa com uma linguagem adequada para que o menor (12-17), que está ciente de que seus pais/responsáveis o autorizam a participar da pesquisa e que tem livre escolha sobre a sua adesão a esse estudo (APÊNDICE B).

Nesse universo, o estudo conta com doze (12) participantes do oitavo ano em 2016, de uma turma com quatorze (14) alunos. Um dos alunos manifestou sua vontade de não participar da pesquisa desde a explanação da pesquisadora para a turma (março 2016). Dessa forma, não o fez desde o início dos procedimentos. Somado a ele, outro aluno desistiu após ter realizado todos os testes os quais foram descartados (novembro 2016). No momento da desistência, somente o protocolo verbal retrospectivo de leitura do teste 3 (T3) faltava para a finalização das atividades. O aluno alegou não querer participar e sentir falta de volição (VIGOTSKI, 2008) e cansaço ao final do ano letivo. Dessa maneira, retirou-se da pesquisa no último procedimento, conforme previsto no TCLE e o TAILE, os termos que autorizam a participação na pesquisa.

Os destaques, a seguir, demarcam encaminhamentos necessários para a obtenção de documentos que possibilitaram efetuar a pesquisa nas dependências da instituição. Alguns desses documentos têm data de 2014, conseqüentemente, sinalizam a natureza processual de uma pesquisa de campo com menores de idade, no porte de uma universidade federal. Dentre os documentos constam:

- a) a solicitação e a obtenção de permissão para a utilização do nome Projeto Pixel, registrada em Ata da Equipe de Trabalho Pixel (ANEXO A1) em

---

<sup>90</sup>O Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) é uma exigência da COMPEAQ do Colégio de Aplicação da UFRGS.

- outubro de 2014, e a Solicitação à Coordenação do projeto Pixel (ANEXO A2) também em outubro de 2014;
- b) número de registro no sistema de pesquisa da UFRGS em dezembro de 2014 e parecer da Comissão de Pesquisa (COMPESQ), respectivamente em junho 2015, março 2018 e março 2019 (ANEXO B 1, B2 e B3);
- c) autorização da direção para a utilização das dependências da instituição na pesquisa (ANEXO C) em abril de 2016;
- d) documento direção (ANEXO D) em maio de 2016.

Quanto aos participantes, estão organizados de forma aleatória quanto às listas de chamada das turmas 81 e 82 em 2016 a fim de preservar suas identidades. Além disso, cada um deles tem um nome fictício. Há o registro da moradia sem vincular aos demais dados. Há também o registro da idade, no início do segundo semestre letivo do referido ano (doze de agosto de 2016). A faixa etária dos integrantes varia de doze (mínimo) a quinze anos (máximo). Além desse registro, consta a data de ingresso na instituição:

**Quadro 2 – Dados dos participantes obtidos no CAp UFRGS (2016/II)**

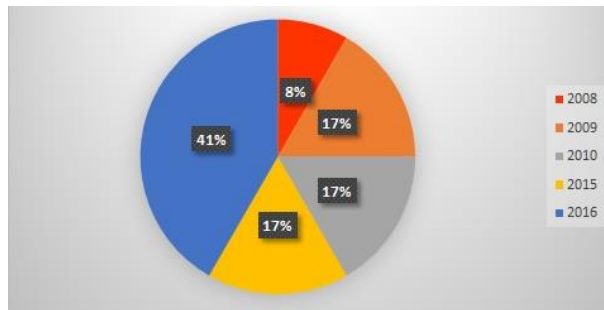
Participante	Nome fictício	Idade	Ano de ingresso na instituição
Participante 1	Ana	14 anos	2015
Participante 2	Beto	15 anos	2008
Participante 3	Carlos	13 anos	2016
Participante 4	Denise	12 anos	2016
Participante 5	Elisa	13 anos	2009
Participante 6	Fabi	14 anos	2010
Participante 7	Gabriela	14 anos	2016
Participante 8	Helena	14 anos	2009
Participante 9	Ivone	13 anos	2016
Participante 10	Jose	14 anos	2010
Participante 11	Kauan	14 anos	2016
Participante 12	Léo	15 anos	2016

Fonte: criado pela autora

De acordo com esses dados, há uma diferença máxima de três anos de idade entre o participante mais novo e o mais velho. Esse dado, por sua vez, aponta para interesses quanto ao lazer e experiências de vida, provavelmente, dentro de um parâmetro para essa faixa etária, embora diferenciados quanto às individualidades dos participantes.

O Gráfico 1, relativo ao ano de ingresso neste CAp, sinaliza que esse ingresso ocorre predominantemente no primeiro ano, segundo ano e sétimo ano do EF (17% em cada um deles). Trata-se de um ingresso na escola entre os Anos Iniciais do EF (Projeto UNIALFAS) e os Anos Finais do EF (Projeto Pixel). Somente uma participante ingressou em 2015. Nessa dimensão, a participante contava com um ano letivo nessa instituição complexa e com uma oferta de atividades diferenciadas das demais escolas públicas no entorno. O gráfico 1, em formato de pizza, pretende auxiliar essa visualização.

**Gráfico 1 – Ano de ingresso na instituição: dados obtidos CAp UFRGS (2016/II)**



Fonte: Alvaro Alves para a autora, 2019<sup>91</sup>

O próximo subitem lista os instrumentos e os procedimentos de pesquisa. Dessa forma, afunila-se o que vem a ser o estudo.

#### 4.3 INSTRUMENTOS APLICADOS

Os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de pesquisa estão interconectados. Dessa forma, pontuo os instrumentos e, depois, na sequência, realizo o detalhamento dos procedimentos (4.4) para situar o leitor desta tese.

Dessa forma, os dados gerados pelos participantes propiciam os documentos que serão analisados (5). Os instrumentos de pesquisa são:

1. **dois questionários mistos:** sobre a leitura em inglês (L2), em português (L1) e as percepções desses participantes nessa temática:

<sup>91</sup> Alvaro Augusto Caetano Alves: Engenheiro (PUCRS).

- 1.1 **um pré-testes:** o qual apresenta perguntas com respostas fechadas, perguntas abertas, solicitando justificativas acerca das perguntas fechadas, e questões sobre percepções dos participantes sobre a leitura em língua inglesa (L2) e L1 (APÊNDICE C); e
- 1.2 um outro **pós-testes:** o qual apresenta perguntas com respostas fechadas, perguntas abertas, solicitando justificativas acerca das perguntas fechadas, e percepções desses participantes sobre a leitura e suas participações na pesquisa (APÊNDICE D);
2. **saídas pré e póstestes:** as tabelas elaboradas a partir dos dados produzidos nos questionários pré e pós-testes apresentam números absolutos e percentuais para comparações. Após cada tabela, estão disponíveis os comentários dos alunos quanto aos itens investigados;
3. **três testes de leitura em língua inglesa (L2):** os testes do 8<sup>o</sup> ano foram elaborados por esta pesquisadora (APÊNDICES E, G e H)<sup>92</sup>, baseados no original em questões linguísticas, adaptados quanto ao formato para a impressão, a saber:
- 3.1 **teste 1/8<sup>o</sup> ano (T1)**<sup>93</sup>: esse teste está baseado em um texto informativo sobre a biografia de Neymar (17 linhas) com sete questões, das quais constam: duas (02) respostas fechadas (APÊNDICE E, questões 1 e 5), duas (02) perguntas subsequentes a essas fechadas que solicitam a identificação no texto de uma justificativa para cada uma delas (questões 2 e 6), duas (02) questões diretas de compreensão de texto (questões 3 e 4) e uma questão para listar três (03) vocábulos/expressões compreendidas no contexto seguidas do significado em português (questão 7, itens A, B e C).

---

<sup>92</sup>Inicialmente os testes T1, T2 e T3 se propunham a embasar a investigação de um nível de proficiência nessa etapa de instrução dos participantes. No entanto, no decorrer do estudo, esta prerrogativa investigativa cedeu lugar para o foco somente nos recursos (estratégias e solução de desafios) empregados pelos participantes nos instrumentos de pesquisa.

<sup>93</sup>Biografia Neymar. Fonte: <http://www.biography.com/people/neymar-21333405#synopsis>



**3.2 teste 2/ 8º ano (T2)<sup>94</sup>:** esse teste está baseado em um texto informativo (20 linhas) sobre a biografia da Madonna (parte inicial do *site*), no mesmo formato de T1 (APÊNDICE E). Se comparado ao T1, mostra-se mais difícil quanto ao vocabulário e construção textual. Neste T2, há seis (06) questões a respeito dessa estrela pop. O teste 2 (T2) organiza-se da seguinte maneira: questão 1 – resposta fechada (APÊNDICE G), questão 2 – resposta aberta para justificar a questão 1, questão 3 – resposta aberta – solicita a justificativa do entendimento da frase: *“Madonna studied dance”* (T2, questão 3, APÊNDICE G) sobre a trajetória de Madonna. O T2 apresenta uma questão mista (fechada e aberta), a qual requer a justificativa da resposta fechada anterior e de múltipla escolha (APÊNDICE G, questão 4). A questão 5 – resposta aberta – requer a justificativa do entendimento da frase: *“Madonna has Brothers.”* (T2, questão 5, APÊNDICE G) sobre a família de Madonna. A sexta (questão 6) e última questão – resposta aberta – solicita a listagem de três (03) vocábulos/expressões compreendidas no contexto, seguidas do significado em português (questão 6, itens A, B e C).

**3.3 o teste 3/8º ano (T3):** esse teste é customizado, mas mantém o mesmo formato dos T1 e T2, com um grau de dificuldade maior em termos de extensão (30 linhas) e demanda das questões. A primeira parte é um texto sucinto com imagens sobre os signos do horóscopo<sup>95</sup> (Apêndice H) para contextualizar o assunto. A segunda parte é sobre o signo do participante<sup>96</sup> (APÊNDICE H1 até H12), conforme os dados de identificação (APÊNDICE C). O texto sobre o signo de Libra não integra a seleção de textos pela falta de participantes desse signo. Esse teste apresenta oito (08) questões ao todo, das quais: duas (02) são respostas fechadas, nas questões 1 e 3, duas (02) perguntas subsequentes (2 e 4) para justificar as questões que as antecedem, três (03) questões sobre a compreensão de palavras/expressões no contexto, questões de números

<sup>94</sup>Biografia Madonna. Fonte: <http://www.biography.com/people/madonna-9394994>

<sup>95</sup>Signos e datas no texto *Approximate Horoscope Dates for the 12 Zodiac signs*. Fonte: <http://allisimpson.com/teen-astrology-horoscopes/>

<sup>96</sup>Teen Astrology Horoscopes. Fonte: <http://allisimpson.com/teen-astrology-horoscopes/>

5, 6 e 7, e uma questão para listar três (03) expressões também compreendidas no contexto, seguidas do significado em português (questão 8, itens A, B e C).<sup>97</sup>

4. **dois protocolos verbais retrospectivos de leitura (PVRL 1 e 2):** esses protocolos podem ser entendidos como verbalizações dos pensamentos durante ou depois do processamento de uma tarefa. Dessa forma, eles surgem como uma metodologia para analisar esse pensamento e a ação decorrente desse pensamento (PRESSLEY; AFFLERBACH, 2012), respectivamente embasados em PVRL 1 sobre o Teste 1 e PVRL 2 sobre o Teste 3, e nas interações entre pesquisador-participante e participante-pesquisador.

Na atualidade, os protocolos verbais – *think-aloud protocols* – podem ser entendidos como uma metodologia para analisar o pensamento e a ação decorrente desse pensamento (PRESSLEY; AFFLERBACH, 2012). Assim sendo, os protocolos verbais são fontes de informação, para professores e pesquisadores, decorrentes de uma interação com o leitor sobre uma determinada leitura. Essa informação pode se constituir em duas formas: protocolos verbais como *think-aloud protocols (TAPs)* e protocolos verbais retrospectivos - *retrospective verbal protocols (RVP)*.

Quanto aos protocolos verbais como *think-aloud protocols (TAPs)*, eles são conhecidos como uma auto-revelação, ou ainda, protocolos de pensar alto. Isso ocorre porque envolvem verbalização concorrente ou co-ocorrente. Ou seja, o participante da interação descreve analiticamente o seu procedimento no momento da tarefa (TOMITCH, 2007).

No que se refere aos protocolos verbais, como *retrospective verbal protocols (RVP)*/protocolos verbais retrospectivos, esses também são conhecidos por protocolos tardios. Isso se dá em virtude do tempo dispensado

---

<sup>97</sup>Os testes de compreensão leitora no oitavo ano são elaborados por esta pesquisadora e são semelhantes a testes já utilizados nesse nível (biografia da Shakira, por exemplo). Nesse padrão, os testes sobre as biografias de Neymar (T1) e Madonna (T2), assim como o site sobre horóscopos (T3), específico para adolescentes (mais complexo que as biografias), verificam itens linguísticos no contexto e seguem o mesmo padrão de questões (APÊNDICES E, G e H).

até o acesso à informação. Esse acesso dá-se posteriormente à realização da tarefa, ou seja, horas e até mesmo semanas depois da interação com o pesquisador.

Neste estudo, trata-se de identificar a percepção dos participantes da pesquisa quanto aos processamentos por eles vivenciados e percebidos sobre a leitura. Tratam-se de recursos identificados por eles, estratégias de leitura, maneiras de resolver situações problemáticas quanto à construção de sentido (VIGOTSKY, 2015).

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

É do ‘senso comum acadêmico’ ter o entendimento de que os procedimentos de pesquisa são ações cadenciadas a fim de realizar o estudo científico. Dessa forma, tendo em mente como, porque, quando e com quem foram realizados os procedimentos, delinheio o perfil do estudo.

Esse estudo foi iniciado efetivamente ao final de 2014, mas almejado de 2011 em diante perante a experiência profissional no Projeto Pixel CAp UFRGS, Esse período inicial envolveu o empenho de obter autorizações para o uso do nome Projeto Pixel, bem como de registrar o projeto de pesquisa interinstitucional na portal de pesquisa da UFRGS<sup>98</sup> (Registro UFRGS N. 28304 UFRGS e Programa de Doutorado em Letras – PDLET Associação Ampla UCS – UniRitter). Além disso, os encaminhamentos de Área, Departamento, Comissão de Pesquisa (COMPESQ), Conselho de Unidade do CAp de novembro foram processos que se desenrolaram ao longo de 2014.

O ano de 2015 se caracterizou pelo estudo formal e pela elaboração do projeto de pesquisa. Em fevereiro de 2016, houve o contato com os pais dos alunos do Projeto Pixel, oportunizado pela equipe em questão, para apresentar o estudo e responder perguntas. A atitude dessa comunidade foi receptiva, ação que integra um perfil favorável a realização de estudos em geral<sup>99</sup>. Em março de

---

<sup>98</sup>**Título do Projeto:** Projeto Pixel: *what does it take for reading?*/o que é necessário para a Leitura? Disponível em: < Sistema de Pesquisa/Pesquisador UFRGS: Disponível em:<[https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form\\_index.php](https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form_index.php)>. Acesso em: 14 mar. 2019>. Acesso em: 14 mar. 2019.

<sup>99</sup>Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) In: **Ações e estratégias em busca de melhoria:** “Planejamento de fóruns internos e externos de Pesquisa e Extensão, Salão de PESQUISA e EXTENSÃO aberto a escolas de ensino base a ser capitaneado pelo CAp.” Disponível em:<

2016, ocorreu a apresentação do projeto de pesquisa para os alunos de língua inglesa do Projeto Pixel e processo de adesão ao estudo por meio da documentação dessa participação (TCLE e TAILE).

No período de abril a maio de 2016, foi concedida a autorização para o uso das premissas da instituição para o desenvolvimento da pesquisa. As salas de aula disponibilizadas na escola, por exemplo, são as salas 236 e 221 do Prédio A do CAp para o oitavo ano, o que foi efetivado em agosto desse mesmo ano (APÊNDICE C). Ainda no primeiro semestre de 2016, ocorreu o registro na Plataforma Brasil<sup>100</sup> e subsequente aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Ritter dos Reis em julho de 2016. Após a regulamentação e documentação do estudo, iniciou-se a produção de dados com os participantes. O Quadro 2 detalha os instrumentos e as datas dos procedimentos:

**Quadro 3 - registro instrumentos e procedimentos realizados (CAp UFRGS, 2016/II)**

<b>Instrumento</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Data de realização</b>
Questionário misto pré-testes (e identificação do participante)	Ocorre na fase inicial da produção dos dados	12 ago. 2016 <sup>101</sup>
T1	Biografia do Neymar	02/09/2016
PVRL 1 (relativo ao T1)	Interações individuais com os participantes, do dia seguinte ao teste até, aproximadamente, dez dias depois	03/09 - 13/09/2016
T2	Biografia Madonna	21/10/2016 <sup>102</sup>
T3	Teen Horoscope	24/11/2016 <sup>103</sup>
PVRL 2 (relativo ao T3)	Interações individuais com os participantes, do dia seguinte ao teste até aproximadamente dez dias depois	25/11 - 05/12/2016 <sup>104</sup>
Questionário misto pós-leitura	Ocorre na fase final da produção dos dados	14/12/2016

Fonte: realizado pela autora

<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2019/08/RAAI-2018.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

<sup>100</sup>Responsabilidade da pesquisadora Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Zimmer e mediação da Ms. Simone Becker para a inserção do projeto.

<sup>101</sup>Uma das participantes preencheu a ficha de identificação (Nome, data de nascimento, ano de ingresso no CAp) e realizou questionário misto pré-testes em 19 de ago. 2016.

<sup>102</sup>Os testes ocorrem com um prazo de, no mínimo, um mês de distanciamento. Em outubro, foi necessário um prazo maior em virtude do calendário esportivo extracurricular do CAp, em virtude disso um participante realizou o T2 em 22/10/2019.

<sup>103</sup>Uma participante realizou o T3 em 30/11/2016 e outra realizou em 20/12/2016.

<sup>104</sup>Uma participante realizou o PVRL 2 em 01/14/2016 e outra realizou o teste PVRL 2 e o questionário –misto pós testes no mesmo dia, um dia antes do término do calendário escolar 2016.

Quanto às aplicações dos testes de leitura em língua inglesa, ocorreu a disponibilização do período por parte do profissional responsável pelas turmas. Para os PVRL, conforme autorização dos professores de classe do horário em questão, os alunos foram retirados de sala por aproximadamente quinze minutos, nos períodos de Língua Estrangeira, bem como de Iniciação Científica (IC) de outras áreas do conhecimento, como Artes Plásticas e Educação Musical, Ciências, História e Matemática, por exemplo.

O desencadeamento desses procedimentos ocorreu de acordo com o previsto, uma vez que planejei com uma margem para ajustes de ação, conforme o calendário do CAp e as demandas da pesquisa. O período inicialmente estipulado foi de setembro a novembro de 2016, ou seja, em data próxima à realização dos testes. No entanto, a realização esteve vinculada à disponibilidade do calendário escolar vigente.

Os protocolos foram gravados em vídeo e imagem e posteriormente transcritos<sup>105</sup>. Nesse procedimento relativo à aplicação dos protocolos verbais retrospectivos, as interações desenroladas entre o participante e o pesquisador e vice-versa decorreram na sequência do primeiro e terceiro teste de leitura (T1 e T3).

Por sua vez, os protocolos verbais utilizados como metodologia de pesquisa se dispõem a abranger as peculiaridades das estratégias utilizadas para resolver desafios<sup>106</sup> de leitura empregadas pelos participantes. Essas estratégias são por eles mobilizadas em função da compreensão leitora como construção de significado. O período para esse procedimento foi de setembro a novembro de 2016, data próxima à realização dos testes, segundo a disponibilidade do calendário escolar vigente. Esses protocolos também foram gravados em vídeo e imagem.

O questionário misto pós-leitura, por conseguinte, foi o último procedimento de pesquisa em campo. Nesse questionário os participantes respondem tendo a vivência dos três testes (T1, T2 e T3) realizados para a

---

<sup>105</sup>As transcrições foram realizadas por Lucas Henrique F. Marengo, atualmente Licenciado em Letras (UFRGS) e mestrando em Linguística Aplicada no PPG (UFRGS). Os dados transcritos foram revisados por esta pesquisadora. Para as transcrições, fez-se uso do *Transcribe Wreally*: software livre (por um mês) para transcrições por meio da voz (leitura dos diálogos). Disponível em: <<https://transcribe.wreally.com/data-access>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>106</sup>Segundo Vigotski (2015), esse termo remete à **solução de problemas**, conforme a Teoria Sociocultural.

pesquisa. O período em que ocorreram foi a primeira semana de dezembro de 2016 (APÊNDICE D), de acordo com o contexto dessa instituição.

Em relação às datas, é importante pontuar que essa escola pública federal em que ocorre a pesquisa conta com a participação em eventos, recebe pesquisadores e extensionistas como parte desse cenário educacional; ou seja, trata-se de um ambiente educacional vivaz. Dessa forma, há uma densa e representativa agenda de atividades extraclasse. Como consequência desse cenário, as negociações e ajustes foram dinâmicas recorrentes, necessárias e viáveis para que este estudo se desenvolvesse.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os princípios que norteiam este estudo são heterogêneos, ou seja, seguem orientações tanto quantitativas como qualitativas, conforme explicitado na metodologia. O meu olhar de pesquisadora para com esses dados propõe-se a ser misto, seguindo uma perspectiva qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

As categorias de análise deste estudo pretendem responder às inquietações de pesquisa. Realizo a identificação, a descrição e a análise relativa a cada categoria organizada como subitens deste capítulo.

### 5.1 A ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA: CRITÉRIOS E PERCEPÇÕES

Este estudo presta atenção aos dados que se apresentam, segundo o referencial teórico aqui presente. Dessa forma, pontuo minhas percepções na leitura dos instrumentos de pesquisa analisados por meio das categorias de análise:

#### 5.1.1 **Identificação, descrição e análise** do conhecimento prévio: no instrumento PVRL1 - T1

Os excertos selecionados elucidam a presença do conhecimento prévio. Essa presença pode ser verificada inicialmente na participante 1, Ana no **PVRL 1 –T 1** (Apêndice J):

**Pesquisadora:** Is Neymar famous? Aí, tu me colocaste: *Yes he is*. E, a resposta tá certa. Por que tu escolheste *he* e não *she* pra falar do Neymar?

**Ana:** Porque lembrei do verbo *to be*.

**Pesquisadora:** Lembrou do verbo *to be*? Tá, mas o verbo *to be* com *she* também não é *is*?

**Ana:** É, mas o *she* que fala sobre mulher.

**Pesquisadora:** Ah, então, tem diferença? Aham, tá legal, o *she* é sobre mulher.

Nesse excerto do PVRL 1, a participante Ana interage com a pesquisadora quanto à articulação de seu conhecimento prévio de natureza linguística. Esse conhecimento prévio é relativo à diferença do pronome pessoal do caso reto em língua inglesa feminino (*she*) e masculino (*he*) no texto sobre a biografia de Neymar no T1. Compartilho o entendimento de Kleiman (2013), ao apresentar as interlocuções do uso do conhecimento prévio na compreensão leitora, no sentido que o conhecimento prévio de natureza linguística contribui na construção de sentido, por fornecer embasamento para essa construção em um texto, o qual, por sua vez, é entendido como unidade comunicativa nos estudos desenvolvidos por Marcuschi (2012).

Em outro excerto, Ana, a participante 1 (Apêndice J) mostra-se hesitante quanto ao reconhecimento desse conhecimento prévio de natureza linguística. Nessa situação, encontram-se ‘former’ e ‘professional’, vocábulos que constam como itens linguístico em seu repertório:

**Pesquisadora:** Na número 2: em relação à primeira resposta, como que tu chegou a justificar? Sim, tu colocaste aqui... *The son of a former...*

**Ana:** Eu coloquei nada a ver nessa aí, sora<sup>107</sup>.

Pesquisadora: Não? O que é *former*? É anterior. O que é *professional*?

**Ana:** Profissional.

Ana demonstra identificar esses itens linguísticos. Cabe destacar que a interação com a pesquisadora propiciou a Ana um resgate desse conhecimento ligado ao seu repertório lexical. É possível observar isso na citação do extrato nas seguintes falas: “[...] Pesquisadora: Não? O que é *former*? É anterior. O que é *professional*? Ana: Profissional”. É possível, ainda, observar que essa

---

<sup>107</sup>Eu sou a pesquisadora, no entanto, no início do ano letivo de 2016, eu substituí as professoras da turma. Nessa conjuntura, uma professora substituta foi a docente de abril a meados de setembro. A professora efetiva, por sua vez, iniciou com a turma depois de sua licença maternidade, mais precisamente, no final de setembro de 2016. Nesse período, entre uma professora e a outra, ocorrem substituições realizadas por mim, como docente concursada do CAp/UFRG. Em virtude disso, alguns participantes me chamam de ‘sora’ no desenrolar das interações.



participante utiliza da memória de longo prazo ou permanente, quando reconhece um item lexical. Nessa abordagem, desenvolve-se uma relação dialógica com Kleiman (2013), no que se refere às associações desenvolvidas. Quanto à participante 1 (Apêndice J), destaco:

**Pesquisadora:** Sim, tu... Entendi... E nas três palavrinhas, eu vi que tu fizeste... Como foi a escolha?

**Ana:** Ah, eu peguei as palavras que eu conhecia mais.

**Pesquisadora:** Que são quais?

**Ana:** Que são: *father*, *game* e *February*.

**Pesquisadora:** Aham! Muito obrigada, a pesquisa agradece. Thank you so much!

No extrato exposto, os dados, tais como “*father*, *game* e *February*” ilustram a escolha da participante por meio do reconhecimento de repertório (KLEIMAN, 2013). Ana, por sua parte, ressalta essa propriedade, relativa ao reconhecimento do seu repertório, ao mencionar: “[...] peguei as palavras que eu conhecia mais”. Na sequência, observo o participante 2, Beto:

**Pesquisadora:** Estamos começando aqui, tá, Beto. Qual tua turma?

**Beto:** 81.

**Pesquisadora:** A primeira pergunta é: o que respondestes na primeira pergunta? Pode dar uma olhadinha. Por que escolheste essa resposta? E queria saber se tu sabe a diferença entre *he* e *she*?

**Beto:** Ahn, eu respondi que *yes*, *she is*. É...

**Pesquisadora:** aham... Então, tu não conhece muito a diferença entre *he* e *she*?

**Beto:** Um pouco.

**Pesquisadora:** Okay! Em relação a essa primeira resposta, tu disse que conhece um pouco. Quando é feminino é qual desses dois?

**Beto:** É esse aqui!

**Pesquisadora:** Tá. Nós estamos falando do masculino, tá okay? E agora?

**Beto:** Eu não sabia qual era.

Neste excerto (Apêndice J), Beto, em seu PVRL 1 sobre o T1, demonstra não ter o conhecimento prévio linguístico que diferencia masculino e feminino na terceira pessoa do pronome pessoal do caso reto. No entanto, prossegue sua construção de sentido na interação com a pesquisadora (NUTTALL, 2005, VIGOTSKI, 2015). Ele, ao perceber a resposta adequada, afirma: “[...] Eu não sabia qual era”. Nesse dizer, fica explícito que ele percebe o mesmo item linguístico de forma diferenciada, mediante à interação ocorrida. Quanto a esse participante (Beto), verifico os eventos interativos expostos:

**Pesquisadora:** [...] e as expressões, vamos ver a expressões. Quais expressões colocaste?

**Beto:** Eu coloquei as que eu conhecia.

**Pesquisadora:** Olha o exemplo: *son* é filho

**Beto:** *Expectations*

**Pesquisadora:** E como tu sabe *expectations*? Mas como tu faz pra saber? Como tu identifica?

**Beto:** Expectador, esperar<sup>108</sup>.

**Pesquisadora:** Mais alguma palavra?

**Beto:** *Played*?

**Pesquisadora:** Como tu sabe *played*?

**Beto:** Jogador (?)

**Pesquisadora:** E da onde que tu sabe?

**Beto:** Video-game, essas coisas.

**Pesquisadora:** Dos vídeos... E a terceira palavra... *Year*, como que tu sabes *year*?

**Beto:** Filmes, essas coisas...

**Pesquisadora:** Tá! Tá ótimo, obrigada!

---

<sup>108</sup>Nesse excerto, Beto demonstra não construir o sentido de ‘expectations’. No entanto, reconhece o radical da palavra, expectador, por exemplo, que seria um vocábulo associado. O vocábulo ‘esperar’, por sua vez, não pode ser considerado inadequado, visto que uma expectativa está associada a uma espera no âmbito psicológico. Levando isso em conta, esse participante tangencia a construção de sentido nesse contexto.

O participante 2, Beto, ao ser indagado no que se refere à escolha de vocabulário extraído do T1, respondeu: “[...] Beto: Eu coloquei as que eu conhecia”. Nesse excerto em questão, percebo que o participante 2 consegue identificar o verbo “played” como parte de seu conhecimento prévio de natureza linguística (NUTTALL, 2005; KLEIMAN, 2013), como reconhecimento de seu repertório como sugere Kleiman (2004, 2013). Beto historia (utiliza) seu conhecimento vindo de vídeo-games e filmes. Isto é, esse conhecimento prévio é por ele explicado, por intermédio da mediação cultural, para a construção do sentido de acordo com a abordagem sociocultural na aprendizagem (LANTOLF, 2006; VIGOTSKI, 2015; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015). Em relação ao participante 3 (Carlos, PVRL 1 –T 1 (Apêndice J), exibido, a seguir, o excerto selecionado:

**Pesquisadora:** Agora sim... certo, ok. Então, Carlos, me diz uma coisa: a primeira pergunta sobre o texto, por que tu escolheu, essa resposta que tu colocou aí?

**Carlos:** Yes, *he is*.

**Pesquisadora:** Yes, *he is*... tá. A pergunta é: se tu sabes a diferença entre o *he* e o *she*?

**Carlos:** *He* é pra homem e *she* é pra mulher.

Nesse excerto, Carlos demonstra conhecimento prévio de natureza linguística, quanto ao reconhecimento da estrutura terceira pessoa do singular do pronome pessoal do caso reto. Esse conhecimento prévio contribui na estruturação do sentido a partir desse item. As autoras Kleiman (2013) e Nuttall (2005) contribuem para essa análise, partindo do pressuposto de que o conhecimento prévio auxilia nessa construção de sentido na prática leitora como um ponto de partida em níveis iniciais de aprendizagem da língua.

Quanto a esse item lexical, os demais participantes, com exceção de Leo, também demonstram conhecer a diferença entre *he* (ele) e *she* (ela) e fazem uso disso para a construção de sentido do texto, conforme previsto em Kleiman (2013) e Nuttall (2005). A seguir, listo evidências para ilustrar essa afirmação com a próxima participante (Denise) (Apêndice J):

**Pesquisadora:** Só reforçando, que não tem resposta certa, é o que tu pensaste na hora e tá te lembrando. A primeira pergunta é: por que escolheste essa resposta?

**Denise:** Bom, eu escolhi, ah, não sei falar direito no inglês...

**Pesquisadora:** Ah, se tu sabia a diferença entre o *he* e o *she* pra dar essa resposta sobre o Neymar?

**Denise:** Na verdade, eu não conhecia muito. Eu respondi... eu peguei o *HE*, como se pronuncia mesmo?

**Pesquisadora:** *He* e só.

**Denise:** Eu peguei o *HE* por causa que comecei a olhar ali e vi que aparecia no texto.

A participante 4, Denise, identificou a resposta no texto, visto que essa estrutura substituía o nome do Neymar por *he*. Nesse excerto, também está evidenciado a relação fonomorfo sintática (BAGNO in CEALE; BROWN, 2007; KATO, 1990, 2007), na qual Denise reconhece estar parcialmente capacitada no item linguístico em questão. Na sequência, apresento a contribuição de Elisa, a participante 5:

**Pesquisadora:** Elisa, né?

**Elisa:** Aham!

Pesquisadora: E a tua turma...é?

**Elisa:** 82

**Pesquisadora:** Então, dando uma olhada no texto, o que respondeste na primeira pergunta?

**Elisa:** Yes.

**Pesquisadora:** Ah tá, ele era famoso? E tu sabe a diferença entre o *he* e o *she*?

**Elisa:** Aham. Ele e ela.

Essa participante, no que lhe diz respeito, apresenta-se muito segura quanto ao seu conhecimento prévio de natureza linguística. Dessa forma, a expectativa, segundo Bagno (in CEALE), Brown (2007) e Kato (1990, 2007), de que o conhecimento fonomorfo sintático é relevante na construção de sentido é

confirmada. No entanto, segundo esses mesmos autores, Bagno (in CEALE) em destaque, sabe-se que os conhecimentos (pragmáticos e socioculturais, por exemplo) integram também essa construção de sentido.

A participante 6, Fabi, tem seu registro do PVRL1–T1 nas anotações<sup>109</sup> da pesquisadora: “1. O que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? Conhecias a diferença entre *he* e *she*? OK, conhecia (registro da pesquisadora, Apêndice J)”. Essa participante também corrobora o entendimento de que o conhecimento prévio linguístico atua favoravelmente para a construção de sentido, segundo Brown (2007), Kato (1990, 2007) e Nuttall, 2005), por exemplo. Na sequência, o excerto da participante 7, **Gabriela** (Apêndice J) está alinhado às percepções identificadas, descritas e analisadas como conhecimento prévio:

**Pesquisadora:** Então, Gabriela, vamos lá! Então, eu tenho o texto e tem umas perguntinhas, e a primeira seria: o que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? O que era a primeira pergunta mesmo?

**Gabriela:** Era se o Neymar era famoso e eu respondi que sim.

**Pesquisadora:** Tá, legal! E tu sabe a diferença entre *he* e *she*?

**Gabriela:** Aham!

**Pesquisadora:** Qual é a diferença?

**Gabriela:** Um é ele e outro é ela.

A participante 7, Gabriela, também se manifesta como segura quanto a esse item lexical e gramatical. Os autores anteriormente citados, Brown (2007), Kato (1990, 2007) e Nuttall (2005), contribuem para o diálogo aqui estabelecido entre os dados produzidos pela participante os dados teóricos. Ainda sobre Gabriela, o excerto a seguir destaca (Apêndice J) a interação:

---

<sup>109</sup>A imagem e o áudio dessa dessa gravação estão corrompidos, logo a pesquisadora precisou recorrer a suas anotações durante o PVRL 1 - T1 para acessar os dados produzidos pela participante Elisa no procedimento de pesquisa.

**Pesquisadora:** Não? Tah! E essas últimas aqui, na 7 de vocês tinha 3 lugares para colocar palavras ou expressões que eu conhecesse. Tu não colocaste nenhuma, tem alguma que tu queiras colocar agora? Que tu olha e reconhece?

**Gabriela:** *February*.

**Pesquisadora:** O que é *February*?

**Gabriela:** É fevereiro.

**Pesquisadora:** Sim! E o que mais?

**Gabriela:** *Futsal*.

**Pesquisadora:** Certo, e o que mais?

**Gabriela:** Tá! *Version*.

**Pesquisadora:** Tá certo! Sim, okay! *Version* é versão. Como isso aqui não vale nota, tá okay, obrigada.

No excerto exposto, Gabrilela identifica na ocasião do PVRL 1 - T1 três itens lexicais “*February*”, “*Futsal*” e “*Version*” como repertório linguístico (KLEIMAN, 2013). Pode-se concluir, com isso, que se trata de conhecimento prévio linguístico de natureza lexical.

Seguindo a mesma linha de compreensão, a participante 8, Helena, é mais uma a responder prontamente a diferença quanto ao significado dos itens linguísticos *he* e *she*: “[...] Sim, o *she* é feminino e o *he* é masculino”, o excerto, a seguir, ilustra essa asserção (Apêndice J):

**Pesquisadora:** Então, olha só... A minha pergunta inicial é assim... O que tu respondeste na primeira pergunta aqui?

**Helena:** Que sim, ele é famoso.

**Pesquisadora:** E eu pergunto assim ó, escolheste essa resposta...Tu conhece a diferença entre *he* e *she*?

**Helena:** Sim, o *she* é feminino e o *he* é masculino.

Os autores já citados, Brown (2007), Kato (1990, 2007) e Nuttall (2005), dão suporte teórico à fala da participante que foi anteriormente transcrita. Tal realidade também pode ser percebida quanto à participante 9, Ivone, que não demonstrou nenhum tipo de dificuldade para responder a diferença entre *he* e

*she*. Trata-se do repertório lexical (Kato, 1990) de Ivone como conhecimento prévio de natureza linguística. O excerto por vir refere-se às interações desenvolvidas pela participante 9 (Apêndice J), quanto a esse mesmo conhecimento que se apresenta como tácito para a maior parte dos participantes apresentados até então:

**Pesquisadora:** É aquilo que a gente já falou, é a tua verdade. Pode chegar mais perto, aqui tá. A primeira pergunta, Ivone, é assim o que tu respondeste na primeira pergunta

**Ivone:** A primeira do Neymar is famous? Yes, he is.

**Pesquisadora:** Tá e por que tu escolheste *he* e não *she*?

**Ivone:** Porque *he* é ele e *she* é ela.

Mediante o que foi aqui observado, destaco o excerto do participante 11, Kauan. Ele, em relação ao conhecimento prévio de natureza linguística, expressa (Apêndice J):

**Pesquisadora:** Então tá Kauan, olha só... Kauan, né...

**Kauan:** Aham, sou eu.

**Pesquisadora:** Eu pergunto, assim, a número um o que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? Se tu conhecia a diferença entre o *he* e o *she*?

**Kauan:** Eu falei que "yes, he is" e coloquei *young* (something I dind't understand).

**Pesquisadora:** Onde? Aqui? Não, mas eu tô aqui, olha! Vamos fazer essa aqui primeiro!

**Kauan:** O Neymar é famoso, daí eu coloquei *he is*, porque *she* é mulher.

Para esse participante, distinguir a terceira pessoa do singular, masculino e feminino, do pronome pessoal do caso reto parece um fato claro "eu coloquei *he is*, porque *she* é mulher". De maneira diferente de Kauan, o participante 12, Leo, desconhece essa diferença linguística no que se refere ao feminino e ao masculino. Na sequencia deste texto, apresento as observações de Leo:

**Pesquisadora:** Então, vamos para número 2 em relação à primeira resposta. Como chegar aqui nessa justificativa, deixa eu ver aqui a tua justificativa? Ó: tua justificativa diz assim, ó: “eu não consigo ler a tua justificativa, diz quando ele nasceu mas não fala sobre ser famoso, "was born in February" e essa justificativa não fecha, diz a data que ele nasceu mas não me disse que ele é famoso. Originalmente, tu tinha me dito que sabe que ele é famoso.

**Léo Silva:** Sim. Tipo quem é que não conhece o Neymar?

**Pesquisadora:** Pois é por isso o teste é sobre uma pessoa bem conhecida.

O participante 12, quando indagado sobre a fama do jogador Neymar, não justifica com extratos do texto no T1 e sim com seu conhecimento prévio como conhecimento de mundo: “[...] Tipo quem é que não conhece o Neymar?”. Essa percepção do participante encontra subsídios teóricos, por exemplo, em Kleiman (2004, 2013) e em alguns outros teóricos, quanto aos processamentos de leitura, embora eu esteja ciente de que esses processamentos ocorrem de forma cíclica e integrada como sugere o processamento interativo ou integrado (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Verifico indicativos de que há um processamento descendente (*top down*) nessa pergunta como resposta. Essa percepção está ancorada em Nuttall (2005) e em Scaramucci (1995, 2009), por exemplo.

Em se tratando de conhecimento de mundo como conhecimento prévio, retomo o participante 11, Kauan. O mesmo participante, em outras interações, destaca o conhecimento de mundo como conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004, 2013; NUTTALL, 2005), as transcrições que se seguem (Apêndice J) justificam a afirmação anterior:

**Pesquisadora:** Aham, tá... Ahn, número 2... ah tu sabia que she era mulher, tá aqui a tua justificativa. E assim, na numero 3 eu pergunto quais estratégias utilizaste para a explicação de *futsal*? Tu achou a palavra futsal no texto... Como tu fez pra achar ela?

**Kauan:** Eu não achei futsal no texto. Eu já sabia o que era futsal.



Pesquisadora: aham tá bom como conseguiste responder que o Neymar sabe ou não sabe jogar futsal

**Kauan: *Porque ele é o Neymar né. O cara é o jogador que já jogou no Barcelona, ele ainda joga, não sei. Ele é o Neymar.***

Pesquisadora: Então, do texto tu não achou nada?

**Kauan: *Não, eu já conhecia.***

**Pesquisadora:** Tá legal! Olha só, como achaste as informações sobre o pai do Neymar?

**Kauan:** Eu só li ali, ó: *the son of a former professional soccer player*

Pesquisadora: Tá. Como fizeste para descobrir o significado para as expressões? Tenho três expressões aqui e, aí, como é que tu fez para saber que *born* é nascer, por exemplo.

**Kauan:** A sora Roberta<sup>110</sup> me falou.

**Pesquisadora:** Na aula?

**Kauan:** Aham

**Pesquisadora:** *Street?*

**Kauan:** Eu vi na TV

**Pesquisadora:** E *club?*

**Kauan:** Eu vi num jogo na TV e na rua.

**Pesquisadora:** Na rua ou na tv?

**Kauan:** Na rua, na TV e no jogo.

**Pesquisadora:** *Okay! Thank you so much, Kauan!*

Nesse extrato, Kauan faz um relato de seu conhecimento de mundo e cita aprendizado oriundo da instrução da professora, bem como conhecimento de mundo. Ao ser indagado sobre o item lexical *street*, responde: “[...] Eu vi na TV”. Na sequência das interações, pesquisadora e Kauan prosseguem: “[...] Pesquisadora: *Street?*/Kauan: Eu vi na TV”. O participante 11 ainda responde quanto a mais um item linguístico referente ao vocabulário: “[...] Pesquisadora: E *club?*/ Kauan: Eu vi num jogo na TV e na rua./Pesquisadora: Na rua ou na tv?/ Kauan: Na rua, na TV e no jogo”. Kaun, por sua vez, mostra-se fazendo uso da

---

<sup>110</sup>O pseudônimo Roberta refere-se à professora que esteve com a turma de abril a setembro de 2016.

mediação cultural para construir conhecimento por intermédio de vivências (HALL, 2013; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; SOARES, 2017).

Para finalizar esse primeiro critério de análise de pesquisa, ocupo-me da participante Elisa (5). Elisa em sua exposição lógica na construção de sentido na prática leitora (SOARES, 2004, 2017) ajuíza:

**Pesquisadora:** Tá, tá joia. E a última? Então, como fizeste pra saber cada uma das expressões? Tu escolheste três expressões no texto, quais foram elas?

**Elisa:** Fevereiro, é o mês do meu aniversário.

Pesquisadora: Ahn, o mês do teu aniversário...

**Elisa:** Aquário, que não é o meu signo, mas é primeiro que eu, porque eu sou Peixes.

**Pesquisadora:** Onde que tá o Aquário aqui, que não vi?

**Elisa:** Lá no último, linha 17, e a idade na linha 3.

**Pesquisadora:** E a idade... *age, twenty one*, pelo menos na época que ele fez. Ah tá... Tem a idade dele embaixo...Então tá, my dear. Muito, muito obrigada!

Nesse excerto, Elisa utiliza o conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento prévio, o qual é fruto de suas vivências: “Pesquisadora: Ahn, o mês do teu aniversário...; Elisa: Aquário, que não é o meu signo, mas é primeiro que eu, porque eu sou Peixes”. Nessa explanação, é possível apreender uma prática do processamento descendente (*top down*) teorizado por Nuttall (2005) e nacionalmente, dentre muitos, por Scaramucci (1995, 2009). Entenda-se, nesta tese, o processamento descendente como uma identificação específica no processamento integrado e/ou interativo no qual o processamento descendente (*top down*) e ascendente (*botton up*) ocorrem de forma integrada e concomitantemente, de acordo com a necessidade em pauta, em um determinado momento desse processamento (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009).

Além disso, quando Elisa utiliza seu conhecimento relativo ao Zodíaco para orientar sua prática leitora, evidencia a prática social da leitura de

horóscopos em jornais, revistas e na internet, salientada nos estudos de Soares (2004, 2017), como parte integrante das vivências letradas do nosso cotidiano.

Quanto à interação leitor e texto, os participantes atribuíram sentido ao material lido no T1. Esse sentido foi verbalizado em respostas e comentários referente a essas respostas durante o PVRL1 (ALDERSON; URQUHART, 1984; BRUNFAUT, 2014)<sup>111</sup>. Os estudos apontados por esses autores recaem sobre o vocabulário na prática leitora em L2. Os achados de Zhang (2017), no estado da arte desta tese (p.21-22), por exemplo, depositam, no âmbito lexical, a possibilidade de facilitar a prática leitora. Os problemas relativos à sintaxe, por sua vez, nesses estudos de Zhang (2017) exibem menor relevância do que o conhecimento de vocabulário. A extensão do repertório linguístico é expressa nesses resultados de Zhang (2017) como um aspecto a ser considerado para facilitar a prática leitora. A essa abordagem deve-se somar as questões culturais e contextuais que também interferem favoravelmente na prática leitora. Conforme Elisa (participante 5), a leitura do horóscopo, em qualquer mídia (ROJO, 2013), constrói seu conhecimento de mundo como conhecimento prévio: “Elisa: Aquário, que não é o meu signo, mas é primeiro que eu, porque eu sou Peixes” (HALL, 2013, 2019; SOARES, 2017).

### 5.1.2 Identificação, descrição e análise das relações e associações a outros conhecimentos – no instrumento Saídas pré-testes

Os dados aqui presentes exemplificam as relações tecidas e as associações aos outros conhecimentos na prática leitora. Dessa forma, trata-se de como os participantes constroem o sentido (KOCH, 2006; NUTTAL, 2005). Para isso, tomo por base os dados presentes no instrumento saídas pré-testes (Apêndice J). As saídas pré-testes são originadas dos questionários pré-testes e estão relacionadas às perguntas iniciais do instrumento Questionário pré-testes (APÊNDICE C). No que se refere à leitura, a seguir, constam as subcategorias de análise para as descrições, as considerações e as análises dos dados produzidos pelos participantes em relação à(s):

---

<sup>111</sup>Alderson (1984) retoma as mesmas questões da leitura em Brunfaut (2014) conforme mencionado.

- e) utilização do dicionário na leitura de um texto em língua inglesa e, posteriormente, em língua portuguesa;
- f) busca de palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em Inglês;
- g) utilização de imagens para auxiliar no entendimento do texto em língua inglesa e portuguesa
- h) predição, como adivinhação do sentido no contexto;
- i) estratégias apontadas pelos participantes em Língua inglesa e portuguesa.

Inicialmente, apresento as considerações desses participantes em relação à utilização do dicionário na leitura de um texto em língua inglesa. No embasamento desse processo, a descrição da tabela 1 (Apêndice J) vem a ser:

- a) os participantes não utilizam o dicionário como meio de buscar ajuda na leitura. Assim, quanto à frequência da ação como *sempre*, nesse item não ocorreu nenhuma marcação (0%);
- b) dentre esses participantes, menos de 10% utilizam o dicionário com frequência de *quase sempre* (apenas 8,33%);
- c) conseqüentemente, esses participantes também não utilizam o dicionário com a frequência de *algumas vezes* como recurso na leitura (0%);
- d) por outro lado, a maioria dos participantes raramente faz uso do dicionário como meio de buscar ajuda na leitura, de forma que, nesse critério, a porcentagem é superior à 90% (91,67%).

**Tabela 1 - Utilização do dicionário na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	0	0,00%
<b>Quase sempre</b>	1	8,33%
<b>Algumas vezes</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	11	91,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

Na sequência, estão listados os comentários em relação à utilização do dicionário, versão papel, em língua inglesa (L2). Nesse aspecto, a participante

1, Ana, declara não utilizar o dicionário como instrumento para auxiliar sua prática leitora em língua inglesa e justifica: “Porque na sala de aula não usamos”. Dessa forma, há uma relação com os hábitos leitores como formação ou falta dessa formação nos processos de letramentos, os quais são enfatizados por Soares (2003,2004, 2017).

O participante 2, Beto, por seu turno, tem uma atitude proativa e demonstra utilizar mais de um recurso para compensar a não utilização do dicionário: “Às vezes pergunto para a professora, em casa não leio, ou tento relacionar com palavras conhecidas”. Esse participante acessa o conhecimento prévio da professora ao perguntar o item linguístico desconhecido (KLEIMAN, 2013), justifica não precisar do dicionário em língua inglesa, porque não realiza a prática leitora nessa língua em casa. Logo, não haveria necessidade de utilizá-lo. Ele sinaliza a falta de uma cultura leitora (SOARES, 2017). Por fim, relaciona os itens linguísticos conhecidos para a construção de sentido ao tentar relacionar esses itens (KATO, 1990; KLEIMAN, 2013; NUTTALL, 2005; ZHANG, 2017).

O participante 3, Carlos, reforça o argumento quanto aos hábitos relacionados às práticas de letramento, no que se refere a consultar o dicionário: “Não tenho e não utilizamos em aula”. Segundo Soares (2007, 2017), as denominadas ações de letramento que inteiram o cotidiano dos alunos-participantes contribuem para os hábitos relacionados a uma cultura de leitura e escrita. Segundo essa autora, vivemos em um mundo em que a cultura letrada permeia nosso dia a dia.

A participante 4, Denise, relata fazer o uso do dicionário em casa, com maior frequência do que na sala de aula: “Utilizo mais em casa”. Dessa forma, demonstra esse hábito letrado na esfera proposta por Soares (2003, 2004, 2017).

Quanto à participante 5, Elisa, tem-se a informação: “Não sou de ler em inglês”. Assim posto, fica evidenciado a ausência de uma prática leitora em língua inglesa fora da escola (NUTTALL, 2005; SOARES, 2007, 2017). No entanto, me questiono enquanto pesquisadora: será que Elisa não ouve e, posteriormente, não lê músicas em inglês? Como lida com dizeres em roupas e cartazes que circundam nosso meio? São perguntas sem respostas, contudo, imagino que essa participante avalie como ‘leitura’ somente a leitura extensiva de contos e/ou livros, sem considerar a leitura extensiva para obter informações

e/ou prazer na realização dessa ação cotidianamente (DE OLIVEIRA, in Glossário CEALE; ROJO, 2013)<sup>112</sup>.

A participante 6, aqui chamada de Fabi, assim como o participante 2 (Beto), demonstram utilizar-se do conhecimento prévio das pessoas em sua volta. Beto recorre à professora, enquanto Fabi tem um acesso mais amplo já que inclui colegas como uma fonte de informação e como uma possibilidade de andamento (HALL, 2013, 2019; VIGOTSKI, 2015). Dessa maneira, Fabi afirma: “Não uso dicionário, pergunto para pessoas que sabem em inglês”. Essa participante reconhece o conhecimento prévio de outras pessoas (KLEIN, 2013; NUTTAL, 2005) e se beneficia para a construção de sentido na sua prática leitora (KATO, 1990, NUTTALL, 2005; SOARES, 2004, 2017).

A participante 7, Gabriela, por sua vez, declara não possuir dicionário: “Eu nem tenho dicionário de inglês”. Essa afirmação pode remeter à não existência de um hábito no que tange à cultura leitora. Entendo essa cultura leitora na perspectiva de Soares (2017) e Hall (2013, 2019), as quais vêm a ser uma inserção no mundo da escrita. Assim sendo, essa participante não desfruta dessa cultura e da possibilidade dessa inserção por meio do uso do dicionário na prática leitora.

A participante 8, Helena, quanto à utilização do dicionário em inglês como L2, de forma a auxiliar à prática leitora, sinaliza que não o necessita. Além disso, atesta não estar com o dicionário próximo nos momentos em que precisaria dele. Dessa forma, afirma: “Muitas vezes, eu não preciso e quase nunca tenho o dicionário à minha disposição”. Perante essa afirmação, imagino que Helena tece relações entre o já conhecido e o que se apresenta como novo, assim, faz uso de seu conhecimento prévio (KLEIN, 2013; NUTTALL, 2005).

---

<sup>112</sup>“A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido. Segundo o historiador Rolf Engelsing, esse tipo de leitura se tornou predominante nas sociedades ocidentais aproximadamente em 1750, em substituição à leitura intensiva, fenômeno que denomina de “revolução da leitura” A produção em massa de materiais escritos, explicada, entre outros fatores, pelo barateamento do papel e pela ampliação do público leitor, possibilitou um maior acesso das pessoas de diferentes camadas sociais a livros (inclusive aqueles com narrativas mais longas, como os romances), jornais, folhetos, revistas, almanaques, que se tornaram mais disponíveis, inclusive em lugares distantes. Passou-se a ler uma ampla gama de materiais e não somente um corpus restrito de textos” (DE OLIVEIRA, in Glossário CEALE). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

A participante 9, Ivone, demonstra não ter um hábito leitor em língua inglesa. Quanto a esse fato, manifesta: “ Só leio em inglês quando estou em aula e uso o dicionário”. No entanto, a mesma participante demonstra ter um hábito letrado que vem a ser o de consultar o dicionário, nesse aspecto, contempla o pressuposto por Soares (2003, 2004, 2007, 2017) no que se refere à participação em uma cultura de letrada.

A participante 10, chamada Josi, busca em outros letramentos, recursos para construir sentido na prática leitora. Assim sendo, ela afirma: “Eu procuro tradutores *online*, diferentes deles, para ter uma ideia sobre o conteúdo das palavras, principalmente quando leio”. Josi parece informada de que seus colegas não buscam pelas palavras desconhecidas e, nessa esfera de ação, encontra nos letramentos digitais (ROJO, 2013) a solução para os desafios com os quais se depara na construção de sentido na leitura (VIGOTSKI, 2015).

O participante 11, Kauan, não utiliza o dicionário versão papel, entretanto, mostra-se adepto a outros letramentos: “Eu nunca, eu uso Google tradutor”. Os recursos digitais, como o Google tradutor, parecem ser recursos populares em virtude da facilidade (ROJO, 2013), ou seja, da lei do menor esforço (KLEIN, 2013) não somente no âmbito linguístico.

Por fim, o participante 12, cujo pseudônimo é Leo, manifesta uma abordagem mista quanto à formação de hábito letrado e quanto à volição: “Não, pois não é utilizado em tudo e eu acho chato”. No que se refere à formação de hábitos no mundo letrado, ele aponta para uma utilização não regular do dicionário no ambiente escolar, segundo os pressupostos de Soares (2003, 2004, 2007, 2017). Além disso, indica uma questão relativa à volição (VIGOTSKI, 2017). Dessa forma, as relações teóricas aqui presentes sinalizam o foco deste estudo. As próximas considerações se ocupam do uso do dicionário, como recurso de construção de sentido em língua portuguesa, como língua materna (L1). Nessa perspectiva, a tabela 2, do instrumento saídas pré-testes, informa:

**Tabela 2 - Utilização do dicionário na leitura de um texto em português**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	3	25,00%
<b>Quase sempre</b>	0	0,00%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	8	66,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

Em relação à **utilização do dicionário na leitura de um texto em português** (tabela 2), os participantes parecem confirmar a tendência de que essa não é uma estratégia popular entre eles. Quanto a isso, manifestam-se de forma coerente, visto que não apreciam esse recurso em língua inglesa (L2).

A participante 1, Ana, reitera essa visão: “Como falei antes, eu não gosto de usar dicionário”. Por meio dessa afirmação, lida-se com questões volitivas (VIGOTSKI, 2015) e sustenta-se uma prática letrada ainda não instalada mediante à utilização desse recurso de inserção no mundo letrado, segundo Soares (2003, 2004, 2017).

O participante 2, Beto, nem sempre dispõe do recurso – uso do dicionário – e se expressa: “Quando consigo”. Nessa situação, o que está envolvido é a disponibilidade de utilizar o dicionário na prática leitora, mostrando-se como um uso irregular que pode ser considerado como uma formação insipiente de uma prática letrada (SOARES, 2003, 2004, 2017).

O participante 3, Carlos, alega não utilizar o dicionário em virtude de seu conhecimento do código linguístico (KLEIMAN, 2013). Nessa relação com o conhecimento, ele nega o uso do material de consulta e justifica tal prática mencionando: “Porque sei falar português”. Esse participante demonstra segurança quanto ao seu conhecimento em língua materna (L1) por contar com seu repertório lexical e demais conhecimentos linguísticos<sup>113</sup> (KLEIMAN 2013; NUTTALL, 2005; GROLLA; AUGUSTO, 2017).

A participante 4, Denise, diferentemente do participante 3, posiciona-se em um entendimento de que, mesmo sendo a língua portuguesa, sua língua materna (L1), há questões linguísticas desconhecidas. Quanto a esse posicionamento, expressa: “Sim, para saber o que estou falando”. Dessa forma, ela tem consciência de que está perante um processo de letramento contínuo;

---

<sup>113</sup>Segundo Kato, em entrevista (2017): “Entender como a criança aprende a língua materna é anterior a entender como ela aprende a ler e escrever uma linguagem, cuja forma nem sempre é igual àquela que ela fala. A criança aprende a fala sem instrução, via *seleção* inconsciente de parâmetros, meramente diante de um “input” da comunidade. Já, na escola, haverá a aprendizagem que depende de *instrução*” (GROLLA, AUGUSTO, 2017, p. 533). Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/30075>>. Acesso em 12 nov. 2019.



isto é, que se desenrola ao longo de sua vida (SOARES 2017; Projeto ALFALETRAR<sup>114</sup>).

A participante 5, Elisa, por sua vez, não faz o uso do dicionário como recurso a ser empregado em caso de necessidade/dificuldade para resolver problemas relativos à construção de sentido em língua portuguesa (L1): “Porque até me esqueço, não tenho dicionário em casa”. Nesse feito, não há a prática leitora baseada na criação de hábitos letrados (SOARES, 2017) e o esquecimento, no que se refere às questões de memória (KLEIN, 2013), como um indício que reforça esse hábito inexistente, seguindo os estudos desenvolvidos por Soares (2003, 2004, 2017, Projeto ALFALETRAR).

A participante 6, Fabi, faz uso do contexto como pista para a construção de sentido. Nessa perspectiva, Fabi declara: “Geralmente entendo as palavras pelo conteúdo”. No que tange ao conteúdo, diferentes teóricos colaboram para essa análise. Bartlett (1932), como bibliografia primária nas construções socioafetivas, contribui quanto ao entendimento que a construção do pensamento é contextual em virtude dos estímulos vivenciados. Segundo Charlot (2003), a participação de Fabi na interação textual a transforma em uma coautora, uma vez que contribui com sua vivência pessoal na construção de sentido do texto. Essa linha de pensamento também é partilhada por Nuttall (2005) para a qual as experiências humanas permeiam a construção de sentido. Kato (1990) responsabiliza as palavras e blocos significativos (*chunks*) como integrantes desse processo de coautoria desempenhado por Fabi como coautora do texto. Segundo Kato (1990), o repertório lexical é acessado em sua memória de longo prazo (permanente) ou de médio prazo em sua prática leitora. A existência desse repertório lexical, ainda, segundo essa última autora, possibilita uma atitude analítica desse repertório.

A participante 7, Gabriela, faz uso dos letramentos digitais e dessa forma, expressa: “Vou no Google”. Sua participação confirma a sugestão de um ambiente cultural com acesso ao espaço cibernético sugerido por Lagares

---

<sup>114</sup>No que se refere ao conceito “alfaletrar”, esse verbo representa o objetivo do Projeto ALFALETRAR: “oferecer a todas as crianças as condições necessárias para prosseguirem com sucesso em sua escolarização e, sobretudo, para se apropriarem de competências indispensáveis à plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual”. Disponível em: < <http://alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

(2018). Esse ambiente virtual é múltiplo, assim, acredito que, provavelmente, ela utilize seu julgamento crítico acerca do que está disponibilizado nesse ambiente (LÉVY, 2011; DIGICOMP; ROJO, 2013).

Os participantes 8, Helena, e 9, Ivone, relataram que não fazem uso do dicionário como instrumento de pesquisa para buscar informação em língua portuguesa (L1). Helena expõe: “Quase nunca uso o dicionário”. De modo semelhante, Ivone descreve: “Não, nunca uso o dicionário”. Dessa maneira, ambas demonstram não reconhecer na utilização do dicionário um instrumento que venha lhes auxiliar na construção de sentido (NUTTALL, 2005). Esse fato sinaliza a não estruturação de um hábito, o que repercute em suas práticas leitoras em uma cultura letrada (SOARES 2003, 2004, 2017) perante desafios de natureza linguística (VIGOTSKI, 2015).

A participante 10, Josi, repete o que, de alguma maneira, já fora manifestado por outros participantes (1, 3, 5, 6, 7,8 e 9) quanto ao não uso do dicionário como recurso na construção de sentido: “Toma um pouco de tempo e é muito trabalhoso ver uma palavra”. Nessa perspectiva, ela deixa de seguir os pressupostos da teórica Soares (2003, 2004, 20017) quanto à cultura letrada e ilustra a defesa de Klein (2013), no que se refere ao esforço, ou seja, à busca pela ‘lei do menor esforço’. No entanto, essa participante apresenta um contraponto quanto ao uso do dicionário: “[...] até eu achar já me desconcentrei do texto”. Quanto à concentração, percebo-a como o entendimento do sentido no contexto (KATO, 1990; NUTTALL, 2005).

Dentre os participantes, Ana (1), Carlos (3), Elisa (5), Fabi (6), Gabriela (7), Helena (8) e Ivone (9) e Jose (10) não utilizam dicionário como recurso para resolver desafios. O participante 11, Kauan, por sua vez, compartilha o mesmo posicionamento dos participantes anteriormente listados e verbaliza: “Nunca”. Igualmente, o participante 12, Leo, não reconhece na utilização do dicionário um recurso de letramento a ser utilizado, a despeito dos estudos na área (SOARES, 2003, 2004, 2017). Leo afirma: “Não, pois não tenho **esse** costume” (grifo meu). Assim, percebo indícios da existência de outros hábitos nesse universo do leitor em um oitavo ano do EF.

Quanto à prática leitora, foi possível observar que a interação texto-leitor-autor é antecipada por Stanke (2011, 2014), no estado da arte, ao citar Koch e Elias (2014).

No que se refere à **busca por palavras semelhantes ao português**, durante a leitura de um texto em inglês, a Tabela 3 apresenta o registro da atuação desses participantes:

**Tabela 3 - Busca por palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em inglês**

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	6	50,00%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Não respondeu</b>	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

Nessa tabela, é apresentada a busca por palavras semelhantes ao português na prática leitora em L2. No que se refere a esse tópico, constato:

- a) a metade dos participantes (50%) busca palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em Inglês;
- b) mais de 15% dos participantes (16,67%) buscam palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em Inglês;
- c) menos de 10% desses participantes (8,33%) buscam palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em Inglês;
- d) mais de 15% desses participantes (16,67%) buscam, com baixíssima frequência, palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em inglês;
- e) menos de 10% desses participantes (8,33%) não responderam quanto à busca de palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em Inglês<sup>115</sup>.

Assim sendo, a participante 1, Ana, não averigua o significado das palavras desconhecidas relacionando-as às semelhantes em língua portuguesa:

<sup>115</sup> Esse registro foi criado em virtude da não resposta dos participantes.

“Não procuro, porque não sinto curiosidade de saber”. Dessa forma, não há a presença da volição (VIGOTSKI, 2015) para vir a saber, por meio da construção de relações entre o conhecimento prévio (KLEIN, 2013; NUTTAL, 2005) e o conhecimento por construir. Dessa forma, alega não realizar o processamento integrado/interativo (*integrated processing*) na construção de sentido (SCARAMUCCI, 1995, 2009; BROWN, 2001, 2009; NUTTALL, 2005). Assim sendo, deixa de realizar o processamento descendente (*top down*) quanto à utilização da macroestrutura textual, ou seja, o conhecimento prévio (BROWN, 2001, 2009; NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Ao mesmo tempo, nega fazer a análise detalhada da microestrutura, por intermédio do processamento ascendente (*botton up*), porque alega não analisar o léxico para relacioná-lo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009; BROWN, 2009). Além disso, não há como expandir seu repertório lexical (KATO, 1990, KLEIMAN, 2013) de forma autônoma, se não resolve o desafio (HALL, 2013; VIGOTSKI, 2015). Quanto à relevância no âmbito lexical, segundo Zhang (2017), o conhecimento do léxico torna a prática leitora mais fácil. Assim, essa atitude de Ana não evidencia contribuir para sua prática leitora.

O participante 2, Beto, por sua vez, apresenta um posicionamento distinto da primeira participante. Ele constrói relações: “Sim, para conseguir entender mais fácil”. Segundo esse participante, o conhecimento lexical o auxilia no entendimento do texto, ou seja, na construção de sentido, e, assim, faz uso do processamento interativo (SCARAMUCCI, 1995, 2009; NUTTALL, 2005), visto que o texto é uma unidade de comunicação (MARCUSCHI, 2012). Portanto, a construção de sentido dessa ‘unidade’ incide na macro e microestrutura textual (KATO, 1990, 2007; NUTTAL, 2005; KLEIN, 2013). O acionamento dos processamentos descendente, ascendente e conseqüentemente o interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009) contribui para sua prática leitora, conforme previsto em Kato (1990), Klein (2013) e Zhang (2017), pois, dentre os benefícios da leitura (SOARES; 2017), há o acréscimo do repertório lexical (KLEIN, 2013). Conseqüentemente, esse evento facilita a prática leitora (ZHANG, 2017).

O participante 3, Carlos, reflete sobre a estrutura linguística e explicita as relações lexicais: “Elas podem enganar”. Nessa manifestação refere-se aos falsos cognatos (KATO, 1990), como estrutura fonomorfofossintática. No entanto,

para Bagno (In: glossário CEALE) a língua deve ser entendida na interação social para realizar ações no mundo (BAGNO; In: glossário CEALE; BROWN, 2001, 2009; CLARK, 2000; HALL, 2013). Esse participante faz uso das relações tecidas entre as palavras semelhantes à língua portuguesa para a construção de sentido e por meio da alternância dos processamentos descendente e ascendente, faz uso do processamento interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009), numa percepção do todo quanto à língua como instrumento de comunicação.

A participante 4, Denise, por sua vivência como aprendiz, afirma fazer uso da busca por palavras conhecidas como meio de tornar sua prática leitora viável. Nesse viés, assegura: “Sim, para me ajudar a entender o texto”. Esse entendimento pode vir a ser: o significado conceitual, significado proposital ou de sentido, o significado contextual e/ou o significado pragmático, segundo Nuttall (2005). Denise, por sua vez, está arraigada a isso e suscita, Kleiman (2013) no que se refere aos diferentes modos de ler, os quais predisõem diferentes entendimentos na construção de sentido.

Compartilho as considerações referentes à análise anterior para a participante 5, Elisa, pois ela assegura: “Procuro as palavras mais semelhantes para tentar entender a frase”. Além disso, nessa orientação, também fica evidenciado o desafio da prática leitora e, nesse contexto, a leitura em L2 apresenta-se como um desafio maior (ALDERSON, URQUHART, 1984; BRUFOUT, 2014).

A participante 6, Fabi, percebe as peculiaridades linguísticas entre as línguas e garante: “Nem sempre as coisas são as mesmas que em português”. Quanto a essa percepção, os estudos de Brown (2001, 2009), por exemplo, dão subsídios às suas considerações quanto aos itens linguísticos na L1 e L2.

A participante 7, Gabriela, manifesta fazer uso do recurso de buscar palavras semelhantes à língua materna na prática leitora em língua inglesa: “Procuro sim, sempre que preciso”. Essa familiaridade com o código linguístico propicia condições para a construção de sentidos (NUTTALL, 2005; KLEIN, 2013).

Quanto ao reconhecimento de itens linguísticos, a participante 8, Helena, manifesta: “Quase sempre tem uma ou duas palavras que são semelhantes à língua portuguesa”. Dessa forma, as autoras Koch e Elias (2014), bem como

Stanke (2011), ao citá-las, reforçam a relevância do léxico na construção do sentido.

A participante 9, Ivone, está alinhada aos participantes (2, 4, 5, 6 e 7) que se utilizam do reconhecimento de palavras conhecidas e acrescenta às observações já realizadas pelos participantes mencionados: “É mais fácil de entender”. Em suas palavras, apreendo ser sua prática leitora em inglês como L2 um desafio a ser vencido, o que abre espaço para diferentes vertentes teóricas. Dentre elas, identifico a cognitiva no reconhecimento de repertório lexical (ALDERSON, URQUHART, 1984; KATO, 1990, 2007; BRUFOUT, 2014), bem como a utilização do processamento interativo<sup>116</sup> (SCARAMUCCI, 1995, 2009; NUTTALL, 2005). Ainda é vista a perspectiva sociocultural, no que tange à possibilidade de necessitar e de receber uma mediação, uma intervenção para auxiliar, ou seja, andamento, prática reconhecida nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (HALL, 2013, 2019; VIGOTSKI, 2015) para o mesmo dado de pesquisa.

A participante 10, Josi, por sua vez, assegura: “Eu não procuro as palavras, muito menos para entendê-las a partir... (interrompeu a fala) Eu procuro fazer o raciocínio lógico para entender o significado e buscar imagens e o contexto no texto, apenas procuro, quando muito necessário”. Em sua manifestação, é possível antever um processamento múltiplo dos recursos disponibilizados em um texto. Dessa forma, imagino que Josi não se ocupa em identificar os itens lexicais conhecidos para facilitar sua prática leitora, conforme os estudos de Kato (1990) e/ou Kleiman (2013), por exemplo. Essa participante (10) se atém ao raciocínio lógico, uma utilização do conhecimento prévio e da estrutura linguística por meio do processamento de leitura interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Nessa perspectiva, ela faz uso do contexto que está no processamento interativo, bem como, da imagem. Crio a hipótese de que “quando muito necessário” vem a ser quando ela não resolve o desafio linguístico, segundo (HALL, 2013; 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKI, 2015).

---

<sup>116</sup>Ao mencionar o processamento interativo na leitura (integrated processing), tenho em mente a interação entre o processamento descendente (botton down) que se utiliza do conhecimento prévio, ou seja, parte da macroestrutura do texto para a construção de sentido, aliado ao processamento ascendente (botton up) por meio do reconhecimento e análise da microestrutura textual (KATTO, 1990; NUTTAL, 2005).

O participante 11, Kauan, percebe o potencial dessa estratégia. Nesse sentido afirma: “Porque eu acho que pode dar certo”. Assim, ao buscar palavras semelhantes ao português na prática leitora em língua inglesa (L2), ele faz uso do processamento interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Dessa forma, Kauan está entre os participantes e pesquisadores que alegam ser a prática leitora facilitada pelo conhecimento lexical (ALDERSON, 1984; KATO, 1990; BRUFOUT, 2014; ZHANG, 2017).

O participante 12, Leo, por conseguinte, também atribui ao léxico a propriedade de tornar a prática leitora viável por meio do reconhecimento lexical por sua parte na interação leitora em língua inglesa como L2. Nesse cenário, afirma: “Sim, pois fica mais fácil de compreensão”. O desafio da leitura em L2 está presente (ALDERSON, 1984; BRUFOUT, 2014), e a solução de um problema/desafio ilustra os estudos vigotskianos (HALL, 2013; 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKI, 2015).

A **utilização de imagens para auxiliar no entendimento do texto** em língua inglesa e portuguesa pode ser visualizada na Tabela 4 em relação à leitura em língua inglesa e na Tabela 5 na leitura em língua portuguesa. Essas tabelas se encontram nas saídas pré-testes, a seguir a Tabela 4.

**Tabela 4 - Utilização de imagens na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	7	58,33%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

**Quanto ao uso de imagens na prática leitora**, nove (09) participantes, dentre doze (12), se beneficiam das imagens<sup>117</sup> como recurso para o desenvolvimento da competência leitora. Eles totalizam 83,33 %, quanto ao uso desse recurso na prática leitora. As frases registradas, a seguir, são relativas aos participantes que fazem uso da imagem. Nessa situação encontram-se:

<sup>117</sup> A imagem, do latim *imago*, está associada à construção cognitiva, isto é, schema (BARTTLET, 1930). Essa construção realizada por meio de conhecimentos estruturados a partir de dados, dentre eles, imagens e conceitos preconcebidos e/ou elaborados posteriormente nesse processo cognitivo são representados pelo termo e conceito *schematta* (NUTTAL, 2005) em virtude da multiplicidade de fontes para essa estruturação.

- a) Beto (participante 2): “Sempre utilizo as imagens para entender”;
- b) Carlos (participante 3): “Por ser outra língua, as imagens me ajudam”;
- c) Denise (participante 4): “Para ajudar a identificar as palavras”;
- d) Elisa (participante 5): “As imagens ajudam a entender as frases que não consegui traduzir”;
- e) Fabi (participante 6): “Uma imagem fala mais que mil palavras”;
- f) Ivone (participante 9): “Porque quando não entendo e tem imagens é muito mais fácil”;
- g) Josi (participante 10): “Eu assisto vídeos de entretenimento na internet em inglês ou em outras línguas que acompanhem legendas em inglês. Dá para analisar a pronúncia, **a situação em que a frase é usada** (grifo meu)”;
- h) Kauan (participante 11): “Fazem a gente entender o que acontece”;
- i) Leo (participante 12): “Sim, pois ajuda a compreender o texto e enfeita o texto, mais bonito”.

Esses sete participantes mostram-se favoráveis ao uso da imagem, como estratégia na construção de sentido na prática leitora em inglês (L2) por meio da construção do conhecimento, dessa forma aspectos cognitivos estão presentes e delineados em autores como Bartlett (1930), bem como autoras como Nuttall (2005) e Otha (2005). Rojo (2013), por sua vez, aborda as questões dos letramentos ou multiletramentos por meio da imagem. Nessas considerações quanto à prática leitora, Carlos, participante 3, expressa o desafio da leitura em L2 conforme Alderson e Uhart (1984), conceito retomado em Brunfaut (2014). A participante Josi (10), por outro lado, não só observa como apresenta a noção pragmática do uso da língua. Ao expressar que se atém à situação específica de fala, mostra a compreensão do uso da língua, no contexto, em seu cotidiano.

Os três (03) participantes que seguem, não compartilham as visões apresentadas anteriormente. Esses participantes não atribuem às imagens a função de construção de sentido, segundo autores como Bartlett (1930), Kato (1990) e Nuttall (2005) para listar alguns no que se refere à schemata. Esses participantes se expressa nos seguintes termos:



- a) Ana, (participante 1): “A maioria dos textos não tem imagens, mas eu não presto atenção”;
- b) Gabriela (participante 7): “Não, não gosto muito”;
- c) Helena (participante 8): “Muitas vezes as imagens não têm muito sentido”.

Ana (01), por exemplo, não repara na existência de imagens. Logo, não realiza a prática leitora por meio de imagens. Dessa forma, não faz uso, ou, não tem consciência de utilizar-se dos recursos disponibilizados nos (multi)letramentos (AZARI, 2019; AZZARI, CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013). Gabriela (07), por sua vez, atesta, falta de volição (VIGOTSKI, 2015) quanto à utilização desse recurso na construção de sentido (KLEIMAN, 2013; NUTTALL, 2005). Helena (08), por seu turno, não relaciona à imagem ao contexto. Dessa forma não constrói relações contextuais, a interação texto-imagem não é percebida. O processamento interativo (NUTTALL, 2005) não pode ser aqui relatado, pois, segundo Helena, ela não reconhece fazer uso de seu conhecimento prévio.

A seguir, a Tabela 5 apresenta as relações tecidas quanto à utilização de imagens na leitura de um texto em português. Esses dados abarcam as percepções dos participantes quanto à categoria de análise relativa às relações e associações a outros conhecimentos.

**Tabela 5 - Utilização de imagens na leitura de um texto em português**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	4	33,33%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	3	25,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

Os dados apresentam uma porcentagem de 75% dentre os participantes que utilizam esse recurso na leitura. Nessa porcentagem, constam aqueles que atestam uma frequência de sempre (33,33%) como mais significativa dentre as demais frequências registradas, isto é, quase sempre (25%) e algumas vezes (16,67%). As percepções estão elencadas quanto ao uso desse recurso na prática leitora. Observe:

- a) Ana, (participante 1): “Muito raro ver textos de imagens, mais em português eu olho pra entender melhor”;
- b) Beto (participante 2): “Sempre que tem”;
- c) Denise (participante 4): “Sim, para me ajudar a identificar as palavras”;
- d) Elisa (participante 5): “O texto já dá uma explicada. Em português não ajuda muito, mas em inglês ajuda”;
- e) Fabi (participante 6): “Imagens são ótimas ‘explicadoras’”;
- f) Helena (participante 8): “Eu sempre vou tentar adivinhar o que a imagem me diz antes de ler o texto”;
- g) Ivone (participante 9): “Porque eu entendo”;
- h) Josi (participante 10): “Gráficos, principalmente”;
- i) Kauan (participante 11): “As figuras às vezes dá uma facilitada”;
- j) Leo (participante 12): “Gosto de imagens, ajuda muito a compreensão de textos, e deixa bonito também”.

Essas percepções se alinham quanto ao fato de eles reconhecerem, na leitura da imagem, um auxílio para a construção de sentido em L1. Nesse aspecto, teóricos como Bartlett (1930), Nuttall (2005), Otha (2005) se ocupam do conhecimento prévio. E, Rojo (2013) traz à tona questões de letramentos na prática leitora em L1.

A relatividade nas percepções aponta para pontos de vista diferenciados dos apresentados até então, no que se refere à atribuição de sentido a partir da imagem. Nessa linha, encontram-se dois participantes com as seguintes percepções:

- a) Gabriela (participante 7): “Não utilizo”;
- b) Carlos (participante 3): “Não, porque eu sei falar português”.

Gabriela é categórica ao dizer “não”, enquanto Carlos justifica a falta da necessidade por ser conhecedor de sua L1. Dessa forma, as relações linguísticas e culturais sugeridas por Hall (2013, 2019) e Soares (2017) não se configuram nos testemunhos desses dois participantes.

Na sequência, encontra-se a análise em relação à **predição** em textos em língua, uma antecipação do sentido no contexto, como uma subcategoria das relações e associações a outros conhecimentos (Saídas pré-testes).

**Tabela 6 - Predição do significado das palavras no contexto na leitura de um texto em inglês**

Oitavo Ano		
<b>Sempre</b>	8	66,67%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

Segundo essa tabela (na qual há arredondamento da terceira casa numérica), todos os participantes fazem uso da predição como uma estratégia de leitura para facilitar a prática leitora em língua inglesa. De acordo com os números apontados, a predição aparece com a frequência de ocorrência como *sempre*, de forma superior a sessenta por cento (66, 67%). Esse dado exprime uma alta incidência de uso dessa estratégia na prática leitora em língua inglesa por parte dos participantes. Esses participantes expressam:

- a) Ana, (participante 1): “Sim, porque não gosto de usar o dicionário”;
- b) Beto (participante 2): “Quando não entendo, tento adivinhar”;
- c) Carlos (participante 3): “O contexto sempre acaba me ajudando, com ele as coisas desconhecidas são mais fáceis de entender”;
- d) Denise (participante 4): “Sim, sempre é bom tentar”;
- e) Elisa (participante 5): “Eu sempre erro o significado dela”;
- f) Fabi (participante 6): “Sempre tento, leio o contexto e é beleza”;
- g) Gabriela (participante 7): “Tem palavras que são parecidas”;
- h) Helena (participante 8): “Tento ler toda a frase, *entende-la e relaciona-la*<sup>118</sup>”;
- i) Josi (participante 10): “Olho no contexto geralmente, olho no Youtube vídeo, músicas, vou deduzindo pela entonação, só se não tenho certeza procuro no dicionário online”;

<sup>118</sup> O grifo destaca a grafia mantida do original.

- j) Kauan (participante 11): “Para tentar entender, sem ficar me incomodando”;
- k) Leo (participante 12): “Não tento muito, pois não gosto de errar”.

As manifestações desses onze participantes corroboram o entendimento de que o texto é um todo significativo (MARCUSCHI, 2012; KOCH; ELIAS, 2014), dessa forma, a predição é uma das estratégias possíveis para antecipar (decifrar) o sentido no contexto que, segundo Koch e Elias (2014), por exemplo, é sociocognitivo. Autores como Brown (2009) e Kato (1990) apresentam a preditibilidade na leitura como uma estratégia calcada na possibilidade de decifrar por intermédio do conhecimento do que está posto no texto e, ainda, permite inferir o que está subentendido nesse texto.

Dessa forma, a utilização do processamento interativo integra a utilização do conhecimento prévio, bem como o linguístico em termos de microestrutura (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009), conforme Ana afirma: “Sim” em relação à predição. Ela, sem precisar consultar o dicionário, realiza a predição, como sinaliza: “[...] não gosto de usar o dicionário”. Isto é, ela antecipa o sentido da palavra desconhecida por meio da criação de hipóteses linguísticas. Essas hipóteses serão confirmadas ou negadas conforme o contexto (KATO, 1990; NUTTALL, 2005; SCARAMICCI, 1995, 2009). Ao manifestar que se utiliza desse recurso para construir sentido e evitar o uso do dicionário, traz a questão volitiva (VIGOTSKI, 2008), ou seja, nessa manifestação há ausência de volição para utilizar o dicionário.

Nessa linha de raciocínio, encontra-se Elisa (participante 5). Observe que, mesmo errando o sentido antecipado no contexto, dá indícios de utilizar-se da predição em sua prática leitora. Dessa forma, Elisa revela: “Eu sempre erro o significado dela”. Dentre os participantes listados anteriormente (2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12) quanto ao uso da predição, somente o participante 12 mostra-se com reservas (apesar de utilizá-la): “Não tento muito, pois não gosto de errar”. Quanto a essa percepção, a questão da volição está presente (VIGOTSKI, 2008).

Por sua vez, os demais participantes anteriormente elencados se beneficiam dessa estratégia (KATO, 1990; NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Diferentemente dos demais, a participante 9 não apresentou comentário sobre essa temática, somente assinalou a resposta.

Os dados que seguem essa subcategoria de análise são relativos à predição de sentido relativa à prática leitora em língua portuguesa (L1). A Tabela 7 traz os dados nesse sentido.

**Tabela 7 - Predição do significado da palavra no contexto na leitura de um texto em português**

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	5	41,67%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

A leitura da Tabela 7 indica que os participantes assinalaram o item *sempre* para a L1 com uma frequência em torno de quarenta por cento (41,67%). Note que assinalaram esse mesmo item com uma frequência superior a sessenta por cento (66,67%) para a L2. Portanto, nesse item, a frequência na L1, se comparado à L2, é inferior. Dessa forma, os participantes parecem se beneficiar dessa estratégia. As percepções verbalizadas por eles são:

- a) Ana (participante 1): "Não veio nada da cabeça";
- b) Beto (participante 2): "Com palavras *paresidas*";
- c) Carlos (participante 3): "Apesar de usar o contexto, às vezes já sei algumas palavras";
- d) Denise (participante 4): "Sim pra me ajudar a ler";
- e) Elisa (participante 5): "No português não preciso, palavras raras na conversa me perco e preciso perguntar o que é isso";
- f) Fabi (participante 6): "Sim, *fasso* isso";
- g) Gabriela (participante 7): "Prefiro pesquisar no google (dicionário)";
- h) Helena (participante 8): "Como no inglês, tento ler a frase inteira e ver qual o sentido dela";
- i) Ivone (participante 9): "Leio a frase para ver se eu entendo e encaixo a palavra";
- j) Josi (participante 10): "Não sei explicar";
- k) Kauan (participante 11): "A maioria das vezes consigo entender";
- l) Leo (participante 12): "Sim, gosto de saber o que estou lendo";

Nessas manifestações, os participantes expressam a importância da utilização da preditibilidade na leitura em L1. Dessa forma, utilizam-se do conhecimento de mundo (processamento descendente) e conhecimento linguístico (processamento ascendente), por exemplo, como processamento interativo da leitura (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009).

Assim sendo, esses participantes fazem uso da preditibilidade, como estratégia reconhecida e popular entre eles, suas verbalizações científicas os pressupostos teóricos defendidos por Brown (2001, 2007) e Kato (1990). A categoria de análise, por vir, explicita as estratégias identificadas neste estudo.

### 5.1.3 Identificação, descrição e análise das estratégias de leitura – *skimming* e *scanning* – no instrumento PVRL1 e as estratégias identificadas pelos participantes no instrumento Saídas pré-testes

Segundo Afflerbach, Pearson e Paris (2008), a utilização de estratégias visa tornar a prática leitora possível por meio da construção de sentido (compreensão, interpretação, análise e julgamento do conteúdo dos textos) em um contexto intertextual e multicultural (HALL, 2013, 2019). Tomando por base os letramentos (ROJO, 2013), as estratégias *skimming* e *scanning* são utilizadas cotidianamente nas práticas leitoras em diferentes mídias.

Nesse viés, segundo Brown (2001), a estratégia *skimming* possibilita o entendimento da ideia principal. Nessa perspectiva, a preditibilidade do propósito, do tópico principal e da sustentação de ideias torna-se viável por meio da utilização dessa estratégia. Ela identifica dados específicos como nomes, datas e/ou conceitos-chaves e fundamentações (BROWN, 2001) de forma a facilitar a prática leitora. Os eventos, nos quais identifiquei a utilização dessas estratégias nos PVRL1, estão organizados em forma de parágrafos, os quais iniciam referindo-se às estratégias empregadas em língua inglesa:

#### a) **Skimming:**

No PVRL1, Carlos (3) demonstra conhecimento linguístico em L2. Ele utiliza o *skimming* para identificar uma informação que impacta o seu entendimento global do texto: “[...] Eu li no título aqui, que é: Neymar *biography*: Brazilian soccer...Ele é um jogador prodígio”. Ele utiliza essa

estratégia em outras oportunidades também: “Pesquisadora: [...] Tá no texto? / Carlos: É..futsal is a version of the game, tá na 8 (entenda-se, linha 8). Dessa forma, Carlos explicita a utilização dessa estratégia que, segundo Brown (2001, 2009), pode também ser chamada de uma técnica de leitura. Elejo o termo estratégia como uma prática que integra a leitora em sua complexidade (BROWN, 2001, 2007; AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008).

**b) Scanning:**

No PVRL1, Denise (4) faz o reconhecimento linguístico em L2 por meio do contexto. Quando perguntada sobre a utilização do pronome pessoal do caso reto masculino em língua inglesa para justificar o uso no contexto, ela manifesta: “[...] Na verdade, eu não conhecia muito. Eu respondi...eu peguei o HE, como se pronuncia mesmo? He e só. Eu peguei o *he* por causa que comecei a olhar ali e vi que aparecia no texto”. Esse extrato já foi utilizado nesta tese com o olhar de utilizar-se do conhecimento prévio (KATO, 1990; NUTTAL, 2005; KLEIN, 2013) e fazer uso do processamento interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Além disso, Denise ilustra a estratégia *scanning* ao construir o sentido por meio da estratégia que a auxilia a identificar o dado solicitado na questão do T1. Para responder uma outra questão, a participante fez uso da mesma estratégia: “[...] Pesquisadora: A dois é ligada na um (Entenda-se: a pergunta 1 está relacionada à pergunta 2). Denise: Ah tá. Na verdade eu não entendi direito, mas peguei por causa do aqui ó Neymar **biography Brazilian soccer prodigy** (grifo meu)”.

Assim sendo, a citação de Denise está relacionada a essa estratégia que, por sua vez, possibilita a identificação de informação (BROWN, 2001, 2007; AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008) para realizar a construção de sentido (NUTTALL, 2005; KLEIMAN, 2013) na prática leitora que prevê o uso social dessa prática na vida cotidiana, como a leitura e o conhecimento do gênero bigrafia (KLEIMAN, 2013; KOCH; ELLIAS, 2014; SOARES, 2017).

Outra constatação de utilização explícita da estratégia em questão está no PVRL1 de Josi. Ela considera a pergunta sobre a terceira pessoa

masculina do pronome pessoal do caso reto em língua inglesa óbvia e justifica: “[...] Josi: É que eu já sabia bem o que significa o *he* e o *she*, e eu sabia o que significava o *yes*, já era bem óbvio.” Quanto ao vocábulo *futsal* declarou: “Josi: Na verdade, a do *futsal* eu não sabia bem onde tava a explicação. Então, eu procurei a palavra *futsal*.” Dessa forma, atesta a utilização da estratégia *scanning*: “[...] Pesquisadora: Procurou pelo quê? Josi: Pela palavra no texto.” Ainda quanto à utilização dessa estratégia: “[...] Pesquisadora: Tá certo! Alright! E aí, em relação ao Neymar, na 4, como conseguiste responder se Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*.” Ela, por conseguinte, corrobora esta análise: “[...] Josi: Eu fui direto na... Não era... Pesquisadora: Fui direto! Aonde? Josi: Eu sabia que ele é profissional.” Trata-se do conhecimento prévio de natureza enciclopédica (KATO, 1990; NUTTAL, 2005; KLEIMAN, 2013) sobre quem era jogador profissional de *futsal* era o pai do Neymar (essa informação consta no T1).

Na sequência, apresento as percepções dos participantes quanto às **estratégias de leitura (L2) identificadas por eles** em uma dinâmica diferente da anterior. Os dados foram produzidos nas saídas pré-testes em uma seção dos questionários pré-testes para as questões abertas.

#### **Estratégias de Leitura (L2):**

- a) Ana, (participante 1): " Pergunto para a professora ";
- b) Beto (participante 2): "Dicionário";
- c) Carlos (participante 3): "Uso o contexto";
- d) Denise (participante 4): "Pesquisa internet ou dicionário";
- e) Elisa (participante 5): "Contexto";
- f) Fabi (participante 6): "Contexto e experimento";
- g) Gabriela (participante 7): "Google tradutor";
- h) Helena (participante 8): "Comparação/relaciona ao português, internet e perguntar para professora";
- i) Ivone (participante 9): "Internet (tradução)";
- j) Josi (participante 10): "Tradutores online, contexto, procurar palavras que derivaram";
- k) Kauan (participante 11): "A maioria das vezes consigo entender";
- l) Leo (participante 12): "Google tradutor".



Desses participantes, seis (06) utilizam o dicionário, versão papel e online. Eles identificam fazer uso de letramentos digitais, a exemplo de da participante 9 que diz usar a internet, o que tem suporte teórico das TICs nas mídias eletrônicas (AZZARI, 2019; AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013). Quatro desses participantes reconhecem no contexto a possibilidade de construção de sentido.

Seguindo essa perspectiva, a participante 6 afirma: “Contexto e experimento”. Nesse feito de ação, além de utilizar o contexto para a construção de sentido (NUTTALL, 2005; KOCH; ELLIAS, 2014), testa suas hipóteses de natureza linguísticas e culturais no texto (KATO, 1990; HALL, 2013; KLEIN, 2013).

Nesse relato e análise, identifico nas duas participantes - Ana (01) e Helena (08) - o apreço pelo conhecimento prévio da professora. Elas ainda se inserem em um evento de possível andamento. Nessa interação, a construção de conhecimento está mediada por um participante experiente (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017).

O comentário tecido por Helena (participante 8) abrange diferentes letramentos: “Comparação/relaciona ao português, internet e perguntar para professora”. Nessa abordagem, autoras como Kato (1990), Klein (2013) e Nuttall (2005) referenciam o uso da língua como código linguístico. Não obstante, a percepção de um letramento ao longo da vida (SOARES, 2007, 2017) está presente no comentário de Helena quanto à sua forma de resolver desafios em L2. Quando se refere à internet, contempla o letramento nas mídias digitais (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; ROJO, 2013; AZZARI, 2019). E, por fim, quando interage com a professora, descortina andamento na prática interativa de construção de conhecimento (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017).

As próximas considerações destacadas referem-se às estratégias identificadas pelos participantes em suas práticas leitoras em língua portuguesa (L1). Esses dados também foram produzidos nos questionários pré-testes e se encontram nas saídas pré-testes no que se refere às **estratégias de Leitura (L1)**:

1. Ana (participante 1): “Procuro no dicionário ou Google”;
2. Beto (participante 2): “Dicionário”;
3. Carlos (participante 3): “Contexto e internet”;
4. Denise (participante 4): “Google, dicionário ou pergunta a alguém”;
5. Elisa (participante 5): “O contexto”;
6. Fabi (participante 6): “Contexto”;
7. Gabriela (participante 7): “Pesquisa no Google”;
8. Helena (participante 8): “Perguntar a alguém próximo e contexto/experimento”;
9. Ivone (participante 9): “Pergunto p/ pessoas e internet”;
10. Josi (participante 10): “Dicionário online, perguntar pessoas próximas na hora e contexto”;
11. Kauan (participante 11): “Dicionário”;
12. Leo (participante 12): “Dicionário ou Google”.

Quanto às estratégias de leitura empregadas em L1, posso perceber que são as mesmas se comparadas às estratégias empregadas na prática leitora em L2. É uma constatação, de certa forma, previsível.

A manifestação da participante 10, Josi, expressa a utilização de mais de um recurso para a solução de desafios perante a prática leitora (VIGOTSKI, 2017): “Dicionário online, perguntar pessoas próximas na hora e contexto”. Dessa forma, resumidamente representa a noção de letramentos. Esses letramentos estão no uso das mídias eletrônicas ao referir-se ao “Dicionário online” (ROJO, 2013); por exemplo, ao perguntar para pessoas próximas, lembra a perspectiva vigotskiana de desenvolvimento e construção de conhecimento por meio do andamento (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017). Por fim, quando Josi refere-se ao “[...] contexto” exemplifica a percepção do texto como unidade comunicativa (KOCH; ELLIAS, 2014; KLEIN, 2013; MARCUSCHI, 2012) .

As percepções de Josi encerram a subcategoria de análise apresentada e, de alguma forma, essas percepções situam as categorias de análise por vir. Essas categorias que estão na sequência têm uma orientação vigotskiana, ou seja, uma percepção sociocultural dos dados.

#### 5.1.4 Identificação, descrição e análise das ocorrências de andamento nas interações (HALL, 2000, 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017) no PVRL 2 (Apêndice N)

A utilização dos dados que seguem contempla a visão de que a aprendizagem é social, a internalização dessa vivência ocorre posteriormente, em virtude da interação ocorrida. Dessa forma, o desenvolvimento é gradativo e requer ajustes, por sua vez, moldados na interação. Esses ajustes, por sua vez, propiciam o andamento quanto ao desenvolvimento individual perante a interação (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017). A identificação, a descrição e a análise das ocorrências de andamento estão pautadas nas interações avaliadas no instrumento PVRL2.

No PVRL2 (Apêndice L) relativo ao T3, *Teen Horoscope* (Apêndice H), Ana (01) participa de um evento interativo quanto ao andamento. Esse é promovido pela pesquisadora para que participante caminhasse esse passo (NUTTALL, 2005) que a retira do não entendimento de um enunciado de uma questão e leva para o entendimento. Na sequência, o excerto ilustra essa situação:

**Pesquisadora:** Tá certinho. Tá, agora, por que tu escolheste essa resposta? Dá uma olhadinha no texto, aqui.

**Ana:** Por causa que eu sou uma pessoa indecisa e também confortável e os outros negocinhos lá que tão escritos.

**Pesquisadora:** Aham, então tá... uhum. Tá joia! Aqui ó: qual ou quais estratégias usaste para responder: *is it a good site about horoscope?* Ali tá falando do teu, agora é uma pergunta geral... é um bom site sobre horóscopo? *And horoscope and personalities?*

**Ana:** Botei "No".

**Pesquisadora:** Não? Não é bom? Por quê?

**Ana:** Por causa que eu não tinha entendido.

**Pesquisadora:** E, agora, tu dirias o quê?

**Ana:** Digo que Yes.

**Pesquisadora:** Tu diria yes? Tá! Por quê?

**Ana:** Por causa que ele fala certinho os negócios.

**Pesquisadora:** E, o quê que seriam os negócios?

**Ana:** O horóscopo, os negocinhos do signo.

Nessa ocasião, a falta de compreensão foi solucionada por meio do andaimento, destacado em: “[...] Pesquisadora: E, o quê que seriam os negócios?”. Ao apropriar-se da construção de conhecimento por meio do andaimento promovido, Ana afirma: “O horóscopo, os negocinhos do signo”. Nessa citação da fala de Ana, está explícito o ganho sócio cognitivo por meio da interação (VIGOTSKI, 2017).

No PVRL2, a participante Denise (04), quanto à questão relativa à adequação do site para sua idade, expressa sua visão de mundo e recebe mediação por parte desta pesquisadora vivenciando uma ocorrência de andaimento para identificar uma informação implícita. Isso pode ser verificado na interação:

**Pesquisadora:** Tu sabe o que é *adequate*?

**Denise:** Quê?

**Pesquisadora:** Tu sabe o que é *adequate*?

**Denise:** Sim, é adequado pra minha idade... e eu não achei nada de vulgar assim, nada de ruim.

**Pesquisadora:** Uhum. E, como é que tu justificaste, como que tu fizeste a justificativa dessa aí?

**Denise:** Eu não fiz por causa que eu não tinha meio que responder, não tinha como... Não sabia o que responder, porque o texto era adequado pra minha idade, então...

**Pesquisadora:** Era tipo assim ó, achar qual parte do texto, ahn...

**Denise:** É e, aí, eu não achei que eu...

**Pesquisadora:** Não achou... tá. OK. Vamos ver a próxima, então: quais estratégias utilizaste para responder "*Is it a good site about personalities?*" Tu achou que o site era bom?

**Denise:** Achei, porque fala bastante da personalidade do teu signo... de todos os signos.

**Pesquisadora:** Aham, sim! E qual foi a tua justificativa desse? Teve justificativa?

**Denise:** Não botei também.

**Pesquisadora:** Tá...

**Denise:** acho que é porque eu confundi na hora, não sei.

**Pesquisadora:** Certo! Vamos pra uma coisa mais específica: como descobriste o significado de *match*, que ta na linha nove. Dá uma olhadinha na linha nove aqui.

**Denise:** É nove ou dezenove?

**Pesquisadora:** Nove!

**Denise:** Ai! Eu não me lembro agora o que é. Eu sei porque tipo, aqui na nove, que os *Taurus*... não, o Capricórnio é irmão de Aquarius, então eu meio que... tá: *brother* aqui

**Pesquisadora:** É que o irmão dela é Capricórnio.

**Denise:** Sim, daí, então, eu botei que combinam, no caso.

Neste PVRL 2, a interação com Denise vai se moldando de acordo com as respostas dadas. A pesquisadora adapta as perguntas pré-elaboradas como um roteiro do PVRL 2 para que a participante se expresse. Nessa interação, temos: “Pesquisadora: [...] O que tu respondeste na pergunta: is this site adequate for your age? Ahn, por que escolheste esta resposta?”. A pesquisadora limita a gama de respostas e essa ação e está alinhada ao andamento conforme Hall (2000).

Nessa perspectiva de interação, a pesquisadora encaminha a interação para que ocorra o andamento ao limitar mais uma vez o tópico da interação: “[...] Denise: Qual? Na um? / Pesquisadora confirma e prosseguem: [...] Denise: Ahn, yes, por causa que eu sei que é sim, mas eu não sei o que é o "it is". Pesquisadora: Tu sabe o que é *adequate*? Denise: Quê? Pesquisadora: Tu sabe o que é *adequate*? Depois dessa pergunta Denise , posiciona-se “[...] Denise: Sim, é adequado pra minha idade... e eu não achei nada de vulgar assim, nada de ruim. Destaco que a prática leitora de Denise exemplifica a mediação cultural em termos de valores e crenças familiares e locais (HALL, 2013, 2019; LANTOLF, 2006; VIGOTSKI, 2017). Quanto ao signo do irmão da autora do texto Teen Hoscope (T3), Denise justifica sua resposta: “[...]”

Pesquisadora: É que o irmão dela é Capricórnio. Denise: Sim, daí, então eu botei que combinam no caso”. Nessa citação Denise justifica sua resposta e evidencia a construção de sentido no contexto de vida, segundo autoras como Klein (2013), Nuttall (2005) e Soares (2007, 2017), por exemplo.

No PVRL 2 (APÊNDICE, ), Elisa constrói o conhecimento por meio da mediação cultural e na ocorrência do andamento, segundo Hall (2000, 2019) e Vigotsky (2017). A seguir, o excerto que dá suporte ao embasamento teórico citado. Esse excerto destaca a interação na construção de conhecimento e o esforço para o entendimento por parte dos componentes da interação:

**Pesquisadora:** Tu achou o site adequado?

**Elisa:** aham

**Pesquisadora:** Tá... Mas tinha uma outra opção aqui que era... Tá, tá certo. Número dois: qual ou quais estratégias utilizaste pra responder: is it a good site about horoscope and personalities?

**Elisa:** Na linha 7 aqui, cadê... Não, mas na dois era pra achar a frase que a gente usou pra responder a primeira, né...Que sim. Yes, it is...

**Pesquisadora:** Tá, não, deixa eu ver uma coisa... Como descobriste o significado de match, linha 9. Qual é a pergunta?

**Elisa:** Eu acho que tá errada essa pergunta, porque aqui...

**Pesquisadora:** Deixa eu dar uma olhadinha... ó, according to the text, is this a good... yes, it is... tá. Tá, essa aqui tu colocaste. Aí na número 5, the word match line 9, que que tu marcaste? Tu marcaste combinam... Tá, tá certo. Por que tu colocaste combinam?

**Elisa:** Eu fui tentando encaixar as outras palavras que tinham até ver qual ficava melhor na frase.

Pesquisadora: Tá, mas tinha combina, e tu escolheste combinam... Tá...

**Elisa:** Eu não sei por que eu escrevi combinam.

**Pesquisadora:** Dá uma olhada na linha ali, dá uma olhadinha, vê se tu te lembras.

**Elisa:** Não, eu não sei por que... eu chutei porque eu achei que fosse combinam.

**Pesquisadora:** Tá, vamos... onde é que tá a palavra match? Vamos ver junto aqui. *I'm a Taurus and the description fits me perfectly, my brother Cody is a Capricorn and my brother Tom is an Aquarius and they match their profiles perfectly as well.* O que que é esse match aqui? Tu colocaste combinam, né? **Ele tá se referindo ao quê, antes?**

**Elisa: Aos irmãos?**

**Pesquisadora:** Aos irmãos! Tá, então tu não chutou. Tá se referindo aos irmãos.

**Elisa:** Ah tá.

O excerto transcrito traz a trajetória das negociações de sentido que se desenrolaram entre Elisa e esta pesquisadora e vice-versa. Dessa forma, fica explicitado o empenho para que ocorra o entendimento entre as partes (HALL, 2000, 2013). Como pesquisadora e participante da interação, delimito a temática e propicio a promoção do andamento - “[...] Pesquisadora: Por que tu colocaste combinam?” -, seguindo autores como Hall (2000; 2013, 2019), bem como Lantolf; Thorne e Poehner (2015) e, Vigotsky (2017). Trata-se de um desafio para ser solucionado por meio do pensamento lógico.

Nesse sentido, a estratégia para solucionar esse desafio, segundo Vigotsky (2017), foi: “[...] Elisa: Eu fui tentando encaixar as outras palavras que tinham até ver qual ficava melhor na frase”. Elisa, por seu turno, utiliza-se da predição (KATO, 1990; NUTTALL, 2005; KLEIN, 2013) para construir hipóteses quanto ao sentido; evidentemente utiliza-se do processamento interativo (NUTTALL, 2005; SCARAMUCCI, 1995, 2009). Nesta análise há a comunhão de perspectivas teóricas, visto que o desenvolvimento humano é integral e cognitivo e social, e todos esses elementos interagem de forma inseparável (SOARES, 2007).

Para finalizar a análise desta participante, enfatizo o andamento promovido na interação específica que se segue: “[...] Pesquisadora: Tá, mas tinha combina, e tu escolheste combinam... Tá...” Como resposta Elisa afirma: “[...] Eu não sei por que eu escrevi combinam”. A pesquisadora, nesse contexto como participante experiente, delimita o assunto que está sendo tratado: “[...] Dá uma olhada na linha ali, dá uma olhadinha, vê se tu te lembra”. Na sequência das interações, a pesquisadora delimita mais um pouco a

abrangência do que estão mencionando ao dizer: “[...]. *I'm a Taurus and the description fits me perfectly, my brother Cody is a Capricorn and my brother Tom is an Aquarius and they match their profiles perfectly as well.* O que que é esse match aqui? Tu colocaste combinam, né? Ele tá se referindo ao quê, antes?”. Por fim, Elisa percebe e verbaliza: “[...] Aos irmãos?”. Nesse episódio, está caracterizado a construção de uma hipótese que se confirma, baseada no conhecimento prévio de natureza linguística e contextual (KATO, 1990; NUTTALL, 2005; KLEIN, 2013).

No PVRL2, o participante 12, Leo, contribui quanto à materialização de uma ocorrência de andamento. Verifique:

**Pesquisadora:** Oito dois! Tá! Agora pra valer (*enquanto ajusta o equipamento*). Então, nessa... tem uma primeira pergunta que diz assim, ó: *Is this site adequate for your age?* Que que tu respondeste aqui? Tu não respondeu nada, tá... Se fosse agora que tu pudesse responder, que que tu responderia? Tu entende a pergunta? Quê quer dizer essa pergunta?

**Léo Silva:** É de um site...

**Pesquisadora:** Se o site é adequado pra tua idade. Tu acha que é, não é? Mas tu entende essa pergunta: *is this site adequate for your age?* Tu entende a parte da língua assim, o que ela quer dizer?

**Léo Silva:** Não, apenas eu conheço frases, sora.

**Pesquisadora:** Tu reconhece frases, mas não esta? Nessa aqui tu não reconhece nada?

**Léo Silva:** Ahn, ahn.

**Pesquisadora:** Tá. Okay! Ahn, na segunda pergunta é: quais estratégias tu utilizaste pra responder *Is this a good site about horoscope and personalities?*

**Léo Silva:** Ahn, sei lá, eu fui pelo que eu achei que era certo, sora.

**Pesquisadora:** Tá, e o quê que tu achou que era certo?

**Léo Silva:** Eu tinha que procurar o que mais era, o que tinha que ver com os personagens listados na frase.



**Pesquisadora:** Tá... *personalities* quer dizer personalidade, aspectos da pessoa: eu sou tímido, eu sou quieto, né, tá? Certo. Vamos ver... Tem a linha 9, tu consegue enxergar sem óculos a linha 9? Consegue?

**Léo Silva:** *Capricorn, Tom is an Aquarius...*

Leo socializa suas percepções e engajamento na interação: “[...] Pesquisadora: [...] ó: *Is this site adequate for your age?* Que que tu respondeste aqui? Tu não respondeu nada, tá... Se fosse agora que tu pudesse responder, que que tu responderia? Tu entende a pergunta? Quê quer dizer essa pergunta?” Ele entende e responde: “[...] Leo: É de um site... ” A pesquisadora delimita a pergunta com sucesso quanto à construção de conhecimento de Leo, segundo Hall (2000, 2019). Nessa interação o esforço da participante mais experiente é constante para a promoção do andaimento (VIGOTSKI, 2017). A pesquisadora prossegue com suas indagações: “[...] Se o site é adequado pra tua idade. [...] Mas tu entende essa pergunta: *is this site adequate for your age?* Tu entende a parte da língua assim, o que ela quer dizer?” O participante responde: “[...] Leo Silva: Não, apenas eu conheço frases, sora.”<sup>119</sup> Logo, conhecer a L2 o instrumentaliza no uso dessa língua (CLARCK, 2000) por meio da mediação cultural e andaimento (HALL, 2000, 2009, 2019; LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, 2015).

De alguma forma, a ocorrência do andaimento está vinculada ao esforço da pesquisadora para esclarecer questões relativas às práticas leitoras dos participantes. Esse esforço para o entendimento no evento interativo está vinculado à vontade da pesquisadora de esclarecer dúvidas e desenvolver o estudo em desenvolvimento na ocasião. A categoria de análise subsequente, *volição*, vem a ser a função psicológica que influencia as demais, tais como planejamento, avaliação, julgamento, para a tomada de decisões (VIGOTSKI, 2008).

#### **5.1.5 Identificação, descrição e análise dos episódios em que a volição se apresenta** para nortear as escolhas dos participantes (VIGOTSKI, 2008)

---

<sup>119</sup> ‘Sora’ é um resquício relativo ao tempo em a pesquisadora substituiu a professora efetiva da turma de fevereiro a abril de 2016.

nas manifestações nos instrumentos Saídas pré-testes (Apêndice M) e pós-testes (Apêndice N).

As categorizações nos questionários (pré e pós-leitura) estão organizadas em planilhas que, aqui, recebem um olhar quantitativo e qualitativo. Esses olhares estão baseados nos dados que, por conseguinte, documentam a função psicológica elevada que permeia a vida humana, a qual distingue dos demais seres vivos. Isto é, a volição, conforme os estudos desenvolvidos por Vigotski (2008) e pesquisadores a ele associados.

Por conseguinte, os instrumentos Saídas pré-testes (Apêndice M) e pós-testes (Apêndice N) originados dos dados produzidos pelos participantes nos instrumentos: a) questionário pré-testes (Apêndice C) e b) questionário pós-testes (Apêndice D2) embasam esta análise.

Os questionários pré e pós-testes estão organizados de forma semelhante. Assim sendo, o primeiro item investiga aspectos relativos à leitura em L2, o segundo quanto à leitura em L1 e, por fim, o terceiro apresenta somente perguntas abertas em relação à participação na pesquisa. Nesse terceiro ítem constam as apreciações em relação à participação na pesquisa. . Observe um trecho do questionário pré-testes, presente no apêndice M.

#### **Considerações** quanto a esta etapa.

a) Eu gostaria de dizer... / Quero perguntar sobre a pesquisa ...

---



---



---

b) Eu me senti ... nesta etapa.

---



---



---

Para o item “Eu gostaria de dizer... / Quero perguntar sobre a pesquisa...?” (Anexo, M). No mínimo, a metade dos participantes respondeu, ou seja, em torno de 58,33 % opinou em relação à solicitação da pesquisadora.

**Eu gostaria de dizer...**

1. Perguntas fáceis.
2. Gostei muito.
3. Nada.
4. Nada.
5. Acha legal fazer essa pesquisa.
6. Não faz sentido.
7. Gostando da pesquisa.
8. Nenhuma pergunta.
9. Nada.
10. Queria ver vídeos de pessoas falando em inglês/audição e pronuncia de palavras.
11. Nada.
12. Nada.

No âmbito qualitativo há a representação da presença da volição (VIGOTSKI, 2008) no que se refere à participação neste estudo. Dentre as manifestações constam manifestações diversificadas; desfavorável a exemplo de Fabi (06): “Não faz sentido” (Fabi / 06), favorável como Gabriela (07): “Gostando da pesquisa” e, talvez, neutra segundo a expressa por Helena (08): “Nenhuma pergunta”. Essas manifestações em destaque exemplificam os pressupostos teóricos vigotskianos quanto à volição (VIGOTSKI, 2008).

A questão subsequente é relativa ao sentimento experimentado por eles, esse quesito contou com a participação de todos. Além disso, os registros parecem predominantemente favoráveis. Examine:

**Oitavo ano - Eu me senti nesta etapa da pesquisa...**

1. Sem constrangimento (até gostei).
2. Normal.
3. Nada.
4. Bem. Ajudar a professora concluir pesquisa de doutorado.
5. Bem, legal, a gente nem se "pergunta".

6. Intimidada pelo português, mas adora a professora (percepção registrada).
7. Se sentiu bem.
8. Um pouco testada.
9. Tinha que dizer a verdade.
10. Normal :).
11. Normal.
12. Normal.

Dentre esses comentários, três sinalizam interpretações de sentimentos desfavoráveis vivenciados nessa etapa da pesquisa, os quais são: Fabi (06): “Intimidada pelo português, mas adora a professora” (percepção registrada) A volição presente quanto à vontade de ajudar a professora que, na verdade, vem a ser a pesquisadora. O sentimento de desconforto em relação ao desafio foi expresso por meio de “intimidada”. Dessa forma, há volição e desafio na configuração sociocultural desse evento (VIGOTSKI, 2008, 2015). A percepção sociocultural imposta pelo meio em relação às noções relativas aos sucesso e insucesso vem a produzir o desconforto de ser testada, Helena (08) verbaliza; “Um pouco testada”. Quanto a essa resposta crio a hipótese de que a mediação cultural (HALL, 2013, 2019, VIGOTSKY, 2015) modela sua expressão para um padrão cortez de fala, mesmo estando desconfortável com a vivência. Por fim, Ivone (09) denuncia seu incômodo: “Tinha que dizer a verdade”. Consequentemente, identifico nessas manifestações verbais padrões de comportamento permeados de volição nas tomadas de decisão quanto a essas participações (VOLIÇÃO, 2008).

O último item é para registro de dúvidas e desconfortos quanto à pesquisa, em relação a isso somente um participante se manifestou. E, esse participante atesta uma resposta em forma de pergunta. Assim, Carlos, o participante 3, questionou: “Há recompensa?”, por ocasião da produção do questionário pré-testes (12 de agosto de 2016). Em momento posterior a esse no desenvolvimento da pesquisa, essa pergunta foi respondida. A resposta versou sobre a não existência de uma recompensa, antes de iniciarem a realização do T1(02 de setembro de 2016). Trata-se da repetição da explicação de que qualquer participante poderia sentir-se livre para sair da pesquisa, se

assim o quisesse. Os demais participantes registraram a evidência quanto à volição (VIGOTSKI, 2008) de não se manifestar nesta etapa.

Nesse contexto de **identificar, descrever e analisar as manifestações da volição nas escolhas dos participantes**, utilizo o questionário pós-testes (**Apêndice D 2**). Além disso, utilizo seu desdobramento em Saídas pós-testes (Apêndice N).

No Questionário pós-testes, por exemplo, quanto à construção de sentido em **“Gostaria de dizer que...”** os participantes se manifestaram da seguinte maneira: sete participantes dos doze marcaram com um X no questionário pós-testes, onde poderiam verbalizar suas percepções quanto à participação na pesquisa. Em porcentagem, esse dado representa quase sessenta por cento do total (58,33%).

Dentre os participantes que verbalizaram suas percepções temos: “Foi legal fazer” (Ana 01); “Nada” (Carlos 03); “A pesquisa foi muito longa” (Denise 04); “Um pouco chato todas as etapas, porém feliz em ajudar” (Helena 08) e, por fim, apresento a manifestação volitiva por meio de uma representação gráfica de Fabi (06), na esfera dos letramentos (ROJO, 2013) por meio de um coração.

Quanto à frase para completar **“Me senti nesta etapa...”**, oito participantes responderam com um X, fato que representa a volição de não se manifestar (VIGOTSKI, 2008). Nesse dado há uma representação percentual superior a sessenta por cento (66,67%) de participantes cuja manifestação volitiva foi a de não opinar. Numa interpretação analítica fundamentada no que foi marcado, posso salientar: “Me senti confortável” (Ana, 01); “♥” (Fabi, 06)<sup>120</sup>; “Irritada e ao mesmo tempo importante” (Helena, 08) e, “Normal” (Leo, 12). Essas manifestações de julgamento que avaliam a experiência de forma positiva, apesar da divisão de Fabi entre sentimentos aparentemente antagônicos – irritada e importante –, por sua vez dão indícios de uma questão volitiva norteando suas escolhas até essa etapa final da pesquisa, por meio da produção de dados no questionário pós-teste, em doze (12) de dezembro de 2016 (ANEXO D2).

No que tange completar a frase: **“Quero perguntar sobre a pesquisa...”**, os participantes não se manifestaram quanto a isso verbalmente, há uma

---

<sup>120</sup> Fabi utiliza o recurso gráfico mais uma vez.

representação percentual superior a setenta por cento (75%). Trata-se de uma porcentagem significativa em relação à manifestação volitiva de não se expressar por meio de palavras quanto ao solicitado (VIGOTSKI, 2008). Dentre os que expressaram a volição por meio da escrita (VIGOTSKI, 2008), encontra-se Denise (04), a qual perguntou: “Por que ambas em 2016?”. O contexto dessa pergunta remete ao fato de que a pesquisa, inicialmente, ocorria no oitavo ano e no nono simultaneamente quanto ao semestre letivo de 2016. Após a qualificação de tese (29 outubro 2018), o estudo prosseguiu com o oitavo ano. Dessa forma, Denise sugere um estudo transversal o qual não estava programado e não ocorreu (VIGOTSKI, 2008). Fabi, mais uma vez, se manifesta por meio da representação gráfica de um desenho de coração – ♥ – na perspectiva dos letramentos (ROJO; 2013) Quanto à subcategoria “**Outros registros/pesquisa...**”, obtive as seguintes respostas:

1. X
2. X
3. X
4. X
5. X
6. X
7. X
8. X
9. X
10. X
11. X
12. Não possuo.

Quanto á este registro tenho a percepção de que, na última semana do ano letivo, quando ocorreu a produção destes dados de pesquisa (14 de dezembro de 2016) os participantes **pautaram suas atitudes pela volição relativa ao término das atividades escolares (VIGOTSKI, 2008)**. A natureza deste estudo é múltipla e sua escrita é naturalmente complexa. Compartilho o entendimento de Amorim (2002) quando afirma que um estudo transcende as anotações em campo. As planilhas organizadas a partir dos questionários

mistos pré e pós-testes foram transformadas em – saídas pré-testes e pós-testes, conforme visto, as quais lidaram e lidam com a efemeridade dos dados. Em outras palavras, esses dados produzidos, em uma outra situação ou com outros participantes, naturalmente seriam outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é o fruto de um estudo de campo que se utilizou de uma metodologia quantitativa e qualitativa, na perspectiva de uma análise qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), para investigar descrever e analisar (RETAMAR, 2018) os dados produzidos pelos doze participantes do oitavo ano do Projeto Pixel do CAp UFRGS. Conforme, abordado ao longo desta tese, o Projeto Pixel é um segmento da EB (CAp/ UFRGS) relativo ao AF do EF (8º e 9º anos) diferenciado. Consta, por exemplo, em sua proposta de ensino uma carga horária de cinco períodos de exposição à língua inglesa, como uma das quatro LE<sup>2</sup>s, ofertadas na instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, este estudo visou subsidiar a construção desta tese embasada no conceito de competência leitora que compreende conhecimentos de diferentes naturezas, sejam linguísticos, enciclopédicos e assim por diante (KLEIMAN, 2013). Dessa forma, a competência leitora interfere nas ações cotidianas num mundo letrado (SOARES, 2017). Além disso, faz uso da concepção de construção de sentido numa perspectiva sociocultural (HALL, 2019; VIGOTSKI, 2015). Por conseguinte, a leitura em uma das LE<sup>2</sup>'s ofertadas neste CAp amplia a esfera de atuação do ator social na interação (BAGNO, In: glossário CEALE). Contudo, como professora e pesquisadora havia a necessidade de estudos específicos voltados para o segmento Pixel, quanto à a leitura em língua inglesa como L2 ou L3. Trata-se de um contexto diferenciado das demais escolas públicas, no entanto, similar aos demais Colégios de Aplicação quanto a um desenvolvimento pedagógico experimental e inovador.

Nesse viés, trata-se de uma instituição com uma proposta pluricultural de ensino (BROCH, 2014), os alunos da EB regular estudam além da L1, uma L2, L3 e L4, em virtude de uma proposta plural dos anos iniciais ao EM. O Projeto Pixel, na minha visão, representa uma educação voltada para capacitar o participante para a cidadania e a expressão num convívio digital (LAGARES; 2018, ROJO; 2013). Esse processo de ensino-aprendizagem de uma língua entendido no uso da língua na interação (RETAMAR, 2018) parece ser o caminho de uma instrução necessária para atender as necessidades dos alunos, em geral. Entretanto, nesta tese importaram 'os achados' relativos ao Projeto



Pixel e as perspectivas para novos estudos delineadas na prática leitora em língua inglesa nesse contexto.

A abordagem teórica nesta tese é holística, visto que me parece impossível compartimentar de que forma se dá a cognição. Como separá-la do meio onde ocorre a aprendizagem? Entendo a cognição desenvolvida por meio das interações nas quais ocorrem as mediações (VIGOTSKI, 2015). Essa iniciativa como pesquisadora, ao longo do tempo, foi contemplada com os estudos de Foster e Otha (2005), em perspectivas distintas, no entanto, complementares. Assim, naturalizo as interfaces entre os diferentes aportes teóricos, aqui, utilizados e evito a polarização entre o cognitivo e o sociocultural, uma vez que o desenvolvimento cognitivo se desenrola por meio do social e das mediações socioculturais (HALL, 2013). Neste estudo, o objetivo central, contextualiza os objetivos específicos, nos quais nortearam este estudo. Dessa forma, buscaram responder as inquietações desta pesquisadora:

*(1), o objetivo central do estudo é analisar as estratégias identificadas na prática leitora em língua inglesa pelos participantes do oitavo ano do Projeto Pixel CAP UFRGS;*

*(2) os objetivos específicos deste estudo são:*

- a) identificar os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;*
- b) descrever os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa;*
- c) verificar a dinâmica dos andamentos nas interações desenvolvidas ente participante e pesquisadora e vice-versa.*

Relembro os instrumentos de pesquisa: a) dois questionários mistos: (um pré-testes e um pós-testes); b) saídas pré e pós testes; c) três testes de leitura em língua inglesa (L2): (T1, T2 e T3) e; d) dois protocolos verbais retrospectivos de leitura (PVRL 1 e 2), segundo Pressley e Afflerbach (2012). Nessa esfera, esses instrumentos subsidiaram as respostas das perguntas por vir a partir das categorias e subcategorias de análise, que também estão retomadas:

1. Identificação, descrição e análise do conhecimento prévio: no instrumento PVRL1 – T1 (Apêndice J).
2. Identificação, descrição e análise das relações e associações a outros conhecimentos – no instrumento de saídas pré-testes (Apêndice M).

Subcategorias de análise: a) utilização do dicionário na leitura de um texto em língua inglesa e em língua portuguesa; b) busca de palavras semelhantes à língua portuguesa em um texto em língua inglesa; c) utilização de imagens para auxiliar na construção de sentido de um texto em língua inglesa e portuguesa; d) a predição, como antecipação do sentido no contexto;

3. Identificação, descrição e análise das estratégias de leitura – *skimming* e *scanning* – no instrumento PVRL 1 (Apêndice J) e as estratégias identificadas pelos participantes em língua inglesa e portuguesa no instrumento Saídas pré-testes (Apêndice M);

4. Identificação, descrição e análise das ocorrências de andamento nas interações (HALL, 2000, 2019; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; VIGOTSKY, 2017) no PVRL 2 (Apêndice L);

5. Identificação, descrição e análise dos episódios em que a volição se apresenta para nortear as escolhas dos participantes (VIGOTSKI, 2008) nas saídas pós-testes.

A partir dessa organização, respondo inicialmente às perguntas relativas aos os objetivos específicos de pesquisa de forma sucinta, depois do já visto. Assim, verifiquei os aspectos que me sensibilizaram nas perguntas de pesquisa destacadas. **Quais recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa são identificados?** Neste estudo identifiquei a construção de sentido por meio uso do conhecimento prévio de diferentes naturezas como a linguística, a enciclopédica, a digital, dentre muitas outras (KLEIN, 2013), bem como a associação desses conhecimentos para tomar decisões em situações de desafio (VIGOTSKI, 2015) que estão ilustradas na análise dos PVRL1. A apreciação das categorias de análise (1, 2 e 3) evidenciam o processamento de leitura interativo (NUTTALL, 2005), por exemplo, quando lembram de expressões relativas a outros contextos e/ou identificam palavras semelhantes ao português (cognatos). Isso ocorre dentre interações e inter-relações, dessa forma, as mediações culturais (HALL, 2013; VIGOTSKI, 2015) permeiam a leitura com associações reativas às músicas, games e até jogos de cartinhas, conforme relata Kauan. A predição, por sua vez, é referida por participantes como um ‘encaixe’ do sentido no contexto, eles antecipam o sentido da palavra ou expressão no contexto em que o texto foi gerado.

Consequentemente, a segunda pergunta quanto aos recursos empregados, inclui uma gama de soluções para os desafios que podem ser explicados como cognitivos (ALDERSON, 2005) ou seja as estratégias como *skimming*, *scanning* (BROWN, 2007) e a própria predição. A mediação cultural, por sua vez, permeia todas as ações humanas, dessa forma, mostrou-se presente nas tomadas de decisões destes participantes em todos os instrumentos (VIGOTSKI, 2008, 2015). **Como os recursos empregados pelos participantes na prática leitora para construir sentido em língua inglesa podem ser descritos?** Segundo os doze participantes deste estudo, esses recursos podem ser descritos como cognitivos, construídos nas interações (KLEIN, 2013), bem como socioculturais nas mediações conforme mencionado anteriormente (HALL, 2013; VIGOTSKI, 2015).

A prática leitora em L1 ocorre cotidianamente por estarem os participantes inseridos numa comunidade letrada, na verdade, de (multi) letramentos (ROJO, 20013) que demandam diversas competências. A prática leitora em língua inglesa parece estar inserida, de alguma forma, no cotidiano desses participantes por meio de outras leituras realizadas ocasionalmente (questionários pré e pós-testes) no contexto digital atual. Dentre essas competências os participantes utilizam suas competências digitais, aliadas às competências leitoras (saídas pré e pós-testes). Neste estudo, eles recorrem ao ambiente digital para fazer uso de dicionários, de tradutores e de games online. Alguns participantes percebem a língua portuguesa como fonte de desafios. Dessa forma, os participantes perguntam suas dúvidas, consultam o dicionário e têm consciência de que não há conhecimento pleno desse código linguístico. Nesse aspecto, a prática leitora em língua L2 configura-se num desafio ainda maior (ALDERSON, 2005). A pesquisa mostra indicativos de que eles utilizam as imagens como suporte na prática leitora para construir sentido em língua inglesa. No entanto, alguns participantes não olham as imagens disponibilizadas num texto impresso em L1 por atestarem falta de necessidade. Aqui, também não há uma resposta padrão, há uma sensibilização leitora por meio de práticas de acordo com os 'indivíduos-leitores'.

Baseada na identificação, descrição e resultados apresentados nos instrumentos de pesquisa e à luz de Nuttall (2005), defino o que vem a ser a construção de sentido na prática leitora em língua inglesa, segundo uma

perspectiva vigotskiana. Nuttall (2005) apresenta o caso de uma receita culinária cujo produto final teoricamente seria o mesmo, se percebida a intenção do autor, conjugada à experiência de vida no cenário participante e meio sociocultural (HALL, 2013; VIGOTSKY, 2017). Crio a hipótese de que essa receita seja um bolo. Nessa situação, os dois leitores fazem o bolo; um deles realiza a tarefa com mais facilidade, o que seria a acuidade da leitura diferenciada entre os dois leitores e a bagagem cultural de cada um deles. Por exemplo, se um participante da pesquisa vem de um contexto familiar em que as pessoas se dedicam à culinária, inicialmente, ele tem condições propícias para a realização da tarefa de ler e fazer o bolo, um participante cita a leitura de receitas de bolo (Saídas pré-testes/Apêndice M). No entanto, outro participante que venha de um contexto no qual bolos são comprados pré-elaborados ou prontos, o seu contexto sociocultural não lhe favorece para atribuir significados ao texto culinário com que se depara. Logo, se constituem nos contextos de interação.

Nos questionários pré e pós-testes, bem como nas saídas pré e pós-testes há evidências de que eles corroboram nesses contextos que estão inseridos e permutam, por meio de suas interações nesses meios (HALL, 2013; 2019; VIGOTSKI, 2015). Na sequência, a última pergunta de pesquisa é sobre o objetivo andamento nas interações transcorridas por ocasião dos PVREL 2 (PRESSLEY; AFFLERBACH, 2012). **Como se apresentam as dinâmicas dos andamentos?** Entendo o andamento como uma metáfora que representa um deslocamento da zona atual de conhecimento para a proximal (ZDP). Isso ocorre por meio da mediação de um parceiro dessa interação que propicia esse deslocamento para a construção do conhecimento (VIGOTSKY, 2015). Dessa forma, como pesquisadora realizo essa mediação em relação aos conhecimentos não evidenciados no T3, por exemplo. Questões não respondidas no T3. Depois de episódios de andamento, as perguntas passam a ser respondidas mediante essa mediação. Esse fato é evidenciado quando a pesquisadora insiste para a identificação da resposta. Nessas situações apontadas a identificação da linha no texto parece resolver o problema.

Nessas interações, também aparecem ocasiões de andamento nas quais os participantes situam a pesquisadora para localizar a linha do texto no qual se encontra a justificativa para uma determinada resposta. Nesse modelo, o participante (adolescente) realiza a mediação para que a pesquisadora

(adulta) encontre, nas ocasiões assinaladas, a resposta (HALL, 2019). Ressalto ser a volição (VIGOTSKI, 2008) a função psicológica superior que permeia as tomadas de decisões pelos participantes (VIGOTSKI, 2008). Essas ocorrências estão evidenciadas nos dados analisados nas saídas pós-testes, ratificando uma motivação para a tomada de decisões nestes instrumentos de pesquisa. Um forte indicativo vem a ser a volição de não responder as questões dos questionários e/ou de não se posicionar como uma manifestação volitiva (VIGOTSKI, 2008). Portanto, quanto às dinâmicas dos andamentos reconheço o padrão recorrente do adulto auxiliando o mais jovem, também chamado de inexperiente (VIGOTSKI, 2015), mas isso não se configura num padrão rígido porque há uma troca de papéis nas mediações constatadas de acordo com o caráter sociocultural das interações vivenciadas e analisadas nos PVRL 2, neste estudo.

Como forma de iniciar a o fechamento das considerações finais, apresento *o objetivo central do estudo* como um apanhado significativo *do que foi investigado, descrito e analisado nas estratégias identificadas na prática leitora em língua inglesa pelos participantes do oitavo ano do Projeto Pixel CAp UFRGS*. Para isso utilizo a pergunta: **Como os participantes do oitavo ano do Projeto Pixel do CAp UFRGS realizam a prática leitora em língua inglesa?** Esses participantes associam conhecimentos de diferentes naturezas e utilizam-se de diferentes competências, sejam essas competências linguísticas, sociais, digitais e socioculturais para realizarem suas práticas leitoras com seus modos diferenciados de ler (KLEIN, 2013) numa perspectiva comunicativa. Muitas vezes, eles afirmam ter ‘chutado a resposta’, ao receberem andamento (mediação) relativo à questão identificada como problemática, respondem adequadamente tanto quanto às questões linguísticas, bem como o uso dessas questões linguísticas na construção de sentido do texto como um todo (MARCUSCHI, 2013). A estratégia *skimming* para verificar do que trata o texto e sua ideia central, bem como o suporte dessa ideia central é apontada nos PVRL1. Também nos PVRL1 foram evidenciados o uso da estratégia *scanning* para identificar dados específico no texto de forma rápida.

Todavia, reforço a ideia de que as estratégias *skimming* e *scanning* (BROWN, 2001, 2007) fazem parte das estratégias empregadas por esses participantes na prática leitora na versão papel. Crio a hipótese de que delas se

utilizam nas plataformas digitais (ROJO; 2013). Dentre as estratégias averiguadas no estudo, a predição consta, muitas vezes, como 'encaixe' em suas manifestações. E, conseqüentemente, é uma estratégia utilizada e identificada de forma associada ao contexto em suas percepções. As competências sugeridas pela OCDE são reativas ao uso contextualizado e ágil da leitura para obter acesso à informação, à saúde e ao lazer. Nesse âmbito a leitura possibilita um padrão de qualidade de vida para agir e opinar na esfera social.

Por fim, esta tese defende a leitura no oitavo ano do Projeto Pixel contextualizada e, em diversas mídias, para que a volição (VIGOTSKI, 2015) permeie as práticas leitoras de leitores em condições semelhantes. As diferentes mídias, por sua vez, estão relacionadas e associadas ao beneficiar-se por meio da leitura da produção de conhecimento disponível. Esta tese defende por meio de seus achados que a utilização das estratégias como a preditibilidade na leitura associada ao uso do conhecimento prévio de qualquer natureza para o desenvolvimento de relações teóricas e vivências por parte do leitor num contexto sociocultural (HALL, 2013, 2019; VIGOTSKI, 2015), conforme evidenciado neste estudo.

Este estudo pretende contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio da prática leitora que estrutura e incentiva o pensamento numa prática vivenciada no uso da língua por meio da leitura para agir no mundo (KLEIN, 2013; SOARES, 2017). Nessa perspectiva, a proposta de Ações Extensionistas na UFRGS voltadas para a leitura nessa faixa etária do Projeto Pixel (oitavo ano) visa desenvolver, segundo o estudo realizado, práticas de leitura por meio dessas ações que promovem e divulgam a cidadania e a solidariedade, a exemplo da experiência das Mulheres Coralinas<sup>121</sup> como exemplo de comunidade de prática (WENGER, 2011), num outro contexto. O estudo aqui apresentado, não se esgota e, espero, que possa motivar novos estudos na área da Linguística Aplicada.

---

<sup>121</sup> Projeto Mulheres Coralinas: “As mulheres encerram o projeto com ganhos incalculáveis, que o saber conquistado não mensura, pois o que as fortalece são a consciência de que poderão fazer o seu destino, como o fez a poetisa da Casa Velha da Ponte; e intervir, de forma ética, na sua comunidade para buscar o benefício comum. Mais do que isso, a identidade construída pela aprendizagem engendrou laços entre elas, que estão resultando em uma cooperativa de mulheres, bem coletivo para ganho de toda a cidade: Associação Mulheres Coralinas – ASCORALINAS, que já iniciou os seus trabalhos” Disponível em: <<http://cartografias.catedra.puc-rio.br/wp/2018/02/20/projeto-mulheres-coralinas/>>. Acesso em 20 nov. 2019.

## REFERÊNCIAS

- AHMAD, J. Intentional vs. incidental vocabulary learning. **ELT Research Journal**, [s.l.], v. 1, n.1, 2012, p.71-79. Disponível em: <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/viewFile/1063000039/1063000061>>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The reading teacher**, [s.l.], v.61, n. 5, p. 364-373, 2008. Disponível em: <[https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RT.61.5.1?casa\\_token=eKZSKP965zAAAAAA:bSaiM1gzldqhARkfGb7DoKxaFQL5bMKgx78BAyzjjVICwEqLWQrhZqIE3IMhmhIAKTI4LKNZV\\_8Yag](https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RT.61.5.1?casa_token=eKZSKP965zAAAAAA:bSaiM1gzldqhARkfGb7DoKxaFQL5bMKgx78BAyzjjVICwEqLWQrhZqIE3IMhmhIAKTI4LKNZV_8Yag)>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J.; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984. p. 1-27.
- ALDERSON, J. C. The testing of reading. In: ALDERSON, J. C. **Teaching Reading Skills in a foreign language**. 3rd ed. Oxford: Mcmillan Education, 2005. p.212-228.
- ALDERSON, J.; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n.116, jul. 2002.
- AZZARI, E.F.; CUSTÓDIO, M.A. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: CUSTÓDIO, M.A. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- AZZARI, E.F. Endangered languages, social subjects and mediatization: the case of Wikitongues. **International Journal of Innovation Education and Research**, Mirpur, v.7, n.8, 2019, p.242-251. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Eliane\\_Azzari/publication/335925182\\_Endangered\\_languages\\_social\\_subjects\\_and\\_mediatization\\_the\\_case\\_of\\_Wikitongues/links/5d83f7b5a6fdcc8fd6faff66/Endangered-languages-social-subjects-and-mediatization-the-case-of-Wikitongues.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eliane_Azzari/publication/335925182_Endangered_languages_social_subjects_and_mediatization_the_case_of_Wikitongues/links/5d83f7b5a6fdcc8fd6faff66/Endangered-languages-social-subjects-and-mediatization-the-case-of-Wikitongues.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BARTLETT, F. C. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge university press, 1932.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de Letras em estudo.** 2001. 503f. Tese (Doutorado em linguística aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269421>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BILLIG, D; FINGER, I. Efeitos do bilinguismo e do envelhecimento no desempenho em testes de fluência verbal. **Veredas atemática**, Juiz de Fora, v.19, n.2, 2015, p.94-1. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/6-BILLIG-E-FINGER.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/2010. Define **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Conselho nacional de educação: câmara de educação básica. Disponível em<[http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/fundamental/resolucao\\_cne\\_01\\_2010.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/fundamental/resolucao_cne_01_2010.pdf)>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** [s.l]: Ministério da educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: nov. 2014.

BROCH, I. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102190/000930127.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 out. 2017.

BROWN, F. A. Vocabulary knowledge and comprehension in second language text processing: A reciprocal relationship. **The Asian EFL Journal Quarterly**, Busan, v. 12, n. 1, p. 88-133, 2010. Disponível em: <<http://www.asian-efl-journal.com/PDF/March-2010.pdf#page=88>>. Acesso em 20 ago. 2019.

BROWN, H. D. et al. **Principles of language learning and teaching.** Londres: Pearson Education, 2001. Disponível em: <<http://images.pcmac.org/Uploads/JeffersonCountySchools/JeffersonCountySchools/Departments/DocumentsCategories/Documents/Language%20Assessment%20-%20Principles%20and%20Classroom%20Practices.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BROWN, H. D. et al. **Language assessment principles and classroom practice.** Londres: Pearson Education, 2007.

BRUNFAUT, T.; ANDERSON, C. A lifetime of language testing: An interview with J. Charles Alderson. In: **Language Assessment Quarterly**, v. 11,



n.1,p.103-119, 2014. Entrevista concedida a Tineke Brunfaut. Disponível em: <///E:/TinekeBrunfaut\_LifetimeLanguageTestingInterview\_postprint.pdf>. Acesso em: 03 out.2017.

BYGATE, M. Oral Second Language Abilities as Expertise. In: KEITH, J. **ExpertiseSecond Language Learning and Teaching**. London: Palgrave Macmillan, 2005, p. 104-127.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. **International journal of applied linguistics**, [s.l.], v. 17, n. 2, 2007, p. 226-239. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\_sdt=0%2C5&q=LARSEN-FREEMAN%3B+CAMERON%2C+2007&btnG=>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: CHARLOT, R; BARBOSA, L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 23-34.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: AZEVEDO, N. O.; GARCEZ, P. M. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, 2000, p.49-71.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Um pouco da História do Colégio de Aplicação da UFRGS**. 2019a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/historia/>. Acesso em: 12 out. 2019.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Institucional**. 2019b. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/>. Acesso em: 17 Out. 2019.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Manual do Novato no CAP UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/dicas-para-os-novatos-no-cap/>. Acesso em: 17 out. 2019.

CORREA, E.S. Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Pesquisaeduca**, Maringá, v. 09, n. 17, jan.-abr.2017, p. 116-129.

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2011.

DA SILVA, K. A. A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. **Letras**, n. 40, p. 259-283, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269421>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DA SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 7-17, 2004.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and cognition**, Cambridge, v.10, n.1, p.7-21, 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.6744&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, [s.l.]. v.19, n.3, 2009. Disponível em: <<http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2017.

Equipe PIXEL. **Documento compartilhado pela Equipe PIXEL**. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/shared-with-me>>. Acesso em: 09 mai 2017.

ESHET, Yoram. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of educational multimedia and hypermedia**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004. Disponível em: < <https://www.learntechlib.org/p/4793/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.  
FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. **Applied linguistics**, Oxford, v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.876.8016&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso 15 ago. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GROLLA, E.; AUGUSTO, M. Entrevistas com Mary Kato, Letícia Corrêa e Ruth Lopes. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 41, p. 529-546, 2017. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/viewFile/30075/22149>>. Acesso em: 12 out. 2019.

HALL, J. K.. The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: Expanding the transdisciplinary framework. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 103, p. 80-94, 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/modl.12535>>. Acesso em: 12 out. 2019.

HALL, J. K. **Teaching and researching**: Language and culture. 2 ed. London and New York: Routledge, 2013, p. 292.

- HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Cambridge: MIT Press, 1995.  
Disponível em: <[https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/07/Edwin\\_Hutchins\\_Cognition\\_in\\_the\\_Wild.pdf](https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/07/Edwin_Hutchins_Cognition_in_the_Wild.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. Disponível em: <<http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- JERÔNIMO, G. M. **Produção de narrativas orais no envelhecimento sadio, no comprometimento cognitivo leve e na doença de Alzheimer e sua relação com construtos cognitivos e escolaridade**. 2016. 201f.  
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível Em:  
<[http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6592/2/TES\\_GISLAINE\\_MACHADO\\_JERONIMO\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6592/2/TES_GISLAINE_MACHADO_JERONIMO_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- JERÔNIMO, G. M. Fatores que impactam na proficiência em Leitura em L2. **Letrônica**, Porto Alegre, v.5, n. 3, junho/dez 2012, p. 154-169.
- KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KATO, M. Comentários a respeito do artigo: Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro, de Juanito Avelar. **Revista dos Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.14, n.2, dec. 2006, p. 145-149. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.142.145-149>> Acesso em: 29 jun. 2018.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15.ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p.13-22. Disponível em:  
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em: 21 set. 2017.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KODA, K. The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v.76, n.4, 1994, p.502-512. Disponível em:  
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12462>> . Acesso em: 18 jul. 2018.
- KODA, K. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. **Language learning**, Ann Arbor, v.57, 2007, p.1-44. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a08.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 133-153.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia, v. 1, n. 1, 2013, p. 57-78, Disponível em: <[http://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_20453\\_707cf14e180ff24ca190f3f34a236e3e.pdf](http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20453_707cf14e180ff24ca190f3f34a236e3e.pdf)>. Acesso em 11 jul. 2018.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 1-26.

LANTOLF, J. P. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. **Bilingualism: Language and cognition. Cambridge Journal**, Cambridge, v.10, n.1, 2007, p.31-33. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=776108&jid=BL&volumeld=10&issueld=01&aid=776104&bodyld=&membershipNumber=&societyETOCSession=>>> Acesso em: 16 jun. 2014.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. Disponível em: < <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2019.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: PATTEN. B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015, p. 207-226. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/313795407\\_Lantolf\\_J\\_Thorne\\_S\\_L\\_Poehner\\_M\\_2015\\_Sociocultural\\_Theory\\_and\\_Second\\_Language\\_Development\\_In\\_B\\_van\\_Patten\\_J\\_Williams\\_Eds\\_Theories\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_pp\\_207-226\\_New\\_York\\_Routledge](https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LEONT'EV, A.N. **Problems of the development of mind**. Moscow: Progress, 1981.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. 2ªed. São Paulo: ed. 34, 2011.

LIMA, M dos S. et. al. Paths in Applied Linguistics: A conversation with Nina Spada/Caminhos em Linguística Aplicada: uma conversa com Nina Spada. **Calidoscopio**, São Leopoldo, v.14, n.1, 2016, p. 176-179. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/584>>. Acesso em: mar. 2017.

LOPES, J. R. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 de set. 2017.

MARCUSCHI, L.A.. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?**. Recife: ed. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

MELLO, A; GRZECHOTA, J. de F. B.; ZIMMER, M. Memória e aprendizagem de L. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan/jun. 2015, p. 83-95. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/801/431>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

MELLO, M. **Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública**. 2011, 115 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33677>>. Acesso em 06 set. 2019.

MENEZES, V. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOER, L. **The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Bristol: Equinox, 2013, p. 59-74. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/edgechaos.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MOREIRA, M. A. O que é, afinal, aprendizagem significativa? **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v.1, n.3, 2011, p.25-46. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2017.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 350.

NAU - NÚCLEO DE AVALIAÇÃO DA UNIDADE. **Relatório de autoavaliação institucional**. Porto Alegre: Colégio De Aplicação, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2019/08/RAAI-2018.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Oxford, UK: Macmillan Education, 2005.

PERGHER, G. K.; STEIN, L. M. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003, p.129-155. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42394/46065>>. Acesso em 17 jul. 2018.

PIRES, V. L.; BRISOLARA, V. Práticas identitárias de constituição dos sujeitos via processos discursivos: a relação entre subjetividades e alteridades. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v.12, n.1, 2016, p.183-200. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/5850/3891>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PORTUGAL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Quadro europeu comum de referência para línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA editores II, 2001.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading**: The nature of constructively responsive reading. Routledge, 2012.

RAJAGOPALAN, K.. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. Parábola, 2006.

RETAMAR, H. J. C. O ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol como pauta para cumprir com a função educacional das línguas no ensino médio. 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/180930>>. Acesso em: 12 out. 2019.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, M. C. Go. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 401f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <[https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/18263/1/Maria%20do%20Carmo%20Gon%C3%A7alo%20Santos\\_TESE\\_\\_200920160948.pdf](https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/18263/1/Maria%20do%20Carmo%20Gon%C3%A7alo%20Santos_TESE__200920160948.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. 357f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271028>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto / EFL reading assessment and construct validity. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.7, n.1, jan/abr 2009, p.30-48.

Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853>>. Acesso em: 23 março 2017.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; REED, P. M. The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text. In: SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; REED, P. M. **Reading Research Quarterly**, [s.l.], v.40, n.1, 2005, p. 70-88. Disponível em: <<http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/RRQ/RRQ2005.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2018.

SOARES, M. O que é letramento. **Diário na Escola**, Diário do Grande ABC, Santo André: São Paulo, 2003, p. 3. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 25 set. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 7ª ed., 2017.

SOARES, M. Formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária. Reflexão a partir de uma experiência. In: PRADO, J.; DINIZ, J. (Orgs.) **Vivências de Leitura**: Quem são e o dizem as pessoas que estão escrevendo a história leitura do Brasil. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

SOUZA, H. D. L. As fronteiras internas do "português del norte del Uruguay": entre a percepção dos falantes e as políticas linguísticas. 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142915>>. Acesso em: 12 out. 2019.

STANKE, R. C. S. F. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v.11, n.4, 2011, p. 935-961. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000400008>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

STANKE, R. C. S. F. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: BOLACIO FILHO, E. S.; FUNK, H. **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Deutsch lehren und lernen kooperativ- kompetent - kreativ**. 1.ed. Rio de Janeiro: APA-Rio, 2014, p. 201-2018. Disponível em: <<http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/12/kulturdidaktik-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache-deutsch-lehren-und-lernen-kooperativ-kompetent-kreativ.pdf#page=202>>. Acesso em: 05 jul.2018.

SVARTMAN, E. M. ; SILVA, A. L. R. da. Castigo sem crime?: raízes domésticas e implicações internacionais da crise brasileira. **Conjuntura Austral, Porto Alegre, vol. 7, n. 35, abr./maio 2016, p. 4-14**, 2016. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149395/001003261.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em : 22 ago. 2019.

TOKARSKI, A. P. R.; GONÇALVES, I. D. Globalização e a Efetividade do Direito Humano Social: panorama histórico e uma abordagem sobre os dilemas atuais. **Direito Internacional E Globalização Econômica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 255-272, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/DIGE/article/view/42360>>. Acesso em: 18 ago 2019.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 3, 2010, p. 2-6. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>>. Acesso em 28 out. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Vozes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WENGER, E. **Communities of practice**: A brief introduction. 2011. Disponível em: <<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>>. Acesso em 12 set. 2019.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, London, v.17, n.2, 1976, p.89-100. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

YUSUF; QISMULLAH et al. Skimming and scanning techniques to assist EFL students in understanding English reading texts. **Indonesian Research Journal in Education**, Jambi, p. 43-57, v.1, n.1, 2017. Disponível em: <<https://online-journal.unja.ac.id/irje/article/view/4338>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZHANG, Z. **The Effects of Reading Bilingual Books on Vocabulary Learning**. 2017. Tese (doutorado) - Graduate Program in Education, The University of Western Ontario, Ontario, 2017. Disponível em: <<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6712&context=etd>>. Acesso: 17 mar. 2017.



**APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)–  
pais/responsáveis**



Seu filho está sendo CONVIDADO a participar da pesquisa intitulada **Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?* (O que é necessário para a leitura em Língua Estrangeira/ Inglês ocorra?).** Um estudo desenvolvido por **Maíra Barberena de Mello**, na linha de pesquisa de Leitura e Processos de Linguagem, como aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Letras, UniRitter. Márcia Zimmer é a Pesquisadora Responsável e Maíra Barberena de Mello é a Pesquisadora Assistente.

I - O objetivo geral é investigar como o processo de ensino-aprendizagem de inglês – nos Anos Finais (8º e 9º anos) do Colégio de Aplicação da UFRGS, chamado de Projeto PIXEL – atua no desenvolvimento da leitura. Os objetivos específicos são averiguar: a) qual seria um nível mínimo de conhecimento para ler em língua inglesa; b) quais estratégias de leitura em português utilizam em inglês; c) quais estratégias de leitura em inglês utilizam na leitura em português.

II - Os instrumentos de pesquisa são: a) 2 questionários (respostas de marcar e escrever) no início e no final da pesquisa, b) 3 testes de leitura (T1, T2 e T3) com no máximo 10 questões em cada; c) 1 conversa com a pesquisadora após o T1 e T3 (totalizando 2 conversas) para saber como seu filho agiu para respondê-los (tempo máximo de 15 min em cada conversa).

III - Os testes realizados para a pesquisa **não** contam para a avaliação escolar. Quanto aos dados de pesquisa: a) seu filho poderá ser chamado para esclarecer dúvidas com a pesquisadora; b) a pesquisa poderá se prolongar por mais um semestre, se seu filho ainda estiver no Projeto PIXEL (8º ou 9º ano), havendo necessidade.

IV – A pesquisa preserva a exposição da identidade dos alunos: a) uso de pseudônimos (Carla será publicada como Maria e assim por diante); b) as conversas gravadas em vídeo e áudio, se expostas, protegerão o rosto do aluno (imagem protegida).

V - A pesquisa pretende contribuir para o ensino-aprendizagem de

inglês no Projeto PIXEL (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e a contribuição de seu filho é muito importante. Seu filho poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem constrangimentos e sem sofrer qualquer tipo de represália.

VI- A participação na pesquisa é feita por meio da entrega assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis e do Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido pelo Aluno Participante (TAILE) ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Aluno Participante.

VII – Os dados de pesquisa serão divulgados em eventos científicos e pedagógicos (palestras, seminários, etc.), em artigos científicos, capítulos de livros, livros, anais de eventos, etc., além de uma Tese de Doutorado em benefício de estudos no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (inglês).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declaro, como responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ (da turma \_\_\_\_\_), que autorizo sua participação nesta pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada e livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que ele será submetido, riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Manifesto, igualmente, que fui adequadamente informado:

1. Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
2. Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e retirar meu filho deste estudo;
3. Da garantia de que o aluno-participante (meu filho) não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
4. De que os dados que estão sendo coletados serão acessados apenas pelos pesquisadores Márcia Zimmer e Maíra Barberena de Mello e/ou utilizados por grupo de pesquisa a elas vinculados;

Estou ciente de que o Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Márcia Zimmer e que Maíra Barberena de Mello é a Pesquisadora Assistente. Você pode entrar em contato, caso tenha eventuais dúvidas, pelos telefones (021)9674833362 (Márcia), (051)33086990 (Maíra/ profissional) /

(051)93134208 (Maíra) ou pelos e-mails: [marcia.zimmer@gmail.com](mailto:marcia.zimmer@gmail.com) e/ou [maira.mello@terra.com.br](mailto:maira.mello@terra.com.br). O presente documento deve ser assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o representante legal do Participante da Pesquisa e outra com o Pesquisador Responsável. O Comitê de Ética em Pesquisa da UniRitter (CEP|UniRitter), responsável pela apreciação do referido Projeto de Pesquisa, pode ser consultado a qualquer momento, para fins de esclarecimento, por meio do número de telefone: (051) 3230.3333 - Ramal 5177 ou do endereço eletrônico (e-mail): [cep@uniritter.edu.br](mailto:cep@uniritter.edu.br).

Data \_\_/\_\_/2016

---

Assinatura do Responsável pelo  
Aluno Participante

---

Nome completo do Responsável pelo  
Aluno Participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Cristina Zimmer

## APÊNDICE B - Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) – Aluno Participante



Estás sendo CONVIDADO (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa chamada **Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?* (O que é necessário para a leitura em Língua Estrangeira/ Inglês ocorra?)**. O objetivo geral desse estudo é **investigar de que forma – o processo de ensino-aprendizagem de inglês do Projeto PIXEL (8º e 9º anos) do Colégio de Aplicação da UFRGS – contribui na leitura**. A pesquisa é desenvolvida por **Maíra Barberena de Mello**, aluna Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Letras, UniRitter. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Zimmer (sua orientadora) é a Pesquisadora Responsável e a Prof.<sup>a</sup> Ms. Maíra Barberena de Mello é a Pesquisadora Assistente.

### I – Objetivos específicos da pesquisa:

- a) saber quais estratégias utilizadas para ler em língua inglesa;
- b) saber quais estratégias utilizadas para ler em português; Não há resposta certa ou errada.

### II – Instrumentos da pesquisa:

- a) 2 questionários (respostas de marcar e escrever) um no início e outro no final da pesquisa (em torno de 15 min. cada);
- b) 3 testes de leitura, máximo 10 questões em cada teste (em torno de 20- 30min.) e;
- c) 1 conversa (totalizando 2, de aproximadamente 15 min cada) com a pesquisadora após o teste 1 e o teste 3 para saber o porquê de tuas respostas.

### III – Demanda/comprometimento/desafios da pesquisa:

- a) os testes 1, 2 e 3 realizados para a pesquisa **não contam** para a tua avaliação na escola;
- b) os dados de pesquisa podem: 1) necessitar esclarecimentos com a pesquisadora (15 min conversa); 2) ser prolongados por mais um semestre se necessário, caso estejas no Projeto PIXEL (8º ou 9º ano);
- c) a tua participação será anônima, **uso de pseudônimos** (Carlos poderá ser identificado como José no registro dos dados e publicações, por exemplo);
- d) as conversas com a pesquisadora serão gravadas em vídeo e áudio, caso sejam expostas, serão feitas sem que o teu rosto seja identificado (**proteção de imagem**);
- e) tua participação na pesquisa depende da **entrega assinada dos dois**

**termos:** 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por teus pais/responsáveis; e 2) deste TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TAILE) / TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNO PARTICIPANTE e;

- a) tua contribuição pode ser interrompida a qualquer momento, sem constrangimentos ou punições.

#### IV – Importância da pesquisa

- a) Os dados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e/ou pedagógicos como palestras, seminários, artigos científicos, capítulos de livros, livros, anais de eventos dentre outros meios de divulgação, além de uma Tese de Doutorado.
- b) A tua participação é muito importante para este estudo sobre Línguas Estrangeiras – inglês no Projeto PIXEL (8º e/ou 9º ano) do CAp UFRGS.

Estou ciente de que as pesquisadoras envolvidas na pesquisa aqui detalhada são:

1) Professora Márcia Zimmer como Pesquisadora Responsável (orientadora); e 2) Professora Maíra Barberena de Mello como Pesquisadora Assistente (doutoranda). Elas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Letras, UniRitter. Poderei fazer contato com elas pelos telefones (021)967483362 (Márcia) ou (051)33086990 (Maíra/ profissional) / (051)93134208 (Maíra) ou pelos e-mails: [marcia.zimmer@gmail.com](mailto:marcia.zimmer@gmail.com) e/ou [maira.mello@terra.com.br](mailto:maira.mello@terra.com.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa da UniRitter (CEP/UniRitter), responsável pela apreciação do referido Projeto de Pesquisa, pode ser consultado a qualquer momento, para fins de esclarecimento, por meio do número de telefone: (51) 3092.5699 - Ramal 9024 ou do endereço eletrônico (e-mail): [cep@uniritter.edu.br](mailto:cep@uniritter.edu.br).

Data \_\_\_ / \_\_\_ / 2016

---

Assinatura do Aluno Participante

---

Nome completo do Aluno Participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Zimmer

---

Assinatura da Pesquisadora Assistente  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Maíra Barberena de Mello

### APÊNDICE C – Questionário pré-testes de leitura<sup>122</sup>

---


<sup>122</sup> Data sugerida: ago/2016.

**Pesquisadora:** Maíra Barberena de Mello **Orientadora:** Profª Drª Márcia Zimmer(dez/2016)  
**Título da Pesquisa:** Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?*

Olá, as informações abaixo auxiliarão na pesquisa. Contamos com sua colaboração.

**I Dados de identificação**

Data:

 Nome completo: \_\_\_\_\_  
 Turma: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_ Ano de ingresso no CAp: \_\_\_\_\_

**II Responda as** perguntas<sup>123</sup> abaixo com a maior precisão possível. Assinale com um ( x ) ao final da frase, se este fato ocorre contigo. Comenta a tua experiência. **Thank you.**

**1. Quando leio um texto em inglês:**

- a) utilizo o dicionário ....  
 ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente

**Comenta:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- b) procuro por palavras semelhantes ao português ...  
 ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente

**Comenta:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- c) procuro o significado da maioria das palavras ...  
 ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente

**Comenta:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- d) utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto ...  
 ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente

**Comenta:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- e) tento adivinhar os significados das palavras no contexto ...  
 ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente

<sup>123</sup> O ponto de partida para estes enunciados é o questionário Learning Strategies (BRAGA; FRANCO; MENEZES; 2012, p. 36).

Comenta:

---



---

- f) presto atenção às palavras que conheço de outras situações...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- g) leio fora da escola em inglês ...  
 para estudar  na internet diversos assuntos  
 livros para lazer  para jogar (*League of Legendes*, por exemplo)  
 tirinhas  revistas  
 outros \_\_\_\_\_

- h) quando aparecem palavras ou expressões desconhecidas em inglês num determinado texto escrito...Quais estratégias são utilizadas para entendê-las?

---



---

### 3. Quando leio um texto em português

- a) utilizo o dicionário ....  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- b) procuro o significado da maioria das palavras ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- c) utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- d) tento adivinhar o significado da palavra no contexto ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- e) presto atenção às palavras que conheço de outras situações...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---

- f) fora da escola leio em português...  
 para estudar  na internet diversos assuntos  para jogar  
 revistas  tirinhas  livros para lazer  
 outros \_\_\_\_\_

Comenta:

---



---

- g) quando aparecem palavras ou expressões desconhecidas em português num determinado texto escrito... Quais estratégias são utilizadas para entendê-la(s)?

---



---

#### 4. Considerações quanto a esta etapa.

- c) Eu gostaria de dizer... / Quero perguntar sobre a pesquisa ...

---



---



---

- d) Eu me senti ... nesta etapa.

---



---



---

Thanks again!


### APÊNDICE D (1) – Questionário pós-testes de leitura (idealizado)<sup>124</sup>

<p><b>Pesquisadora:</b> Máira Barberena de Mello <b>Orientadora:</b> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Zimmer  <b>Título da Pesquisa:</b> Anos Finais do Ensino Fundamental: <i>what does it take for reading?</i></p>
---

<sup>124</sup> Data sugerida: novembro 2016 ou primeira semana de dezembro 2016.



Olá, as informações abaixo auxiliarão, mais uma vez, na pesquisa. Agradecemos sua colaboração.

	Nome completo: _____
Turma: _____	Idade: _____ Data: _____

**Responda as** perguntas abaixo com a maior precisão possível. Assinala com um ( x ) ao final da frase, se este fato ocorre contigo. Comenta a tua experiência. **Thank you.**

1. Quando leio um texto em inglês:

- a) utilizo o dicionário ....  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- b) procuro por palavras semelhantes ao português ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- c) procuro o significado da maioria das palavras ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- d) utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- e) tento adivinhar o significado da palavra no contexto ...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- f) prestoatenção às palavras que conheço de outras situações...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

Comenta:

---



---



---

- g) leio fora da escola em inglês ...  
 para estudar                     na internet diversos assuntos  
 livros para lazer                 revistas  
 tirinhas  para jogar (*League of Legendes*, por exemplo)  
 outros \_\_\_\_\_

Comenta:

---

- 
- 
- h) quando aparecem palavras ou expressões desconhecidas em inglês num determinado texto escrito...

Quais estratégias são utilizadas para entendê-las?

**Comenta:**

---



---



---

## 2. Quando leio um texto em português

- a) utilizo o dicionário ....

sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

**Comenta:**

---



---



---

- b) procuro o significado da maioria das palavras ...

sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

**Comenta:**

---



---



---

- h) utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto ...

sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

**Comenta:**

---



---



---

- i) tento adivinhar o significado da palavra no contexto ...

sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

**Comenta:**

---



---



---

- j) presto atenção às palavras que conheço de outras situações...

sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

**Comenta:**

---



---



---

- k) fora da escola leio em português...

para estudar  na internet diversos assuntos  lazer

revistas  para jogar  livros para lazer  tirinhas

outros \_\_\_\_\_

**Comenta:**

---



---



---

- l) quando aparecem palavras ou expressões desconhecidas em português num determinado texto escrito...  
Quais estratégias são utilizadas para entendê-las?

Comenta:

---

---

---

3. Considerações quanto a esta etapa.

- a) Eu                                    gostaria                                    de                                    dizer...

---

---

---

---

- b) Ainda quero perguntar sobre a pesquisa ... / Eu me senti ... nesta etapa.

---

---

---

---

- c) Outros registros quanto à pesquisa.

---

---

---

---


**Thanks again!**

## APÊNDICE D (2) – Questionário pós-testes de leitura (realizado)<sup>125</sup>

**Pesquisadora:** Máira Barberena de Mello **Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Zimmer (dez/2016)

**Título da Pesquisa:** Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?*

Olá, as informações abaixo auxiliarão, mais uma vez, na pesquisa. Agradecemos a tua colaboração.<sup>126</sup>

	Nome completo: _____
Turma: _____	Idade: _____ Data: _____

Responda as perguntas abaixo com a maior precisão possível. Assinala com um ( x )

### 1. QUANDO LEO UM TEXTO EM INGLÊS:

- A) **utilizo o dicionário...**  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente
- B) **procuro por palavras semelhantes ao português...**  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente
- C) **utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto...**  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente
- D) **tento adivinhar o significado da palavra no contexto...**  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente
- E) **presto atenção às palavras que conheço de outras situações...**  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente
- F) **fora da escola (LE/Inglês) busco...**  estudar  na internet diversos assuntos  livros para lazer  revistas  tirinhas  jogar League of Legends  outros

- G) **aparecem palavras ou expressões desconhecidas (LE/inglês) num determinado texto escrito.** Quais estratégias utilizas para entendê-las?

---



---



---

<sup>125</sup> Data sugerida: novembro 2016 ou primeira semana de dezembro 2016.

<sup>126</sup> O questionário pósteste originalmente era da mesma extensão que o préteste, no entanto a sensibilidade da pesquisadora apresenta nesta etapa um questionário menos extenso, sem danos ao tipo de dados investigados.

## 2. QUANDO LEIO UM TEXTO EM PORTUGUÊS:

A) utilizo o dicionário...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

B) utilizo as imagens para me ajudar a entender o texto...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

C) tento adivinhar o significado da palavra no contexto...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

D) presto atenção às palavras que conheço de outras situações...  
 sempre  quase sempre  algumas vezes  raramente

E) fora da escola busco...  estudar  na internet diversos assuntos  livros para lazer  revistas  tirinhas  jogar  outros\_\_\_\_\_

F) aparecem palavras ou expressões desconhecidas (LE/inglês) num determinado texto escrito. Quais estratégias utilizas para entendê-las?

---



---



---

Considerações quanto a esta etapa.

a) **Eu gostaria de dizer ...**

---



---



---

b) **Ainda quero perguntar sobre a pesquisa ... / Eu me senti ... nesta etapa.**\_\_\_\_\_

---



---

Outros registros quanto à pesquisa.

---



---



---

Thanks again!

**APÊNDICE E – Reading Comprehension Test 1 – 8º ano**

Name: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

PROJETO PIXEL CAP UFRGS

**Answer the questions about Neymar according to the text.**



Source: <http://esportes.r7.com/futebol/fotos/o-o-moicano-voltou-neymar-esquece-cartilha-do-barcelona-e-adota-velho-visual-08032015#!/foto/1>

Source: <http://www.biography.com/people/neymar-21333405#synopsis> Adapted<sup>127</sup>

- 1 **NEYMAR BIOGRAPHY:** BRAZILIAN SOCCER PRODIGY NEYMAR LIVED UP TO BIG
- 2 expectations by winning four consecutive Player of the Year awards by
- 3 age 21.
- 4 Soccer Player (1992–)
- 5 Neymar da Silva Santos Jr. was born on February 5, 1992, in Mogi das
- 6 Cruzes, São Paulo, Brazil. The son of a former professional soccer player,
- 7 Neymar followed in his father's footsteps by playing street games and futsal,
- 8 an indoor version of the game. He joined the Portuguesa Santista youth club
- 9 in 1999, and within a few years was one of the most highly regarded young
- 10 talents in the country.
- 11 **NAME:** Neymar
- 12 **OCCUPATION:** Soccer Player
- 13 **BIRTH DATE:** February 5, 1992
- 14 **PLACE OF BIRTH:** Mogi das Cruzes, São Paulo, Brazil
- 15 **FULL NAME:** Neymar da Silva Santos Jr.
- 16 **NICKNAME:** Juninho
- 17 **ZODIAC SIGN:** Aquarius

- 1. Is Neymar famous? ( ) Yes, she is. ( ) Yes, he is. ( ) No, she isn't. ( ) No, he isn't.
- 2. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

\_\_\_\_\_

3. What is futsal?

\_\_\_\_\_

4. Can Neymar play futsal?

\_\_\_\_\_

- 5. Is Neymar's father good at sports? ( ) Yes, she is. ( ) Yes, he is. ( ) No, she isn't. ( ) No, he isn't. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

\_\_\_\_\_

6. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

\_\_\_\_\_

7. Write down expressions from the text you can understand. Write the meaning (significado) next to each one of them.

**EXAMPLE:** son (line 6)/ filho

A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_

<sup>127</sup> Fonte e diagramação.

## APÊNDICE F - Protocolo verbal retrospectivo pós-teste/ Neymar – Teste 1/ 8º ano

**Pesquisadora:** Maíra Barberena de Mello **Orientadora:** Profª Drª Márcia Zimmer (dez/2016)

**Título da Pesquisa:** Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?*



Nome completo: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Instruções para protocolos verbais retrospectivos de leitura<sup>128</sup>

Quero saber o que lembras de quando fizeste o teste do início ao fim. Estou interessada no que, de fato, lembras e não no que pensas que 'deverias dizer'. Alguma dúvida?

Responda com sinceridade. :) **Thank you.**

1. O que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? Conhecias a diferença entre *he* e *she*?
2. Em relação à primeira resposta, como chegaste nesta justificativa?
3. Quais estratégias utilizaste para localizar a explicação para *futsal*?
4. Como conseguiste responder se Neymar sabe ou não jogar *futsal*?
5. Como achaste no texto a informação sobre o pai de Neymar?
6. Como fizeste para descobrir o significado de cada uma dessas três expressões?
  - A) \_\_\_\_\_
  - B) \_\_\_\_\_
  - C) \_\_\_\_\_

*Thank you.*

<sup>128</sup> Adaptado de RYAN; HASLEGRAVE, Developing a verbal protocol method for collecting and analysing reports of workers' thoughts during manual handling tasks. *Applied ergonomics*, v. 38, n. 6, 2007, p. 805-819. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bf18/2cf937a5b9104e5301ff90304e3163b427cd.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2018.

## APÊNDICE G – Reading Comprehension Test 2 – 8º ano

Answer the questions about Maddonna according to the text.



Source: <http://www.biography.com/people/madonna-9394994>

Adapted<sup>129</sup>

### 1 Madonna Biography: Film Actress, Singer (1958–)

2 NAME: Madonna OCCUPATION: Film Actress, Singer ZODIAC SIGN: Leo

3 BIRTH DATE: August 16, 1958 EDUCATION: Rochester Adams High School, University of Michigan, Alvin Ailey American Dance Theater

5 PLACE OF BIRTH: Bay City, Michigan ORIGINALLY: Madonna Louise Ciccone

### 6 SYNOPSIS

7 Pop legend Madonna is known for her constant reinvention as a performer. Her biggest  
8 hits include "Papa Don't Preach," "Like a Prayer," "Vogue," "Secret" and "Ray of Light,"  
9 among many others.

### 10 Early Life

11 Singer, performer and actress Madonna Louise Veronica Ciccone was born in Bay  
12 City, Michigan, on August 16, 1958, to parents Silvio "Tony" Ciccone and Madonna  
13 Fortin. Tony, the son of Italian immigrants, was the first of his family to go to college,  
14 where he earned a degree in engineering. Madonna's mother, an x-ray technician and  
15 former dancer, was of French Canadian descent. After their marriage in 1955, the  
16 couple moved to Pontiac, Michigan, to be close to Tony's job as a defense engineer.  
17 Madonna was born three years later, during a visit with family in Bay City. The third of  
18 six children, Madonna learned early on how to handle her role as the middle child,  
19 admitting that she was "the sissy of the family" who often used her feminine wiles to  
20 get her way.

1. Is Madonna famous? ( ) Yes, she is. ( ) Yes, he is. ( ) No, she isn't. ( ) No, he isn't.

2. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

---

3. Madonna studied dance. Copy a sentence from the text that justifies the sentence.

---

4. Can Madonna create new performances?

( ) Yes, she can. ( ) Yes, he can. ( ) No she can't. ( ) No, he can't.

Copy a sentence from the text that justifies your answer.

---

5. Madonna has brothers. Copy a sentence from the text that justifies the answer.

---

6. Write down expressions from the text you can understand. Write the meaning (significado) next to each one of them.

**EXAMPLE:** x-ray technician (line 14) / técnica em raio-X (radiologista em nível médio).

A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_

---

<sup>129</sup> Fonte e diagramação.















## APÊNDICE H - Reading Comprehension Test 3 8º ano

Name: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### 1. READ

Approximate Horoscope Dates for the 12 Zodiac signs:

Capricorn  22 Dec - 20 Jan	Aquarius  21 Jan - 19 Feb	Pisces  20 Feb - 20 Mar	Aries  21 Mar - 19 Apr
Taurus  20 Apr - 20 May	Gemini  21 May - 21 Jun	Cancer  22 Jun - 23 Jul	Leo  24 Jul - 23 Aug
Virgo  24 Aug - 22 Sept	Libra  23 Sept - 22 Oct	Scorpio  23 Oct - 22 Nov	Sagittarius  23 Nov - 20 Dec

Source:

<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=B211BR0D20150914&p=zodiac+Symbols+dates>

2. **READ** about **your sign** on the next page.

Source: <http://allisimpson.com/teenastrologyhoroscopes/>



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – ARIES

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they **match** their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **ARIES**: Period; Mar 21 – Apr 19!  
 12 Aries Key Words:  
 13 Strengths: Courage, determination, selfconfidence, enthusiasm.  
 14 Weaknesses: Impatience, silly arguments, allowing fear to limit choices.  
 15 Charismatic marks: Athletic body, youthful attitude, a need to take the  
 16 lead.  
 17 Likes: Comfortable clothes, taking the lead, physical challenges, individual  
 18 sports.  
 19 Dislikes: Inactivity, delays, work that doesn't use one's talents.  
 20 Best environment: Any situation that requires action, courage in the face  
 21 of fear, competition, and freedom of choice. Aries individuals are better  
 22 outside being active than staying close to home.  
 23 Aries Horoscope:  
 24 As the first sign of the zodiac, the presence of an Aries almost always  
 25 indicates the beginning of something energetic and boisterous. Not much  
 26 holds this sign back. They're eager, dynamic, quick, and competitive. This  
 27 wildly flirtatious fire sign certainly takes the initiative when it comes to  
 28 romance. They're quick to move when someone catches their eye. But to  
 29 keep an Aries' attention, the person needs to be as energetic and as  
 30 exciting as they are. This is a passionate sign that loves adventure. [...]  
 31 So there you have it... Does your sign fit you?  
 32 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 It doesn't mention about it.  Yes, it is.  No, it isn't.  I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

- 
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 It doesn't mention about it.  Yes, it is.  No, it isn't.  I don't know.
  4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

- 
5. The word "match" (line 9) means:  
 fósforo  partida de jogo  combina  combinam
  6. The word Strengths (line 13). I \_\_\_\_\_ in understand as Portuguese.
  7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
  8. Write down expressions from the text with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 31) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – TAURUS

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **TAURUS:** Period: Apr 20 – May 20!  
 12 Taurus Key Words:  
 13 Strengths: Dependable, patient, musical, practical.  
 14 Weaknesses: Stubborn, uncompromising, possessive.  
 15 Charismatic marks: Solid, big bones, tendency to gain weight.  
 16 Likes: Gardening, cooking, working with hands, music, romance, highquality  
 17 clothing.  
 18 Dislikes: Sudden changes, complications, insecurity of any kind, synthetic fabrics.  
 19 Best environment: A secluded home close to nature. Good food is also important.  
 20 Beauty and comfort are a must.  
 21 Taurus Horoscope:  
 22 Strong, dependable Taurus leads the way when it comes to reaping the rewards of  
 23 hard work. Lovers of everything that is fine and beautiful, Taureans surround  
 24 themselves with material gains. This is a sensual, tactile sign. Touch is very  
 25 important in everything from work to romance. Stable and conservative, Taureans  
 26 are among the most reliable of the zodiac. While sometimes viewed as stubborn,  
 27 this sign will plod along on a task until the very end, ensuring that everything is up  
 28 to standard. They're highly creative and thoroughly enjoy making things with their  
 29 own hands. Be prepared to take your time when it comes to the Taurus lover.  
 30 Exceptionally sensual, touch is most important, and being rushed in any way,  
 31 shape, or form is not going to turn this sign on. [...]  
 32 So there you have it... Does your sign fit you?  
 33 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

---

3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
5. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

---

6. The word "match" (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina ( ) combinam
7. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
9. Write down expressions from the text with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 32) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



**1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – GEMINI**

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **GEMINI**: Period; May 21 – Jun 20!  
 12 Gemini Key Words:  
 13 Strengths: Curiosity, ability to share ideas, adaptable, affectionate, kind.  
 14 Weaknesses: Scattering energy in too many places at once, fickle in love, nervous,  
 15 short attention span.  
 16 Charismatic marks: Expressive eyes, quick, bright, often smallboned, refined  
 17 features.  
 18 Likes: Music, magazines, books, music, blogs, chats with nearly anyone, short trips  
 19 around town.  
 20 Dislikes: Repetition and routine, being alone, being confined.  
 21 Best environment: Any busy neighborhood, places where people gather to gossip,  
 22 bookstores, museums.  
 23 Gemini Horoscope: Versatility is a great keyword for this dual sign. Expressive and  
 24 quickwitted, the Gemini presents two distinctive sides to his or her personality, and  
 25 you can never be sure with which one you're going to come facetoface. On one  
 26 hand, the Gemini can be outgoing, flirtatious, communicative, and ready for fun, fun,  
 27 fun. Yet when the other twin is present, you can find this air sign contemplative,  
 28 serious, restless, and even indecisive. Funloving and always up for an intellectual  
 29 challenge, the Gemini is a spirited lover. The talk that precedes the interlude is just  
 30 as important as the actual contact for this sign, and when it comes to wit, this sign  
 31 holds nothing back. [...]  
 32 So there you have it... Does your sign fit you?  
 33 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.

2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

---

3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.

4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

---

5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina ( ) combinam

6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.

7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.

8. Write down expressions with the meaning.

**Example:** Does your sign fit you? (line 32) O conteúdo do teu signo fecha contigo?

A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – CANCER

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **CANCER:** Period; Period: Jun 21 – Jul 22!  
 12 Cancer Key Words:  
 13 Strengths: Compassion, emotional sensitivity, fierce protection of loved ones,  
 14 tenacity.  
 15 Weaknesses: Manipulative, indirect conflict, clinging to the past, insecure, packrat.  
 16 Charismatic marks: Medium build, round face, prominent breasts, a tendency to  
 17 take charge.  
 18 Likes:Relaxing near or in water, art, homebased hobbies, a good meal with friends,  
 19 helping loved ones.  
 20 Dislikes: Strangers, revealing of personal life, any criticism of Mom.  
 21 Best environment: Cancer will always be most comfortable at home, close to family,  
 22 familiar things, and dear friends.  
 23 Cancer Horoscope:  
 24 Deeply intuitive and sentimental, Cancer can be one of the most challenging Zodiac  
 25 signs to get to know. Emotion runs strong for this sign, and when it comes to family  
 26and home, nothing is more important. Sympathetic and empathetic, Cancerians are  
 27 greatly attuned to those around them. Devotion is the keyword for this sign, making  
 28 them wonderfully sensitive people to be around."I feel" is the key phrase for Cancer,  
 29 and this is all too evident when it comes to love. Tender and gentle, Cancerians will  
 30 show sensitivity with their lovers without a second thought. [...]  
 31 So there you have it... Does your sign fit you?  
 32 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.  
 2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.
- 

3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.  
 4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.
- 

5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina  
 ( ) combinam  
 6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in  
 Portuguese.  
 7. The word Weaknesses – (line 15). I understand as \_\_\_\_\_ in  
 Portuguese.  
 8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 31) conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – LEO

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 LEO: Period; Jul 23 – Aug 22!  
 12 Leo Key Words:  
 13 Strengths: Warmth, humor, pride, joy, creativity, passion, generosity.  
 14 Weaknesses: Arrogance, stubbornness, inflexibility, selfcenteredness, laziness.  
 15 Charismatic marks: Regal manner, powerful, strong, muscular.  
 16 Likes: The theater, being admired, taking holidays, fun with friends, expensive things,  
 17 bright colors.  
 18 Dislikes: Being ignored, facing difficult reality, not being king or queen.  
 19 Best environment: In the sun! Also any place where Leo has a chance to be creative  
 20 or shine in front of others.  
 21 Leo Horoscope:  
 22 When the mighty Lion enters center stage, everyone notices. This dramatic, creative,  
 23 and outgoing sign has the keyword magnetism for good reason. Fiery and self  
 24 assured, a Leo's charm can be almost impossible to resist. This fiery sign is  
 25 passionate and forthright with affections. You can expect the Leo to be adventurous,  
 26 fun, and highly energetic.  
 [...]
 27 So there you have it... Does your sign fit you?  
 28 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

---

3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.

---

5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) vão embora ( ) combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 31) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – VIRGO

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **VIRGO**: Period; Aug 23 – Sep 22!  
 12 Virgo Key Words:  
 13 Strengths: Practical, loyal, hardworking, analytical, kind.  
 14 Weaknesses: Worry, shyness, overly critical of self and others, all work and no play.  
 14 Charismatic marks: A certain, reserved manner marks the classic Virgo. Virgos are  
 15 generally medium to slight in build.  
 17 Likes: Cleanliness, animals, healthy foods, books, nature.  
 18 Dislikes: Taking center stage, rudeness, asking for help.  
 19 Best environment: Virgo is most at home in the company of animals and close to  
 20 nature. Virgo likes power and enjoys being the sidekick or indispensable assistant.  
 21 Virgo Horoscope:  
 22 With an acute attention to detail, the Virgo is the sign in the zodiac most dedicated to  
 23 serving. Their deep sense of the humane leads them to caregiving like no other,  
 24 while their methodical approach to life ensures that nothing is missed. The Virgo is  
 25 often gentle and delicate, preferring to step back and analyze before moving  
 26 ahead. It's important for the Virgo lover to feel needed by their mates.  
 [...]
 27 So there you have it... Does your sign fit you?  
 28 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) vão embora ( ) combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 27) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – SCORPIO

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **SCORPIO**: Period; Oct 23 – Nov 21!  
 12 Scorpio Key Words:  
 13 Strengths: Passionate, stubborn, resourceful, brave, a true friend.  
 14 Weaknesses: Jealous, distrusting, secretive, violent, caustic.  
 15 Charismatic marks: An intense look in the eyes, muscular.  
 16 Likes: Truth, facts, being right, teasing, longtime friends, a grand passion, a worthy  
 17 adversary.  
 18 Dislikes: Dishonesty, passive people, revealing secrets.  
 19 Best environment: Dark, sensuous places, any situation that offers power or rouses  
 20 strong feelings.  
 21 Scorpio Horoscope: Beneath a controlled, cool exterior beats the heart of the deeply  
 22 intense Scorpio. Passionate, penetrating, and determined, this sign will probe until  
 23 they reach the truth. The Scorpio may not speak volumes or show emotions readily,  
 24 yet rest assured there's an enormous amount of activity happening beneath the  
 25 surface. This is the strongest of the sexualities in the Zodiac. Incredibly passionate,  
 26 the Scorpio takes intimacy seriously.  
 [...]
 27 So there you have it... Does your sign fit you?  
 28 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina ( ) combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 27) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_





## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – SAGITTARIUS

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **SAGITTARIUS**: Period; Nov 22 – Dec 21!  
 12 Sagittarius Key Words:  
 13 Strengths: Great sense of humor, idealistic, generous.  
 14 Weaknesses: Will say anything no matter how undiplomatic, promises more than  
 15 can deliver, can be impatient to the point of rudeness.  
 16 Charismatic marks: Open and interested. Generally tall, strong legs. Clothes for  
 17 comfort, not style. Women act in a "tomboy" manner.  
 18 Likes: Travel, being outdoors, freedom, philosophy.  
 19 Dislikes: Details, being constrained, offthewall theories, clingy people.  
 20 Best environment: Outside, on the move.  
 21 Sagittarius Horoscope: Inquisitive and energetic, the Sagittarius is the traveler of the  
 22 Zodiac. Their philosophical, broadminded approach to life motivates them to wander  
 23 far and wide in the search for the meaning of life. Extroverted, optimistic, and  
 24 enthusiastic, it can be almost impossible to keep the Sagittarius down. They love  
 25 change. Sagittarians are playful and love to have fun with their lovers. Passionate,  
 26 expressive, and willing to try just about anything, partners who are equally outgoing  
 27 are best suited to the Sagittarius. [...]  
 28 So there you have it... Does your sign fit you?  
 29 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.
5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina ( ) combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 28) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – CAPRICORN

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **CAPRICORN:** Period; Dec 22 – Jan 19!  
 12 Capricorn Key Words:  
 13 Strengths: Responsible, good managers, disciplined, selfcontrol, dark sense of 14humor.  
 15 Weaknesses: Knowitall, unforgiving, condescending, expecting the worst.  
 16 Charismatic marks: Medium build, can get in shape with effort but tends to be a bit  
 17 soft.  
 18 Likes: Family, tradition, quality craftsmanship, understated status, music.  
 19 Dislikes: Almost everything at some point.  
 20 Best environment: Positive work situation, urban environments with culture and style,  
 21 any place to be in charge.  
 22 Capricorn Horoscope: When it comes to professionalism and traditional values,  
 23 Capricorn wins handsdown. This practical sign loves to tackle life in the most  
 24 conventional of ways, leaving no stone unturned. Considered the most serious  
 25 minded of the signs, the Capricorn possesses an independence that allows for  
 26 considerable progress both personally and on the job. The Capricorn is most often a  
 27 serious lover preferring to take things slow and steady. You won't see this sign  
 28 jumping into anything headfirst. Taking relationships one step at a time is the way of  
 29 the Capricorn. [...]  
 30 So there you have it... Does your sign fit you?  
 31 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.  
 2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.  
 4. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.

5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina  
 ( ) combinam  
 6. The word – Strengths – (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.  
 7. The word – Weaknesses – (line 15). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.  
 8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 30)  
 O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



## 1 TEEN ASTROLOGY HOROSCOPES – AQUARIUS

2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **AQUARIUS:** Period; Jan 20 – Feb 18!  
 12 Aquarius Key Words:  
 13 Strengths: Progressive, original, humanitarian, independent.  
 14 Weaknesses: Runs from emotional expression, uncompromising, temperamental,  
 15 aloof.  
 16 Charismatic marks: Good looks, beautiful eyes, angular faces, thin build.  
 17 Likes: Fun with friends, fighting for causes, helping others, intellectual conversation,  
 18 a good listener.  
 19 Dislikes: Limitations, being lonely, broken promises, dull or boring situations, people  
 20 who disagree with them.  
 21 Best environment: Any gathering of people to exchange ideas.  
 22 Aquarius Horoscope: Aquarians present themselves in one of two ways. One on  
 23 hand, you'll see someone who is shy, and quiet. On the other, an Aquarian can be  
 24 boisterous, eccentric, and energetic. Both are deep thinkers with a love of helping  
 25 others. Highly intellectual, this is a sign of fierce independence that prizes intuition  
 26 tempered with logic. When it comes to love, people best suited are those that are not  
 27 thrown off by Aquarian frankness. Open, communicative, imaginative, and willing to  
 28 risk are all qualities that blend well with this sign's perspective on life. [...]  
 29 So there you have it... Does your sign fit you?  
 30 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 It doesn't mention about it.  Yes, it is.  No, it isn't.  I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.  


---
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 It doesn't mention about it.  Yes, it is.  No, it isn't.  I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.  


---
5. The word **match** (line 9) means:  fósforo  partida de jogo  combina  
 combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 29) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_



2 Hey!  
 3 I was browsing through the web the other day, and came across some  
 4 awesome horoscope profiles for us teens. I was shocked about how close  
 5 these fit to me and my friends and family...Have fun checking these out  
 6 and discovering the truth about your personality! I found them at  
 7 <http://horoscope.com/> and thought I'd share them with you all.  
 8 I am a Taurus, and the description fits me perfectly. My brother Cody is a  
 9 Capricorn and my brother Tom is an Aquarius... And they match their  
 10 profiles perfectly as well!  
 11 **PISCES**: Period; Feb 19 – Mar 20!  
 12 Pieces Key Words:  
 13 Strengths: Intuitive, compassionate, artistic, gentle, wise, musical.  
 14 Weaknesses: Can be a victim or martyr, fearful, overly trusting, sad, desire to escape  
 15 reality.  
 16 Charismatic marks: Soft, sometimes frail to medium build. Face easily shows emotion.  
 17 Likes: Spiritual themes, time alone, visual media, time to sleep, romance, music,  
 18 swimming.  
 19 Dislikes: Knowitalls, the past coming back to haunt, being criticized, cruelty of any  
 20 kind.  
 21 Best environment: On or near water, especially the sea. The movie theater.  
 22 Pisces Horoscope: "Understanding" is a most appropriate keyword for this gentle,  
 23 affectionate sign. Easygoing and generally accepting of others around them,  
 24 Pisceans are often found in the company of a variety of different personalities. Their  
 25 willingness to give of themselves emotionally lends to an aura of quiet empathy. A  
 26 Pisces is comforting to be around. While not likely to be the leader, this sign's  
 27 presence is strong and vibrant in any cause they put their hearts into. Deep within the  
 28 Piscean beats the heart of the diehard romantic. Loving, tender, and exceptionally  
 29 giving, this sign cherishes intimacy deeply. They are passionate lovers that need to  
 30 feel a real connection with their mates. [...]  
 31 So there you have it... Does your sign fit you?  
 32 Alli Simpson..xo

1. According to the text, is this site adequate for your age?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
2. Copy a sentence or an expression from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
3. According to the text, is it a good site about horoscope and personalities?  
 ( ) It doesn't mention about it. ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't. ( ) I don't know.
4. Copy a sentence from the text that justifies your answer.  
 \_\_\_\_\_
5. The word **match** (line 9) means: ( ) fósforo ( ) partida de jogo ( ) combina ( ) combinam
6. The word Strengths (line 13). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
7. The word Weaknesses – (line 14). I understand as \_\_\_\_\_ in Portuguese.
8. Write down expressions with the meaning.  
**Example:** Does your sign fit you? (line 31) O conteúdo do teu signo fecha contigo?  
 A) \_\_\_\_\_ B) \_\_\_\_\_ C) \_\_\_\_\_

**APÊNDICE I - Protocolo verbal retrospectivo pós-teste  
Teen Astrology Horoscopes – Teste 3**

**Pesquisadora:** Maíra Barberena de Mello **Orientadora:** Profª Drª Márcia Zimmer (dez/2016)

**Título da Pesquisa:** Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?*



Nome completo: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Instruções para protocolos verbais retrospectivos de leitura<sup>130</sup>**

Quero saber o que lembras de quando fizeste o teste do início ao fim. Estou interessada no que, de fato, lembras e não no que pensas que “deverias dizer”. Alguma dúvida?

Responda com sinceridade. :) **Thank you.**

1. O que respondeste na pergunta “*is this site adequate for your age?*” Por que escolheste esta esta resposta?
  2. Qual/quais estratégia(s) utilizaste para responder “*is it a good site about horoscope and personalities?*”?
  3. Como descobriste o significado de *match* (linha nove)?
  4. Quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra *Strengths*?
  5. Como entendeste *Weaknesses*?
  6. Como descobriste o significado de cada uma dessas três expressões? Alguma dica?
- A) \_\_\_\_\_  
B) \_\_\_\_\_  
C) \_\_\_\_\_

*Thank you.*

<sup>130</sup> Adaptado de RYAN; HASLEGRAVE, Developing a verbal protocol method for collecting and analysing reports of workers' thoughts during manual handling tasks. Applied ergonomics, v. 38, n. 6, 2007, p. 805-819. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bf18/2cf937a5b9104e5301ff90304e3163b427cd.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2018.

## APÊNDICE J – Protocolo verbal retrospectivo de leitura 1 (PVRL1) pós-teste (T1)<sup>131</sup>

*Hi, guys* (Olá, pessoal). Este teste faz parte da pesquisa **Anos Finais do Ensino Fundamental; what does it take for reading?**<sup>132</sup> na qual você participa como voluntário. Solicita-se que realize a primeira leitura de cada texto rapidamente, na segunda leitura, tenha em mente as perguntas apresentadas nos textos e, na terceira e quarta leituras, confira suas respostas. *Thank you. Hands on* (Grata. Mãos a obra).

### Participante 1: Ana

Pesquisadora: Okay, então tá gravando! Olha só, Ana, é aquilo que a gente falou, não tem certo e nem errado, só o que tu pensou nessa hora. Primeira pergunta sobre esse texto é: Is Neymar famous? Aí, tu me colocaste: *Yes he is*. E, a resposta tá certa. Por que tu escolheste *he* e não *she* pra falar do Neymar?

Ana: Porque lembrei do verbo *to be*.

Pesquisadora: Lembrou do verbo *to be*? Tá, mas o verbo *to be* com *she* também não é *is*?

Ana: É, mas o *she* que fala sobre mulher.

Pesquisadora: Ah, então tem diferença? Aham, tá legal, o *she* é sobre mulher. Okay. Muito obrigada. Na número 2: em relação à primeira resposta, como que tu chegou a justificar? Sim, tu colocaste aqui... *The son of a former*...

Ana: Eu coloquei nada a ver nessa aí, sora.

Pesquisadora: Não? O que é *former*? É anterior. O que é *professional*?

Ana: Profissional.

Pesquisadora: Isso, tá. Bom.

Ana: Essa é nada a ver.

Pesquisadora: Ele é bom no esporte. Vamos ver a 3 então... Quais estratégias tu usou para explicar a expressão *futsal*? A pergunta era o que é *futsal*? *What is futsal*? Isso. Tu colocou *soccer player*, e isso é jogador né! E *futsal* é o esporte que se joga.

Ana: É...

Pesquisadora: Tá... okay. Tu acha que serve como resposta?

Ana: Não.

Pesquisadora: Tu acha que tem alguma relação? Jogo com jogador?

Ana: Tem, acho que tem.

Pesquisadora: E como que tu achou a informação sobre o pai do Neymar? Colocou alguma coisa?

Ana: Eu coloquei alguma coisa, que tinha *father*...

Pesquisadora: Sim, tu... Entendi... E nas três palavrinhas, eu vi que tu fizeste... Como foi a escolha?

Ana: Ah, eu peguei as palavras que eu conhecia mais.

Pesquisadora: Que são quais?

Ana: Que são: *father*, *game* e *February*.

Pesquisadora: Aham! Muito obrigada, a pesquisa agradece. *Thank you so much!*

### Participante 2: Beto

Pesquisadora: Estamos começando aqui, tá, Beto. Qual tua turma?

Beto: 81.

Pesquisadora: A primeira pergunta é: o que respondestes na primeira pergunta? Pode dar uma olhadinha. Por que escolheste essa resposta? E queria saber se tusabe a diferença entre *he* e *she*?

<sup>131</sup> Está mantido o registro coloquial na grafia dos registros dos protocolos verbais de leitura.

<sup>132</sup> Nome da pesquisa número 28304 registrada no Portal de pesquisa da UFRGS. Disponível em: <[https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form\\_index.php](https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form_index.php)>. Acesso em 23 jul. 2018.

Beto: Ahn, eu respondi que *yes, she is*. É...

Pesquisadora: aham... Então, tu não conhece muito a diferença entre *he* e *she*?

Beto: Um pouco.

Pesquisadora: Okay! Em relação a essa primeira resposta, tu disse que conhece um pouco. Quando é feminino é qual desses dois?

Beto: É esse aqui!

Pesquisadora: Tá. Nós estamos falando do masculino, tá okay? E agora?

Beto: Eu não sabia qual era.

Pesquisadora: Tá, tá joia! Em relação a essa primeira resposta, como tu chegaste nessa justificativa? Qual foi a justificativa aqui....

Beto: Para mim responder... Eu acho, que tinha uma, que era o contrário, porque eu respondi isso.

Pesquisadora: Sim, tá, tá certo. Qual é a linha desse aqui?

Beto: Aqui.

Pesquisadora: Na linha 2, bom, mas isso aqui não te deu muita informação em relação ao *he* e ao *she*, né? Mas quanto ao ser famoso, sim, né!

Beto: Sim!

Pesquisadora: Então, uma parte tá aí. Eu quero saber, assim quais estratégias tu utilizou para explicar a expressão *futsal*. Tu localiza, não?

Beto: Não.

Pesquisadora: Tá, e na 4? O Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*?

Beto: Tentei ler ali, mas...

Pesquisadora: Tá, e como chegaste no texto sobre o pai do Neymar?

Beto: Eu nem coloquei...

Pesquisadora: *Is Neymar's father good at sports?* Tu colocou que não era. O que ele disse que te ajudou a responder que ele não era?

Beto: Que eu li um pouco pra saber.

Pesquisadora: Aqui ó: "*Neymar followed his father's footsteps by playing street games and futsal*". Que aqui é um pouquinho específico ó, *footsteps* são passos, né. E as expressões, vamos ver as expressões. Quais expressões colocaste?

Beto: Que eu conhecia, né?

Pesquisadora: Tu não achou nenhuma outra que tu conhecia?

Beto: Eu coloquei as que eu não conhecia.

Pesquisadora: Oha o exemplo: *son* é filho

Beto: *Expectations*

Pesquisadora: E como tu sabe *expectations*? Mas como tu faz pra saber? Como tu identifica?

Beto: expectador, esperar.

Pesquisadora: Mais alguma palavra?

Beto: *Played?*

Pesquisadora: Como tu sabe *played?*

Beto: Jogador (?)

Pesquisadora: E da onde que tu sabe?

Beto: Video-game, essas coisas.

Pesquisadora: Dos vídeos... E a terceira palavra... *Year*, como que tu sabes *year*?

Beto: Filmes, essas coisas...

Pesquisadora: Tá! Tá ótimo, obrigada!

### Participante 3: Carlos

Pesquisadora: Agora sim... certo, ok. Então, Carlos, me diz uma coisa: a primeira pergunta sobre o texto, por que tu escolheu, essa resposta que tu colocou aí?

Carlos: *Yes, he is*.

Pesquisadora: *Yes, he is*... tá. A pergunta é: se tu sabes a diferença entre o *he* e o *she*?

Carlos: *He* é pra homem e *she* é pra mulher.

Pesquisadora: Tá e na segunda, na segunda perguntinha era pra justificar a tua resposta no texto. O quê tu colocaste? Lê para mim?

Carlos: Eu li no título aqui, que é: *Neymar biography: brazilian soccer*... Ele é um jogador prodígio.

Pesquisadora: Sim... aham, tá jóia! Três (relativo à terceira pergunta do protocolo seguido pela pesquisadora): quais estratégias tu utilizaste para localizar a explicação para futsal?

Carlos: Eu só encontrei que *futsal*, futebol de salão, e tá aqui no texto, né?

Pesquisadora: Tá no texto?

Carlos: É ... *fustsalis a version of the game*, tá na 8 (entenda-se, linha 8).

Pesquisadora: Aham, okay e na cinco... E na 5 como que tu achaste no texto a informação sobre o pai do Neymar?

Carlos: Tá na linha 6.

Pesquisadora: Então tu localizaste no texto... ok. E agora na 6 (questão 6), a gente tem 3 expressões que tu conhecia. E aí, tu escolheste quais?

Carlos: *Version*, na linha 8, versão; *year*, na linha 9, ano e *young*, na linha 9 também, jovem.

Pesquisadora: Tá, e como... qual foi o teu critério pra escolher, como é que tu reconheceste essas palavras? De onde tu sabia?

Carlos: Não sei, não, fáceis (subentendido SÃO fáceis), porque eu já sabia.

Pesquisadora: Já sabia... Ok. MUITÍSSIMO obrigada, então valeu, era só isso.

#### Participante 4: Denise

Pesquisadora: Então, começando, né?

Denise: Tá!

Pesquisadora: Só reforçando, que não tem resposta certa, é o que tu pensaste na hora e tá te lembrando. A primeira pergunta é: por que escolheste essa resposta?

Denise: Bom, eu escolhi, ah, não sei falar direito no inglês...

Pesquisadora: Ah, se tu sabia a diferença entre o *he* e o *she* pra dar essa resposta sobre o Neymar?

Denise: Na verdade, eu não conhecia muito. Eu respondi... eu peguei o *HE*, como se pronuncia mesmo? *He* e só. Eu peguei o *HE* por causa que comecei a olhar ali e vi que aparecia no texto.

Pesquisadora: No texto, é! Aham, okay, tá bom! E essa primeira resposta? Tu fizeste a justificativa? *Is Neymar famous?* Então... Tu colocaste uma justificativa aqui embaixo?

Denise: Não, essa aqui é da outra resposta.

Pesquisadora: A dois é ligada na um (Entenda-se: a pergunta 1 está relacionada a dois).

Denise: Ah tá. Na verdade, eu não entendi direito, mas peguei por causa daqui ó: *Neymar biography Brazilian soccer prodigy*. Foi por isso que peguei isso aí.

Pesquisadora: Okay! Tá bom! Vamos olhar a 3. Quais estratégias usaste para a explicação de *futsal*? Lembra que é uma pergunta "*Can Neymar play futsal?*", e essa tu não respondeu.

Denise: Essa eu não respondi...

Pesquisadora: E por que não respondeu?

Denise: Porque não entendi direito.

Pesquisadora: E tu também não achou a palavra *futsal* aí?

Denise: No texto? Ah, a achei. Não me lembro direito.

Pesquisadora: Deixa eu ver se tu respondeste a 4: *Is Neymar's father good at sports?* Tu colocaste: *Yes he is*. Tá certo, e por que tu não colocaste a justificativa?

Denise: Porque não entendi direito.

Pesquisadora: Tá certo: *Yes he is!* E tu sabe por que ele tá perguntando?

Denise: Qual, essa aqui do?

Pesquisadora: Pai do Neymar?

Denise: Eu entendi: se o pai dele gosta de esportes, não é?

Pesquisadora: Tá. É, foi muito perto, na verdade, é se o pai dele era bom em esportes, mas tá: se o pai dele gosta de esportes? *Alright (Certo)*. Na três era pra pegar três expressões que tu sabias o significado..

Denise: Ah, isso eu não entendi, mas te mostro aqui elas...

Pesquisadora: Quais tu selecionaria se estivesse fazendo?

Denise: Deixa eu ver... *futsal* mesmo ou *futebol*?

Pesquisadora: É *futsal* mesmo.

Denise: Deixa eu ver... *professional* e *father*.

Pesquisadora: E o que é esse *professional* pra ti?

Denise: Pra mim, que é *profissional*, que ele vai lá...

Pesquisadora: Que ele sabe o que tá fazendo?

Denise: E *father* que é pai

Pesquisadora: Muito obrigada pela participação, Denise! Valeu!



### Participante 5:Elisa

Pesquisadora: Elisa, né?

Elisa: Aham!

Pesquisadora: E a tua turma...é?

Elisa: 82

Pesquisadora: Então, dando uma olhada no texto, o que respondeste na primeira pergunta?

Elisa: Yes.

Pesquisadora: Ah tá, ele era famoso? E tu sabe a diferença entre o *he* e o *she*?

Elisa: Aham. Ele e ela.

Pesquisadora: Em relação à primeira resposta: como tu achou a justificativa dela? Tinha que colocar uma justificativa, né!

Elisa: Ahn, eu não achei, mas eu procurei o quê era mais parecido com a resposta.

Pesquisadora: Aham! E onde é que tá o parecido com a resposta?

Elisa: Ah, no início aqui.

Pesquisadora: Sabe me dizer a linha?

Elisa: A um (1).

Pesquisadora: A 1, tá! Tá legal. Quais estratégias usaste para localizar a explicação para *futsal*? Dá uma olhadinha no texto e ver onde foi...

Elisa: Nem sei de onde eu tirei isso... Espera aí...

Pesquisadora: Começa o texto por cima e vai achando...

Elisa: Foi na linha 7.

Pesquisadora: Aham! Tá certo. Como conseguiste responder, se Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*?

Elisa: Eu não sei, não achei a resposta.

Pesquisadora: E agora? Olhando, tu acha que tu consegue? Vamo ver ali ó, começa a falar dele em "Mogi das Cruzes", e depois? Ali quando fala, tem coisas entre a 6 e a 9, tem coisas que tu consiga aproveitar? Tu me disseste a linha 7, o que tem ali que pode ser?

Elisa: Que ele já jogou *futsal*.

Pesquisadora: É, e também fala outra coisa ali ó, *street games*, não? O que são *street games*?

Elisa: Seriam vários jogos? Não sei.

Pesquisadora: É, seriam jogos... Tu sabe o que é a palavrinha *street*?

Elisa: Não.

Pesquisadora: *Street* é rua. Então é um jogo de rua... Ele brincava na rua, jogava na rua. Tá... e como achaste no texto informação sobre o pai do Neymar?

Elisa: Ai, meu Deus! Cadê? Foi na linha 7.

Pesquisadora: Na linha 7? Também? *Neymar said by father's foot steps, street games and futsal*. Aham, tá. E qual estratégia tu fez pra achar esse aí?

Elisa: Pra achar o pai, né?

Pesquisadora: A palavra pai, é isso?

Elisa: Aham

Pesquisadora: Tá, tá jóia. E a última? Então, como fizeste pra saber cada uma das expressões? Tu escolheste três expressões no texto, quais foram elas?

Elisa: Fevereiro, é o mês do meu aniversário.

Pesquisadora: Ahn, o mês do teu aniversário...

Elisa: Aquário, que não é o meu signo, mas é primeiro que eu, porque eu sou Peixes.

Pesquisadora: Onde que tá o Aquário aqui, que não vi?

Elisa: Lá no último, linha 17, e a idade na linha 3.

Pesquisadora: E a idade... *age, twenty one*, pelo menos na época que ele fez. Ah tá... Tem a idade dele embaixo...Então tá, my dear. Muito, muito obrigada!

### Participante 6: Fabi

Pesquisadora: Vamos fazer “um testando”: primeira participante. Agora, vamos começar: as instruções são aquelas que já falei contigo. Deixa só eu ver se tá gravando...

Este áudio apresentou problemas. Utilizo as informações anotadas na folha de anotações da pesquisa, que é um roteiro do protocolo verbal, sujeito a adaptações (negociações e renegociações) no momento da interação.

Respostas relativas ao Protocolo verbal retrospectivo pós-teste/ Neymar – Teste 1/ 8º ano (APÊNDICE F)

Responda com sinceridade. :) **Thank you.**

7. O que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? Conhecias a diferença entre *he* e *she*? **OK, conhecia.**
8. Em relação à primeira resposta, como chegaste nesta justificativa? **“Chute, talvez soubesse, sei que big é grande”.**
9. Quais estratégias utilizaste para localizar a explicação para *futsal*? **“Catei a palavra”.**
10. Como conseguiste responder se Neymar sabe ou não jogar *futsal*? **“Li e sei lá...”.**
11. Como achaste no texto a informação sobre o pai de Neymar?” **Procurei *father* e li a frase”.**
12. Como fizeste para descobrir o significado de cada uma dessas três expressões?

A) ‘bye’/ tchau” B) “young/ joven” C) Zodiac / Bem óbvio!

**Thank you.**

### Participante 7: Gabriela

Pesquisadora: Então, Gabriela, vamos lá! Então, eu tenho o texto e tem umas perguntinhas, e a primeira seria: o que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? O que era a primeira pergunta mesmo?

Gabriela: Era se o Neymar era famoso e eu respondi que sim.

Pesquisadora: Tá, legal! E tu sabe a diferença entre *he* e *she*?

Gabriela: Aham!

Pesquisadora: Qual é a diferença?

Gabriela: Um é ele e outro é ela.

Pesquisadora: Tá certo! Daí na segunda tinha que achar, que é ligada com a primeira, tem que achar uma justificativa no texto. Onde te diz que isso aí tá certo?

Gabriela: No dia eu fiz errado.

Pesquisadora: E olhando agora, tu consegue?

Gabriela: Diz que ele é profissional.

Pesquisadora: Qual é a linha?

Gabriela: Na segunda, eu acho.

Pesquisadora: Na 6? Ok. Na verdade, esse *former professional* tá falando do pai dele, né?

Gabriela: Não sei

Pesquisadora: Sim, porque diz the *son of a former professional*. De qualquer maneira é uma dica importante, né. Tá! Ok! E na três, *what is futsal*? O quê no texto define o que é *futsal*? Ou o que tu já sabia? Não sei. Tu não fez? Olhando te diz alguma coisa?

Gabriela: Eu não entendo.

Pesquisadora: Tu não entende? Mas tu acha a palavra *futsal*, aí no texto? Em qual linha tá?

Gabriela: Tem uma na 7.

Pesquisadora: Ali fala um pouquinho: *Neymar followed his father footsteps by playing futsal*. Tu sabe o que é *futsal* em português?

Gabriela: Futsal...

Pesquisadora: É uma palavra conhecida, mas tu não chegaste a responder. Vamos dar uma olhadinha na cinco. Como achaste no texto infos sobre o pai de Neymar? Onde tá?

Gabriela: Na 6.

Pesquisadora: Na 6, aham! Tem mais alguma outra?

Gabriela: Não.

Pesquisadora: Não? Tah! E essas últimas aqui, na 7 de vocês tinha 3 lugares para colocar palavras ou expressões que eu conhecesse. Tu não colocaste nenhuma, tem alguma que tu querias colocar agora? Que tu olha e reconhece?

Gabriela: *February*.

Pesquisadora: O que é *February*?

Gabriela: É fevereiro.

Pesquisadora: Sim! E o que mais?

Gabriela: *Futsal*.

Pesquisadora: Certo, e o que mais?

Gabriela: Tá! *Version*.

Pesquisadora: Tá certo! Sim, okay! *Version* é versão. Como isso aqui não vale nota, tá okay, obrigada.

### Participante 8: Helena

Pesquisadora: Então, olha só... A minha pergunta inicial é assim... O que tu respondeste na primeira pergunta aqui?

Helena: Que sim, ele é famoso.

Pesquisadora: E eu pergunto assim ó, escolheste essa resposta... Tu conhece a diferença entre *he* e *she*?

Helena: Sim, o *she* é feminino e o *he* é masculino.

Pesquisadora: Tá. Na segunda, eu tenho um comentário assim: em relação à primeira resposta, qual a justificativa tu colocaste aqui? A pergunta é...

Helena: Eu tinha que copiar a frase que justificasse.

### Participante 9: Ivone

Pesquisadora: É aquilo que a gente já falou, é a tua verdade. Pode chegar mais perto, aqui tá. A primeira pergunta, **Ivone**, é assim o que tu respondeste na primeira pergunta

**Ivone**: A primeira do Neymar is famous? Yes, he is.

Pesquisadora: Tá e por que tu escolheste *he* e não *she*?

Ivone: Porque *he* é ele e *she* é ela.

Pesquisadora: Ahh tá, certo. E qual foi a tua justificativa? Tem justificativa?

Ivone: Ahn, é a primeira frase.

Pesquisadora: E o que tu identificou na primeira frase?

Ivone: Do Brazilian soccer prodigy, o jogador brasileiro prodígio

Pesquisadora: Perfeito! Muito bem! Quais estratégias tu utilizaste para explicar futsal?

Ivone: Nenhuma, é que eu sei o que é.

Pesquisadora: Uhmmm, tá. E conseguiu responder se o Neymar sabe ou não jogar *futsal*?

Ivone: Sim, mas não sei se tá certo...

Pesquisadora: E o que tu colocou como justificativa?

Ivone: Neymar and his father foot steps, by playing street games

Pesquisadora: Tá perfeito! E o que nessa frase te deu significância?

Ivone: Father, following his father

Pesquisadora: Esse "following his father" é seguindo seus passos de vida. E as três expressõeszinhas?

Ivone: *Talent, ears e version*.

Pesquisadora: Perfeito! Muito obrigada. Valeu! Thank you!

### Participante 10: Josi

Pesquisadora: Ok então, Josi. Na número...é o que respondeste na primeira pergunta? Se tu sabias a resposta? Se sabias a diferença entre o *he* e o *she*. Como que foi?

Josi: Ah, a primeira de marcar?

Pesquisadora: Vai vendo aqui, ó.

Josi: É que eu já sabia bem o que significa o *he* e o *she*, e eu sabia o que significava o *yes*, já era bem óbvio.

Pesquisadora: É óbvio? Aham. Tá, então a tua justificativa é que tu achava óbvio, porque tu já sabia?

Josi: Sim

Pesquisadora: Tá. E quais estratégias tu utilizaste pra realizar a explicação do futsal?

Josi: Na verdade, a do futsal eu não sabia bem onde tava a explicação. Então, eu procurei a palavra *futsal*.

Pesquisadora: Procurou pelo quê?

Josi: Pela palavra no texto.

Pesquisadora: Tá certo! Alright! E aí, em relação ao Neymar, na 4, como conseguiste responder se Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*.

Josi: Eu fui direto na... Não era...

Pesquisadora: Fui direto! Aonde?

Josi: Eu sabia que ele é profissional.

Pesquisadora: Neymar é profissional no futsal?

Josi: É?

Pesquisadora: Tá... Na verdade quem é o profissional é...

Josi: É o pai?

Pesquisadora: É o pai! O pai dele joga, né? Como achaste?

Josi: Não, espera aí, eu coloquei *playing street games*, porque é um jogo... Essa daí foi uma das únicas que eu chutei.

Pesquisadora: É que fala que é uma versão indoor, fechada, versão não a céu aberto, digamos assim... Então, essa aqui é um pouquinho mais difícil.

Josi: É que eu não entendi direito o contexto dela, eu pensei que era se o Neymar jogava.

Pesquisadora: É! Ah não, aqui é informação sobre o pai... Tá... Como fizeste para achar as expressões? Quais expressões tu achaste?

Josi: Aqui?

Pesquisadora: Aham!

Josi: Ai, eu só...

Pesquisadora: Posso ver?

Josi: Eu sei que essa é tipo... eu pensei que era pra colocar o significado do que tu tinha entendido.

Pesquisadora: É pra colocar o significado, é pra colocar uma palavra do texto, por exemplo, son na linha 6, e colocar o que significa. Que tu fizeste aqui?

Josi: Pensei que era só pra colocar o significado das palavras que tu entendeu

Pesquisadora: Tá, tu colocou uma expressão inteira? o que tu colocou?

Josi: Born é queimar...

Pesquisadora: Born é queimar? tá?

Josi: Burn!

Pesquisadora: Ai que legal!

Josi: É que eu confundi!

Pesquisadora: Não tem problema. Okay, o que mais? *Professional*, okay? E essa segunda aqui? E essa na linha 2 aqui, tu sabia como? Conhecia "daonde"?

Josi: Do futsal.... Não, na verdade eu relatei com a palavra normal.

Pesquisadora: Muito bem. Só falta mais uma, e tu colocou expectativas. Tu colocaste na 3 expectativas. E onde encontro elas aqui? Nas linhas?

Josi: Aqui ó...

Pesquisadora: Ah okay! E como tu sabia essas palavrinhas?

Josi: Que eu já tinha ouvido falar e eu tenho uma boa memória

Pesquisadora: Okay!

Josi: E a senhora também fala...

Pesquisadora: Ah, a professora fala também. Thank you so much!

### Participante 11: Kauan

Pesquisadora: Então tá Kauan, olha só... Kauan Rodrigues, né...

Kauan: Aham, sou eu.

Pesquisadora: Eu pergunto, assim, a número um o que respondeste na primeira pergunta? Por que escolheste esta resposta? Se tu conhecia a diferença entre o *he* e o *she*?

Kauan: Eu falei que "yes, he is" e coloquei *young* (something I dind't understand).

Pesquisadora: Onde? Aqui? Não, mas eu tô aqui, olha! Vamos fazer essa aqui primeiro!

Kauan: O Neymar é famoso, daí eu coloquei *heís*, porque *she* é mulher.

Pesquisadora: Aham, tá... Ahn, número 2... ah tu sabia que *she* era mulher, tá aqui a tua justificativa. E assim, na numero 3 eu pergunto quais estratégias utilizaste para a explicação de *futsal*? Tu achou a palavra *futsal* no texto... Como tu fez pra achar ela?

Kauan: Eu não achei *futsal* no texto. Eu já sabia o que era *futsal*.

Pesquisadora: aham tá bom como conseguiste responder que o Neymar sabe ou não sabe jogar *futsal*

Kauan: Porque ele é o Neymar né. O cara é o jogador que já jogou no Barcelona, ele ainda joga, não sei. Ele é o Neymar.

Pesquisadora: Então, do texto tu não achou nada?

Kauan: Não, eu já conhecia.

Pesquisadora: Tá legal! Olha só, como achaste as informações sobre o pai do Neymar?

Kauan: Eu só li ali, ó: *the son of a former professional soccer player*

Pesquisadora: Tá. Como fizeste para descobrir o significado para as expressões? Tenho três expressões aqui e, aí, como é que tu fez para saber que *born* é nascer, por exemplo.

Kauan: A sora Roberta me falou.

Pesquisadora: Na aula?

Kauan: Aham

Pesquisadora: *Street*?

Kauan: Eu vi na TV

Pesquisadora: E *club*?

Kauan: Eu vi num jogo na TV e na rua.

Pesquisadora: Na rua ou na tv?

Kauan: Na rua, na TV e no jogo.

Pesquisadora: *Okay! Thank you so much, Kauan!*

### Participante 12: Léo Silva (missing glasses)

Pesquisadora: Então, voltando aqui olha só... Nesta parte eu pergunto, assim, eu vou dizer Léo Silva porque tem dois e, depois, também fica tranquilo que teu nome não vai aparecer em lugar nenhum. O que respondeste na primeira pergunta. Tu respondeste: yes, she is. Tu sabe a diferença entre *he* e *she*?

Léo Silva: Eu acho que *he* e *she* seria tipo ok.

Pesquisadora: Tu sabe a diferença entre *he* e *she*?

Léo Silva: Não.

Pesquisadora: Não! Então esse dado que eu precisava, tudo bem... *he* é masculino, e *she* é feminino. Por exemplo, se eu digo Maíra é *she*, se eu digo Léo é *he*.

Léo Silva: Ah não, sora, ahhn. Eu acho que tava falando aqui ó...

Pesquisadora: É, aham.

Léo Silva: Não. Tem um *yes* ou um *ok*, aqui? Porque eu lembro que tinha.

Pesquisadora: Tem: "Yes, *he is*" e "Yes, *she is*". E, originalmente tu marcaste "Yes, *she is*".

Léo Silva: Ah tá, eu achava que o "yes" a resposta diz o quê?

Pesquisadora: Confirmam que ele é famoso. Então, foi só uma troca do pronome. Tu marcaste o *she*, mas na verdade ele é *he*... E agora tu me disseste que não sabia a diferença entre o *he* e o *she*?

Léo Silva: Ah tá, sora.

Pesquisadora: Então, vamos para número 2 em relação à primeira resposta. Como chegar aqui nessa justificativa, deixa eu ver aqui a tua justificativa? Ó: tua justificativa diz assim, ó: "eu não consigo ler a tua justificativa, diz quando ele nasceu mas não fala sobre ser famoso, "was born in February" e essa justificativa não fecha, diz a data que ele nasceu mas não me disse que ele é famoso. Originalmente, tu tinha me dito que sabe que ele é famoso.

Léo Silva: Sim. Tipo quem é que não conhece o Neymar?

Pesquisadora: Pois é por isso o teste é sobre uma pessoa bem conhecida. Quais estratégias tu utilizaste para localização e explicação de *futsal*? Vamos ver que tu colocou no *futsal*? *Can Neymar play futsal*? Tu me falou que ele jogava jogos de rua. Tu acha que ele sabe jogar *futsal*?

Léo Silva: Ahn, ahn.

Pesquisadora: Ok. E tu consegue enxergar sem os óculos onde diz que ele não sabe jogar futsal?

Léo Silva: Não sei direito o que tá escrito, mas enxerguei a palavra.

Pesquisadora Tá muito bem, tu achaste a palavra na linha 6? Eu entendo que tu tá sem óculos, e vejo todo o teu esforço.

Léo Silva: Só esse é o 6, mas ele não tá na linha... que confusão!

Pesquisadora: 6, e 7 continua, mas ele realmente tá só na linha 6. Ok. Como achaste no texto a informação sobre o pai do Neymar? Deixa eu ver: "Is Neymar's father good at sports?" Tu colocou: "Yes, she is". De novo, aquele probleminha do *he* e do *she*, olha só.

Léo Silva: Eu já tinha aprendido, mas eu esqueci.

Pesquisadora: Já tinha aprendido, mas já esqueceu? Tá bom. Já faz alguma diferença né!

Léo Silva: Sim.

Pesquisadora: E como fizeste, daí na 6 era sobre as expressões... Eu vou ler pra ti o que tu colaste: "Zodiac sign". Na linha 17, tu colocou signo do zodíaco, tá certinho. Como é que tu fez para saber essa expressão?

Léo Silva: Porque em um lugar, tava o símbolo dele.

Pesquisadora: Tava escrito no texto?

Léo Silva: Aham. Se eu não me engano, embaixo das descrições.

Pesquisadora: Tá.

Léo Silva: Debaixo do texto, aqui.

Pesquisadora: Tá aí uma coisa que já conhece, já conhecia?

Léo Silva: É que assim eu não gosto de futebol, então não conhecia muito...

Pesquisadora: Mas aqui, a gente tá falando de *Zodiac Sign*, que tu colocou certinho signo do Zodíaco.

Léo Silva: Sim. Sim, é claro eu sabia o signo dele.

Pesquisadora: Ah, não, mas tu colocou a expressão aqui. Tinha que saber a formação. A Name tu colaste nome, tá, e como é que tu sabias essa?

Léo Silva: Porque eu sou programador, daí eu trabalho com tipo palavras separadas, então essas palavras separadas que tem como *right, eight, you, are*, entendeu? Ahn, *face, link*.

Pesquisadora: Tá. E, a última? *Version*, que quer dizer versão... tá! E, como é que tu sabia essa? Também a mesma explicação?

Léo Silva: Pra eu saber códigos eu só preciso... tipo, alguns tem funções e eu preciso regular isso.

Pesquisadora: Tá, feito! Muitíssimo obrigada. *Thanks a zillion*, não é nem *a million*.

## APÊNDICE L – Protocolo verbal retrospectivo de leitura 2 (PVRL2) pós-teste (T3)

*Hi, guys* (Olá, pessoal). Este teste faz parte da pesquisa **Anos Finais do Ensino Fundamental; what does it take for reading?**<sup>133</sup> na qual você participa como voluntário. Solicita-se que realize a primeira leitura de cada texto rapidamente, na segunda leitura, tenha em mente as perguntas apresentadas nos textos e, na terceira e quarta leituras, confira suas respostas. *Thank you. Hands on* (Grata. Mãos a obra).

### Participante 1: Ana

Pesquisadora: Pra pesquisa, tá? Eu vou dizer o teu... tu vai ser Ana 2 (nome fictício), mas depois teu nome não vai aparecer em lugar nenhum, tá?

Ana: Tá!

Pesquisadora: Dá uma olhadinha ali, ó... O que respondeste na pergunta: *is the site adequate for your age?* O que tu respondeste?

Ana: Yes.

Pesquisadora: It is, isso?

Ana: Isso.

Pesquisadora: Tá certinho. Tá, agora, por que tu escolheste essa resposta? Dá uma olhadinha no texto, aqui.

Ana: Por causa que eu sou uma pessoa indecisa e também confortável e os outros negocinhos lá que tão escritos.

Pesquisadora: Aham, então tá... uhum. Tá joia! Aqui ó: qual ou quais estratégias usaste para responder: *is it a good site about horoscope?* Ali tá falando do teu, agora é uma pergunta geral... é um bom site sobre horóscopo? *And horoscope and personalities?*

Ana: Botei "No".

Pesquisadora: Não? Não é bom? Por quê?

Ana: Por causa que eu não tinha entendido.

Pesquisadora: E, agora, tu dirias o quê?

Ana: Digo que Yes.

Pesquisadora: Tu diria yes? Tá! Por quê?

Ana: Por causa que ele fala certinho os negócios.

Pesquisadora: E, o quê que seriam os negócios?

Ana: O horóscopo, os negocinhos do signo.

Pesquisadora: Tá. Aqui, a próxima pergunta é: como que tu descobriste o significado da palavra *match*. Tem que dar uma olhadinha na linha 9.

Ana: *Match*.

Pesquisadora: Linha 9, mas é bom olhar a anterior também, ó : *and the description fits perfectly, my brother Cody is a Capricorn and my brother Tom is an Aquarius and they match their profiles perfectly well*. E aí, o que será esse *match*?

Ana: Eu não sei, eu chutei essa.

Pesquisadora: Quê que tu chutaste?

Ana: Combinam.

Pesquisadora: Combinam? Com "am" no final?

Ana: É!

Pesquisadora: Tu chutaste super certo!

Ana: É?

Pesquisadora: Aham! Por quê que as outras não podiam ser?

Ana: Não sei, por causa que só pensei que essa aqui partida de jogos daria... e o fósforo não tinha nada a ver.

Pesquisadora: Se olhar no dicionário, pode ser essas duas palavras, mas não fecha no contexto, né?

Ana: É!

<sup>133</sup> Nome da pesquisa número 28304 registrada no Portal de pesquisa da UFRGS. Disponível em: <[https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form\\_index.php](https://www1.ufrgs.br/PortalServidor/Pesquisa/Pesquisador/forms/form_index.php)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Pesquisadora: Não tem nada a ver. Tá, quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra "*strengths*", mais embaixo, aqui, vai ter *strengths*. Óh, na 13, aqui óh.

Ana: Ahn... também chutei.

Pesquisadora: Tu chutou? Tá, e a "*weaknesses*", uma embaixo, na 14, tu entendeste? Dá uma olhadinha no resto.

Ana: Ah, é aqui que é positivo e aqui é negativo.

Pesquisadora: Pois é, então tu não chutou!

Ana: É, agora que eu me lembrei.

Pesquisadora: E, as *weaknesses* é negativo?

Ana: É!

Pesquisadora: O quê que tem nas *weaknesses* que tu identifica como...

Ana: Que é indeciso, que os outros, não sei o que significa...

Pesquisadora: Tá, tá bom! Me dá três expressõezinhas, ahn, do texto, que tu reconheceste...Ah, reconheceste, tão aqui. Como é que ficou?

Ana: Libra, keywords que é palavras chaves

Pesquisadora: Tudo certinho!

Ana: De Libra, o "*match*" que eu botei combinam.

Pesquisadora: Tá!

Ana: E ali, "*I am a Taurus*" que é "*Eu sou de Touro*".

Pesquisadora: Perfeito! Thank you so much

#### Participante 4: Denise

Pesquisadora: Começando... Muito obrigada, Denise... Vamos lá. Ahn, dá uma olhadinha no teu texto, agora nas perguntas, tá junto, né? O que tu respondeste na pergunta: *is this site adequate for your age?* Ahn, por que escolheste esta resposta?

Denise: Qual? Na um?

Pesquisadora: Na um

Denise: Ahn, yes, por causa que eu sei que é sim, mas eu não sei o que é o "it is"

Pesquisadora: Tu sabe o que é *adequate*?

Denise: Quê?

Pesquisadora: Tu sabe o que é *adequate*?

Denise: Sim, é adequado pra minha idade... e eu não achei nada de vulgar assim, nada de ruim.

Pesquisadora: Uhum. E, como é que tu justificaste, como que tu fizeste a justificativa dessa aí?

Denise: Eu não fiz por causa que eu não tinha meio que responder, não tinha como... Não sabia o que responder, porque o texto era adequado pra minha idade, então...

Pesquisadora: Era tipo assim ó, achar qual parte do texto, ahn...

Denise: É e, aí, eu não achei que eu...

Pesquisadora: Não achou... tá. OK. Vamos ver a próxima, então: quais estratégias utilizaste para responder "*Is it a good site about personalities?*" Tu achou que o site era bom?

Denise: Achei, porque fala bastante da personalidade do teu signo... de todos os signos.

Pesquisadora: Aham, sim! E qual foi a tua justificativa desse? Teve justificativa?

Denise: Não botei também.

Pesquisadora: Tá...

Denise: acho que é porque eu confundi na hora, não sei.

Pesquisadora: Certo! Vamos pra uma coisa mais específica: como descobriste o significado de *match*, que ta na linha nove. Dá uma olhadinha na linha nove aqui.

Denise: É nove ou dezenove?

Pesquisadora: Nove!

Denise: Ai! Eu não me lembro agora o que é. Eu sei porque tipo, aqui na nove, que os *Taurus*... não, o Capricórnio é irmão de Aquarius, então eu meio que... tá: *brother* aqui

Pesquisadora: É que o irmão dela é Capricórnio.

Denise: Sim, daí, então, eu botei que combinam, no caso.

Pesquisadora: Sim, tá certo. Então, quê que ajuda: ajuda olhar a linha nove, ó: *and they match their profiles perfectly as well*. Então, o que dava pra justificar aqui?

Denise: Não tinha...



Pesquisadora: Quê que tu descobriu? Quê tu fez com a linha e com essa palavrinha *match*? Tu não descobriu? Descobriu?

Denise: Não, é porque eu fiquei assim: Capricórnio, *brother*, Aquário, então eu pensei: não pode ser partida de jogo, né? Que é coisa de irmão, né

Pesquisadora: Tu conhecia a palavra *match* de partida?

Denise: Não, é que assim ó, aqui as opções têm fósforo, partida de jogo, combina ou combinam. Como eu vi que Capricórnio é irmão de Aquarius, alguma coisa eles têm que combinar pra serem irmão.

Pesquisadora: Okay, muito bem! Aham. Ah... Deixa eu ver a próxima aqui: quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra *strengths*? *Strengths* tá na linha 15

Denise: 13!

Pesquisadora: 13? Tá, obrigada. Isso, 13.

Denise: Por que eu vi aqui, coisas positivas, porque aqui tá dizendo: paciente, musical, e tipo, no caso eu entendi que são coisas positivas dos Taurinos.

Pesquisadora: Aham.

Denise: E o...

Pesquisadora: Esse *dependable* é que dá pra contar com ele, uma pessoa de fé. Sim, entendeu?

Denise: Eu entendi que são coisas positivas do Taurino. E no outro eu botei que são coisas negativas.

Pesquisadora: *Weaknesses*? Exato.

Denise: Possessivo, a única coisa que entendi foi possessivo, e aqui acho que entendi, ahn, como é que se dá o nome, não é compreensivo, ah, me esqueci o nome que se dá, mas é a pessoa que não tem compromisso com as coisas.

Pesquisadora: Ah, irresponsável.

Julia: Isso! Eu entendi como coisas negativas do taurino.

Pesquisadora: Certo! Muito bem! Deixa eu ver aqui Taurus... Isso... Tu entendeu. Eu vou passar pra última pergunta então... Essa última pergunta do teu teste pedia pra encontrar três expressões que tu saberias o significado, então era bem livre.

Denise: Depois que eu vi aqui, esse *from work*... é do trabalho do romance, no caso, né? Lá na linha 25.

Pesquisadora: Tá!

Denise: Mas eu não respondi essa, eu respondi... a 14, porque eu entendi o que significava, e também botei a 13 e a 11, que eu entendi o que significava... O período do Taurino, do trabalho ao romance...

Pesquisadora: Isso! Do trabalho ao romance. Tá bom, muito obrigada, Denise! Done!

### Participante 5: Elisa

Pesquisadora: Então, além de pegar os teus lábios na filmagem, eu vou gravar com o celular também, tá?

Elisa: Aham

Elisa: Mas isso depois não vai aparecer.

Elisa: Só...

Pesquisadora: Então vou colocar como Eduarda 2.

Elisa: 2?

Pesquisadora: Ahn... vamos veer... tá... Então, a primeira pergunta é sobre... o que respondeste na pergunta: is it an adequate?

Elisa: Que sim, yes, it is.

Pesquisadora: Tá, tá gravando. Então, a primeira pergunta aqui, Eduarda 2, is this site adequate for your age? Por que que tu escolheste essa resposta? Bom, primeiro, daí tem umas cruzinhas ali. O que tu colocaste ali? Na número um.

Elisa: Eu botei sim...

Pesquisadora: Yes, it is? Tá, tá certo. Ahn, por que que tu escolheste essa resposta?

Elisa: Porque eu achei o site haha.

Pesquisadora: Tu achou o site adequado?

Elisa: aham

Pesquisadora: Tá... Mas tinha uma outra opção aqui que era... Tá, tá certo. Número dois: qual ou quais estratégias utilizaste pra responder: is it a good site about horoscope and personalities?

Elisa: Na linha 7 aqui, cadê... Não, mas na dois era pra achar a frase que a gente usou pra responder a primeira, né

Pesquisadora: É, pode ser.

Elisa: Que foi a linha 7 pra mim.

Pesquisadora: Que que diz na sete? Vamos ver...

Elisa: Que mostrava o site direitinho aqui, completo.

Pesquisadora: And discovering the truth about your personality, aham. Tá. Então, ele é um site bom?

Elisa: Sim.

Pesquisadora: Okay! Como descobriste o significado de match, que é uma palavrinha que tá na linha nove. Dá uma voltada aqui na linha nove, que que tu respondeste nessa?

Elisa: Que sim. Yes, it is...

Pesquisadora: Tá, não, deixa eu ver uma coisa... Como descobriste o significado de match, linha 9. Qual é a pergunta?

Elisa: Eu acho que tá errada essa pergunta, porque aqui...

Pesquisadora: Deixa eu dar uma olhadinha... ó, according to the text, is this a good... yes, it is... tá. Tá, essa aqui tu colocaste. Aí na número 5, the word match line 9, que que tu marcaste? Tu marcaste combinam... Tá, tá certo. Por que tu colocaste combinam?

Elisa: Eu fui tentando encaixar as outras palavras que tinham até ver qual ficava melhor na frase.

Pesquisadora: Tá, mas tinha combina, e tu escolheste combinam... Tá...

Elisa: Eu não sei por que eu escrevi combinam.

Pesquisadora: Dá uma olhada na linha ali, dá uma olhadinha, vê se tu te lembra.

Elisa: Não, eu não sei por que... eu chutei porque eu achei que fosse combinam.

Pesquisadora: Tá, vamos... onde é que tá a palavra match? Vamos ver junto aqui. *I'm a Taurus and the description fits me perfectly, my brother Cody is a Capricorn and my brother Tom is an Aquarius and they match their profiles perfectly as well.* O que que é esse match aqui? Tu colocaste combinam, né? Ele tá se referindo ao quê, antes?

Elisa: Aos irmãos?

Pesquisadora: Aos irmãos! Tá, então tu não chutou. Tá se referindo aos irmãos.

Elisa: Ah tá.

Pesquisadora: Tá, vamos adiante então! Muito obrigada. Vamos ver... Quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra strengths... Strengths tá na linha...

Elisa: 13..

Pesquisadora: Sim, mas no texto. Tem que ver no texto aqui, ó... Tá na 13.

Elisa: Eu li o que tava escrito e pensei que fossem positivos, porque pareciam mais positivos e daí na pergunta sete, daí eu pensei, já que um é positivo, o outro deve ser negativo, né.

Pesquisadora: Tá, mas quais das palavrinhas que tu achou que eram positivas tu reconhece como positiva? Dessa linha aí do strengths.

Elisa: Artística, intuitiva, todas... Todas dá pra dar uma entendida que é os positivos .

Pesquisadora: Ótimo! tá bom, obrigada! E agora na próxima, a palavra é weaknesses.

Elisa: Que é negativos... quer dizer, eu coloquei negativos .

Pesquisadora: Tá, e o que aparece aí nessas aí que tu reconhece como negativas? quais palavras têm aí?

Elisa: Ahn, eu não sabia traduzir...

Pesquisadora: Quais delas te chamou atenção?

Elisa: Ahn... sad.

Pesquisadora: Aad, aham, tá... Muito bem! E agora vamos fazer as últimas, tá? Ahn, só que tu me cites expressões que tu tiraste do texto que tu sabe o significado.

Elisa: *Brother*, que é irmão; *company*, que é companhia e *hello*.

Pesquisadora: Tá, okay... e tem alguma expressão, seja mais do que uma palavrinha?

Elisa: Ah, não sei.

Pesquisadora: Algo mais extenso... dá uma olhadinha aqui, vê se tu reconhece, neste momento, se tu reconhece alguma coisa assim: tal coisa quer dizer isso... tem uma frase que tu bata o olho e "ah, essa aqui quer dizer mais ou menos...".

Elisa: Não...

Pesquisadora: Não? Tá, okay. Muito obrigada!

### Participante 6: Fabi

Pesquisadora: Muito obrigada pela tua participação. Eu só quero a verdade, tá? Não vale nota, é contribuição na pesquisa. Então, na número um dizia assim: o que respondeste na pergunta "is the site adequate for your age?". Por que que tu escolheste esta resposta?

Fabi: Porque no momento eu tinha achado que a pergunta era se o texto era de acordo...

Pesquisadora: Posso olhar o que tu colocou das respostas...

Fabi: Daí eu coloquei as características

Pesquisadora: Tá certinho!

Fabi: Porque eu acho que combina comigo as características, certinho.

Pesquisadora: Aham! Tá! Foi o *age*, né, que *age* é idade. Tá? E a 12 então, tu já fizeste a justificativa, né?

Fabi: Yeah.

Pesquisadora: Is it a good site? Então, quais estratégias tu usaste pra responder a pergunta "is it a good site about horoscope and personalities?"

Fabi: A um?

Pesquisadora: A dois! Nessa dois aqui ó... Na três, na verdade, né.

Fabi: Ah, ok!

Pesquisadora: Is it a good site?

Fabi: É, eu usei a mesma... Só usei as características negativas porque eu acho que combinam comigo. Tá certinho, infelizmente.

Pesquisadora: Tá, então tu achou que as coisas que eles dizem fazem sentido, é isso?

Fabi: Sim!

Pesquisadora: Okay! como descobriste o significado da palavrinha "match" na linha 9.

Fabi: Eu chutei! Eu li um pedaço da frase e tentei entender, não funcionou, daí eu chutei.

Pesquisadora: Tá, deixa eu ver o que tu respondeu. "match"...

Fabi: Eu imaginei que as outras não podiam ser.

Pesquisadora: Mas tá certo.

Fabi: Eu imaginei que não era fósforo, porque a frase era longa, imaginei que não era esse porque não tinha play e esse daqui sei lá, eu não achava que era também, daí foi a última.

Pesquisadora: Tá certo! Okay! E aí, na outra, ahn, como, como... quais estratégias usaste para lidar com a palavra "strengths"?

Fabi: É, ela tava na frente, dois pontinhos e um monte de características positivas, então eu chutava que era positivo.

Pesquisadora: Aham! Tá, e como foi com a "weakness".

Fabi: A mesma coisa, tinha características negativas.

Pesquisadora: Deixem só... deixem as folhas, por favor, tá...

Fabi: Bye!

Pesquisadora: Maria Fernanda, tu quer ir pro recreio? Tá, obrigada. Yasmin, então tu falaste "in the sun" que tu sabia que era "no sol".

Fabi: No sol, isso!

Pesquisadora: E a segunda?

Fabi: A segunda é "*Leo has a chance to be creative (?)*"

Pesquisadora: Aham! *Creative!* E o que tu sabia dessa?

Fabi: É, eu achava que *chance* era tipo chance e *creative* era tipo criatividade, e Leão, *Leo*, Leão, né.

Pesquisadora: Fechou, né?

Fabi: Daí eu coloquei que tipo, Leão tem chance de ser criativo, eu chutei.

Pesquisadora: Não chutou! Tá dentro do contexto, tá ótimo! E a última?

Fabi: A última é "Leo horoscope", que é, tá meio óbvio, né, horóscopo do Leão

Pesquisadora: Muito obrigada! Obrigadíssima, tá?

### Participante 7: Gabriela

Pesquisadora: Tô te dando a oportunidade que tu, se tu ler sobre o teu signo, ver se tem alguma coisa a ver contigo, tá?

Gabriela: Aham.

Pesquisadora: Okay.. Ahn, dá uma olhadinha na linha nove, na palavra match... como é que tu fez pra descobrir? O que tu fez pro match? aqui ó: linha nove...

Gabriela: Eu sei, mas como assim?

Pesquisadora: E o quê que tu marcou? Tem que olhar a pergunta... qual é a pergunta? *The word match*, o que que significa: fósforo...

Gabriela: Ahn, eu coloquei...

Pesquisadora: Tá, e olhando o texto tu acha que é...

Gabriela: Ah, no... combina ou combinam, alguma coisa assim.

Pesquisadora: Sim, exatamente. Agora dá uma olhadinha em qual das duas tu acha que é. Se é combina ou combinam.

Gabriela: Ahn, o combinam?

Pesquisadora: Tá, por que tu acha que é combinam?

Gabriela: Porque tem duas pessoas e eles combinam com o signo, sei lá.

Pesquisadora: Exatamente! Muito bem. A palavra *match* descobriste. Agora dá uma olhadinha na palavra *strengths*. Quais estratégias utilizaste para ver a palavra strengths?

Gabriela: É... Não sei... eu não sei...

Pesquisadora: Hein? hein?

Gabriela: Não sei, eu não entendi a pergunta.

Pesquisadora: Dá uma olhadinha na linha onde aparece a palavra strengths; dá uma lida...

Gabriela: Tá escrito, ahn, que, não sei, tá escrito curiosidade.

Pesquisadora: Sim.

Gabriela: Curioso, sei lá... Eu não sei.

Pesquisadora: Deixa eu ver onde que tá *strengths*... Curiosidade, *share ideas, adaptable*... o que será *adaptable*?

Gabriela: Adaptável, sei lá...

Pesquisadora: É, adaptável, *affectionate*

Gabriela: Afec... sei lá.

Pesquisadora: Que que te parece ser?

Gabriela: Não sei.

Pesquisadora: Tá, e *kind* tu conhece?

Gabriela: É criança, não sei.

Pesquisadora: Kid é criança, kind é querido.

Gabriela: Ai tá, ele é querido...

Pesquisadora: *Weaknesses*... como é que tu, olhando ali no texto, *weaknesses*, que que vem depois? Que que pode ser *weaknesses*?

Gabriela: Ai meu Deus, pera aí, deixa eu achar... Ahn, algo que ele... é alguma coisa nervosa?

Pesquisadora: Isso, *nervous*. Será que esses *weaknesses*, o que será que pode ser? Uma coisa boa? Coisa ruim?

Gabriela: Não sei... é ruim, eu acho.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriela: Porque é uma pessoa nervosa, não é uma coisa boa

Pesquisadora: Que mais tem além de nervosa?

Gabriela: Ahn, eu não sei, eu não entendo, sou burra.

Pesquisadora: Não, não é! Tá cansada! Olha só, as três últimas pra gente terminar, olha só: quais palavrinhas ou expressões tu marcaste aí?

Gabriela: Essa aqui?

Pesquisadora: É.

Gabriela: *Curiosity*.

Pesquisadora: E o que quer dizer *curiosity*?

Gabriela: Ahn, não é curiosidade, alguma coisa assim?

Pesquisadora: Exatamente.

Gabriela: Também o hey

Pesquisadora: Ah, hey.. e o que que é o back?

Gabriela: Volta, voltar.

Pesquisadora: Voltar? Tá! MUITÍSSIMO obrigada, Gabriela, nessas alturas do dia, tá?

### Participante 9: Ivone

Pesquisadora: Então, a primeira pergunta é assim ó: *is this site adequate for your age?* O que tu respondeu? É adequado, não é adequado?

Ivone: Que é adequado.

Pesquisadora: Tá, e por que tu escolheu essa resposta? O que no texto tu te baseou pra escrever essa resposta?

Ivone: Porque não acho que tenha nada inadequado pra idade do texto;

Pesquisadora: Tá, e a resposta daquelas de marcar com cruzinha tu botaste qual?

Ivone: Nessa?

Pesquisadora: Isso!

Ivone: Yes, it is.

Pesquisadora: Yes, it is. Tá... Okay. Ahn, número dois: qual ou quais estratégias utilizaste pra responder a pergunta assim ó: *is it a good site about horoscope and personalities?* A dois minha, a três tua.

Ivone: Tá...

Pesquisadora: O que tu respondeste?

Ivone: Na três? Eu respondi "*don't know*".

Pesquisadora: *Don't know? Don't know*, tá... E tu entende o que é a pergunta: *is this site about horoscope and personalities?*

Ivone: Mais ou menos.

Pesquisadora: Tá, o que é esse teu mais ou menos?

Ivone: Que eu entendi mais ou menos, não consegui juntar a frase

Pesquisadora: Tá, e o que tu conseguiu entender?

Ivone: Se o site fala bem ou escreve bem.

Pesquisadora: Sobre...

Ivone: Sobre o...

Pesquisadora: Horóscopo.

Ivone: Horóscopo.

Pesquisadora: E...

Ivone: A personalidade.

Pesquisadora: Tá, tá certinho, okay.

Ivone: É que no dia eu não tava muito bem, sora.

Pesquisadora: Aham! Como descobriste o significado da palavra *match*? *Match* tá na linha nove e seria a tua questão quatro, dá uma olhadinha. Dá uma olhada na linha nove e vê se o *match* te diz alguma coisa.

Ivone: É... o *match* eu cloquei que combinam.

Pesquisadora: CombiNAM, no plural?

Ivone: Porque tinha *they* antes, que significa eles, né?

Pesquisadora: Bingo! É isso aí! Okay! Quais estratégias usaste para lidar com a palavra *strengths*? É a linha...

Ivone: Nenhuma, porque eu não marquei.

Pesquisadora: Não marcou? E tu não entendeu o que que seriam?

Ivone: Não, mas eu... seriam coisas estranhas...

Pesquisadora: Seriam o quê?

Ivone: Estranhas.

Pesquisadora: Vê o que que vem depois. Ali que tá marcado na palavrinha, ahn, enumerado, depois dos *strengths*.

Ivone: Não... tá, não é a mesma palavra... eu confundi com outra...

Pesquisadora: Tá, vamos dar uma olhada no *weaknesses*, que vem logo após os *strengths*. O que que tá listado? Essa aqui tu não fizeste. Então, as últimas agora... Só me citar três expressões que tu anotaste... Se tu não anotaste...

Ivone: Porque não deu tempo.

Pesquisadora: Quais tu escolheria agora? olhando o texto.

Ivone: Ahn, *keywords*, *jealous* e *dark*.

Pesquisadora: *Dark*? ahnnn. E tem alguma frase inteira que tu consiga reconhecer e que saberia dizer? Ou alguma expressão

Ivone: Deixa eu ver... Hmmm

Pesquisadora: E aí no teste tu colocaste *keywords*... o que seriam *keywords*?

Ivone: Palavras chaves?

Pesquisadora: Yes, thank you so much! Thank you!

### Participante 10: Josi

Pesquisadora: Pro meu registro, tá? Então, dá uma olhadinha aqui no teu texto. Pode ir consultando, tá? A primeira pergunta, Josi, eu tô chamando de Josi 2, tá?

Josi: Aham.

Pesquisadora: O que respondeste na pergunta "*is this site adequate for your age?*", ahn, o que que tu respondeste nessa aí?

Josi: Ahn, eu respondi que não é.

Pesquisadora: Que não é adequado? Por que que não é?

Josi: Porque ao invés de só levar em conta o lado da personalidade da pessoa, levaram em conta o lado físico e, pelo que escreveram aqui, não é muito bem meu perfil.

Pesquisadora: Não é o teu perfil? Tá, ok. Não, eu tava perguntando se era adequado à tua idade em relação assim, à linguagem que eles utilizavam

Josi: Ah não, pera aí.

Pesquisadora: Se o site é adequado pra tua idade

Josi: Ah, não... tá! sim, eu disse que era.

Pesquisadora: Disse que era? Okay, por quê?

Josi: Porque disse que era, citou: *some awesome horoscope files for us teens*, nós jovens. Então se é pra jovens, tá adequado pra mim.

Pesquisadora: Isso! Tá certo! Obrigada. Na número 2, então, olha só: qual ou quais estratégias utilizaste para responder responder essa pergunta aqui ó: *is it a good site about horoscope and personalities?* Uma era, essa parecida com a outra, mas não é igual, olha só: *is it a good site about horoscope and personalities?* O que tu colocaste?

Josi: Pode me dizer onde é que tá? Por favor.

Pesquisadora: Acabamos de ver aqui ó, a primeira pergunta é se o site é adequado pra tua idade e aí tu disseste que sim... Este segundo pergunta se ele é: *is it a good site about horoscope and personalities?* Aí vem o teu ponto de vista.

Josi: Não, é que tá enumerado errado, ó... Ahn, essa parte aqui faz parte da primeira pergunta, só que tá enumerada como segunda pergunta

Pesquisadora: Mas é uma segunda pergunta. A minha dois não é a tua dois, tá?

Josi: Ah tá.

Pesquisadora: Então, na tua seria a número três, é isso?

Josi: Aham. De acordo com o texto, se é um bom texto sobre personalidades, eu disse que não.

Pesquisadora: Pois é.

Josi: Porque não levava em conta somente questões da personalidade, e sim também questões físicas, e eu acho que isso não é adequado.

Pesquisadora: Muito bem.

Josi: Ou pelo menos tira um pouco da veracidade e do crédito que o texto continha.

Pesquisadora: Okay! Porque fala das questões físicas, e elas não coincidem com as tuas, é isso?

Josi: Aham.

Pesquisadora: Acho que entendi, tá bom. Obrigada.

Josi: E o site é sobre horóscopo e personalidade, não sobre físico também.

Pesquisadora: *Alright!* Ahn, então, vamos para a minha quatro: como descobriste o significado de *match*, que é na linha 9. Dá uma olhadinha na linha 9.

Josi: Ahn, eu já vi... eu assinali combinam.

Pesquisadora: Combinam.

Josi: Combinam.

Pesquisadora: Combina singular ou combinam plural? Por que tu marcaste plural?

Josi: Porque na frase a pessoa que escreveu está se referindo a duas pessoas ao invés de só uma.

Pesquisadora: Aham, muito bom.

Josi: Como eles falam *they*, é eles.

Pesquisadora: Certo, tá legal! Quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra *strengths*? *Strengths* tá na linha...

Josi: 13.

Pesquisadora: 13.

Josi: Eu não escrevi como eu tinha conseguido, ahn, achar o resultado, mas eu tinha colocado pontos fortes e positivos, porque já tá implícito no modo que o texto é construído.

Pesquisadora: Aham! Tá bom! E agora a próxima... a próxima é: como entendeste *weaknesses*, que vem um pouquinho abaixo.

Josi: Do mesmo modo. De tava assinalando antes as qualidades, então embaixo seriam as imperfeições, de acordo com o que eu li aqui.

Pesquisadora: Aham.

Josi: Como a paciência, por exemplo, não é uma coisa boa.

Pesquisadora: Uma coisa, ahn.

Josi: Negativa.

Pesquisadora: Negativa.

Josi: Um ponto fraco ou negativo.

Pesquisadora: Aham! E tu acha previsível que seja isso? Assim, primeiro falou dos pontos fortes, né, e...

Josi: Depois de ler uma segunda vez, fica bem previsível.

Pesquisadora: Tá.

Josi: Bem fácil de entender.

Pesquisadora: E a última é assim, é a mais fácil de todas, eu acho: é, tinha que escolher três expressões e colocar o significado. Quais expressões tu escolheste.

Josi: *I'm a Taurus and this description fits me perfectly*: eu sou Touro e a descrição me cabe perfeitamente; B: *not much holds the sign back*: não são muitas as coisas que seguram esse signo; C: *this is a passionate sign that loves adventure*: esse é um signo apaixonado (animado, intenso) que ama aventura. Eu não consegui explicar direito o significado de *passionate*.

Pesquisadora: Hm, e o que tu acha que é?

Josi: Eu acho que é uma pessoa que, ahn, leva as coisas de modo sério sempre e se interessa pelo que faz, ou quando se interessa, se interessa muito.

Pesquisadora: Aham! A *passionate* é apaixonado, né, que leva toda essa carga de emoção.

Pesquisadora: OKAY! Muito obrigada. Thank you so much!

#### Participante 11: Kauan

Pesquisadora: Se a gente voltar aqui na três, como tu descobriste o significado de *match*?

Kauan: *Match, match...* eu vi na TV, que tinha aquele lá, o, eu via *South Park* na MTV e aparecia aquele lá: bá, deu match, deu match! E daí, é que combina, né... deu match, tá ligado.

Pesquisadora: Certo, então tá. E na 4: quais estratégias usaste para lidar com a palavra *strenght*? Que tu respondeste nessa aí? Essa 4 aqui falava da palavrinha *strenght*.

Kauan: Eu jogava cartinha do Yu-Gi-Oh com os coleguinhas, daí tinha lá *strenght* dos carinhos e daí eu sabia que esse era o pontinho forte do carinha, eu vou colocar lá *strenght*.

Pesquisadora: Aham. ok! Muito bom. E em relação a *weaknesses*. Tá com a tua folha? Dá uma olhadinha no que tu colocou no *weaknesses*.

Kauan: Mas eu sei o que é.

Pesquisadora: Sabe? Então tá!

Kauan: É que tipo assim sora, é fraco porque já vi que weak é fraco, e como eu já sabia que o outro era forte, pensei forte, fraco; fraco, forte, daí coloquei fraco.

Pesquisadora: Ok! E as três expressões, quais colocaste? Eu sabia que era um texto grande, bem amplo,

Kauan: coloquei HEY, h-e-y

Pesquisadora: O que significa?

Kauan: Olá!

Pesquisadora: Aham. Que mais? e a B?

Kauan: *Likes!* Porque tem o facebook, coloquei gosta, gostei, gostou.

Pesquisadora: E a terceira?

Kauan: *Perfectly*.

Pesquisadora: Tá, essa a gente diz perfectly, okay

Kauan: Era perfeitamente.

Pesquisadora: Hmm, muito bom!

Kauan: Muito obrigada, Kauan. Sei que dá trabalho, mas valeu.

#### Participante 12: Leo Silva (missing glasses)

Pesquisadora: Deixa eu ver se consigo pegar teu rostinho (em virtude da filmagem com aparelho celular). Preciso pegar teus lábios pra depois conferir, aí tu sabe que depois também vou apagar isso, aqui e teu nome. Se é Léo Silva, vai acabar ficando sei lá, João Paulo, Fernando, qualquer outro nome. Tá! Muito bem... É Silva também?

Léo Silva: Aham!

Pesquisadora: A tua turma é?

Léo Silva: Oito dois.

Pesquisadora: Oito dois! Tá! Agora pra valer (*enquanto ajusta o equipamento*). Então, nessa... tem uma primeira pergunta que diz assim, ó: *Is this site adequate for your age?* Que que tu respondeste aqui? Tu não respondeu nada, tá... Se fosse agora que tu pudesse responder, que que tu responderia? Tu entende a pergunta? Quê quer dizer essa pergunta?

Léo Silva: É de um site...

Pesquisadora: Se o site é adequado pra tua idade. Tu acha que é, não é? Mas tu entende essa pergunta: *is this site adequate for your age?* Tu entende a parte da língua assim, o que ela quer dizer?

Léo Silva: Não, apenas eu conheço frases, sora.

Pesquisadora: Tu reconhece frases, mas não esta? Nessa aqui tu não reconhece nada?

Léo Silva: Ahn, ahn.

Pesquisadora: Tá. Okay! Ahn, na segunda pergunta é: quais estratégias tu utilizaste pra responder *Is this a good site about horoscope and personalities?*

Léo Silva: Ahn, sei lá, eu fui pelo que eu achei que era certo, sora.

Pesquisadora: Tá, e o quê que tu achou que era certo?

Léo Silva: Eu tinha que procurar o que mais era, o que tinha que ver com os personagens listados na frase.

Pesquisadora: Tá... *personalities* quer dizer personalidade, aspectos da pessoa: eu sou tímido, eu sou quieto, né, tá? Certo. Vamos ver... Tem a linha 9, tu consegue enxergar sem óculos a linha 9? Consegue?

Léo Silva: *Capricorn, Tom is an Aquarius...*

Pesquisadora: Isso é a linha 9?

Léo Silva: Aham

Pesquisadora: E, aí, tem a palavrinha *match*. O quê que essa palavrinha *match* quer dizer na linha 9? Posso olhar aqui? Já me esqueci (quanto ao texto do teste): *Capricorn and my brother Tom is an Aquarius*. Ah tá, tu foi certinho : *and match the profiles perfectly as well*. Tá, e o que tu acha que é o *match* aqui?

Léo Silva: Ai sora, eu esqueci o quê que é *match*, sora, eu sabia.

Pesquisadora: Dá uma olhada na pergunta, ó. Ela é assim: ahn, the *word match*, o que ela é nessa pergunta aqui: ela é fósforo, ela é, que mais... ahn, partida de jogo...

Léo Silva: Combinam!

Pesquisadora: Combinam! Certo! E por quê tu colocaste combinam?

Léo Silva: Ahn, a palavra, o significado dela?

Pesquisadora: Sim, porque tinha combina e combinam, tá... As outras já sei que não eram...

Léo Silva: *Capricorn and my brother*, tipo Capricórnio, como que eu posso dizer, Capricórnio meu irmão, né sora, então, não poderia ter nenhuma dessas palavras listadas em uma frase assim, ficaria muito estranho, então...

Pesquisadora: E aí?

Léo Silva: E, então, lista aqui o Aquarius, é tão óbvio que seria *combinam*.

Pesquisadora: Plural?

Léo Silva: Sim.

Pesquisadora: Tá certo! Obrigada! Na número quatro, quais estratégias utilizaste para lidar com a palavra *strengths*? Dá uma olhadinha, ali, na linha que tem *strengths*, aqui... Cada signo vai ter... aqui ó... achou?

Léo Silva: *Strength?* Parece *string*.

Pesquisadora: Não, mas dá uma olhada nas outras palavras que vêm depois, na sequência...

Léo Silva: Ahn, não consigo identificar, sora.

Pesquisadora: Tá... vamos lá, que logo pouco tem a *weaknesses*... Tem *weaknesses*... *Weaknesses*, como tu fez pra descobrir o que são *weaknesses*? Pode descobrir agora, não faz mal se na hora tu não fez nada.

Léo Silva: Onde, sora?



Pesquisadora: Aqui ó, depois do *strengths* vai ter *weaknesses*, mais um pouquinho pra baixo, aqui.

Léo Silva: Na 14?

Pesquisadora: Isso!

Léo Silva: *Weaknesses*... onde é que tu viu esse *weaknesses*?

Pesquisadora: Tá aqui ó, 14, *strengths*, e aqui tem *weaknesses*.

Léo Silva: Uhm... *Weaknesses* seria, então, ahn, o que as pessoas mais praticam, jogar play, algo assim?

Pesquisadora: Uhm. tá... eu vou liberar a Josi (participante que respondia o questionário pós-testes ao fundo dessa sala de aula vazia) aqui. Só um pouquinho, tá, e quais palavras tu colocaste?

Léo Silva: *Virgo, horoscope e zodiac*.

Pesquisadora: Tá, o que é virgo?

Léo Silva: Virgem.

Pesquisadora: Ahn, *horoscope*?

Léo Silva: Horóscopo.

Pesquisadora: E *zodiac*?

Léo Silva: Zodiaco.

Pesquisadora: Tá, e tem alguma frase que tu queira citar?

Léo Silva: Com eles?

Pesquisadora: Não. Uma frase do texto, uma expressãozinha inteira... Tu me deste três palavras soltas, né, que todas tu sabia.

Léo Silva: Ahn (?)

Pesquisadora: Tá, e o que quer dizer isso?

Léo Silva: Tá dizendo que é um site bom.

Léo Silva: Aham. Tá certo, muito obrigada, valeu o esforço!

## APÊNDICE M – Tabelas – Saídas pré-testes

### Pré-testes – Leitura de textos em inglês

**Tabela 1: Utilização do dicionário na leitura de um texto em inglês**

Oitavo Ano		
Sempre	0	0,00%
Quase sempre	1	8,33%
Algumas vezes	0	0,00%
Raramente	11	91,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Oitavo ano – comentários

1. Porque na sala de aula não usamos.
2. Às vezes pergunto para a professora, em casa não leio, ou tento relacionar com palavras conhecidas.
3. Não tenho e não utilizamos em aula.
4. Utilizo mais em casa.
5. Não sou de ler em inglês.
6. Não uso dicionário, pergunto para pessoas que sabem em inglês.
7. Eu nem tenho dicionário de inglês.
8. Muitas vezes eu não preciso e quase nunca tenho o dicionário à minha disposição.
9. Só leio em inglês quando estou em aula e uso o dicionário.
10. Eu procuro tradutores online, diferentes deles, para ter uma ideia sobre o conteúdo das palavras, principalmente quando leio.
11. Eu nunca, eu uso google tradutor.
12. Não, pois não é utilizado em tudo e, eu acho chato.

**Tabela 2: Busca por palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em inglês**

Oitavo Ano		
Sempre	6	50,00%
Quase sempre	2	16,67%
Algumas vezes	1	8,33%
Raramente	2	16,67%
Não respondeu	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Participantes – comentários

1. Não procuro, porque não sinto curiosidade de saber.
2. Sim, para conseguir entender mais fácil.
3. Elas podem enganar (falsos cognatos).
4. Sim, para me ajudar a entender o texto.
5. Procuro as palavras mais semelhantes para tentar entender a frase.
6. Nem sempre as coisas são as mesmas que em português (falso cognato).
7. Procuro sim, sempre que preciso.
8. Quase sempre tem uma ou duas palavras que são semelhantes à língua portuguesa.

9. É mais fácil de entender.
10. Eu não procuro as palavras, muito menos para entendê-las a partir. Eu procuro fazer o raciocínio lógico para entender o significado e buscar imagens e o contexto no texto, apenas procuro quando muito necessário.
11. Porque eu acho que pode dar certo.
12. Sim, pois fica mais fácil de compreensão.

**Tabela 3: Utilização de imagens na leitura de um texto em inglês**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	7	58,33%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### **Oitavo ano – comentários**

1. A maioria dos textos não tem imagens, mas eu não presto atenção.
2. Sempre utilizo as imagens para entender.
3. Por ser outra língua, as imagens me ajudam.
4. Para ajudar a identificar as palavras.
5. As imagens ajudam a entender as frases que não consegui traduzir.
6. Uma imagem fala mais que mil palavras.
7. Não, não gosto muito.
8. Muitas vezes as imagens não têm muito sentido.
9. Porque quando não entendo e tem imagens é muito mais fácil.
10. Eu assisto vídeos de entretenimento na internet em inglês ou em outras línguas que acompanhem legendas em inglês. Dá para analisar a pronuncia, a situação em que a frase é usada.
11. Fazem a gente entender o que acontece.
12. Sim, pois ajuda a compreender o texto e enfeita o texto mais bonito.

**Tabela 4: Predição do significado das palavras no contexto na leitura de um texto em inglês**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	8	66,67%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### **Participantes – comentários**

1. Sim, porque não gosto de usar o dicionário.
2. Quando não entendo, tento adivinhar.
3. O contexto sempre acaba me ajudando, com ele as coisas desconhecidas são mais fáceis de entender.
4. Sim, sempre é bom tentar.
5. Eu sempre erro o significado dela.

6. Sempre tento, leio o contexto e é beleza.
7. Tem palavras que são parecidas.
8. Tento ler toda a frase, entende-la e relaciona-la.
9. x
10. Olho no contexto geralmente, olho no youtube vídeo, músicas, vou deduzindo pela entonação, só se não tenho certeza procuro no dicionário online.
11. Para tentar entender, sem ficar me incomodando.
12. Não tenho muito, pois não gosto de errar.

**Tabela 5:Relação de palavras conhecidas com as desconhecidas na leitura de um texto em inglês**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	9	75,00%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### **Oitavo ano – Comentários**

1. X
2. Para entender palavras.
3. Pois pode ser reutilizado nas outras vezes que aparece.
4. Sim, e entendo o texto.
5. Me perco no inglês, porque não sou muito boa. Dou um chute e depois pergunto pra sora para ver se era isso.
6. Sim.
7. Letras de músicas e twitter de famosos.
8. É mais fácil de entender a frase.
9. Porque eu tô lendo e lembro de uma palavra que eu já vi, eu entendo.
10. x
11. Quando conheço uma palavra, vejo se ela tem ali. Vejo se ela está ali e ela me dá uma noção do contexto.
12. Sim, pois assim facilita a compreensão e anexo palavras.

**Tabela 6:Leitura em LE fora da escola**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Estudo</b>	5	18,52%
<b>Internet diver. assuntos</b>	7	25,93%
<b>Livros p/ lazer</b>	1	3,70%
<b>Revistas</b>	2	7,41%
<b>Tirinhas</b>	3	11,11%
<b>Jogar League of Legends (LoL)</b>	5	18,52%
<b>Outros</b>	4	14,81%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

**Observação: Neste caso, como os alunos podiam marcar mais de uma opção, o total ultrapassa a quantidade observada.**

### Oitavo ano – Comentários

1. Ver séries legendadas.
2. Só leio jogos.
3. X
4. X
5. Não leio em inglês fora da escola.
6. Música.
7. Música.
8. X
9. Em inglês, só para estudar, não entendo.
10. Vídeos para lazer, filmes e receitas.
11. X
12. X

### Oitavo ano – Estratégias de Leitura

- a) Pergunto para a professora.
- b) Dicionário.
- c) Uso o contexto.
- d) Pesquisa internet ou dicionário.
- e) Contexto.
- f) Contexto e experimento.
- g) Google tradutor.
- h) Comparação/relacionario ao português, internet e perguntar para professora.
- i) Internet (tradução).
- j) Tradutores online, contexto, procurar palavras que derivaram.
- k) Google tradutor.
- l) Google tradutor.

### Pré-testes – Leitura de textos em Português

Tabela 7: Utilização do dicionário na leitura de um texto em português

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	3	25,00%
<b>Quase sempre</b>	0	0,00%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	8	66,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

### Português – oitavo – comentários

1. Como falei antes, eu não gosto de usar dicionário.
2. Quando consigo.
3. Porque sei falar português.
4. Sim, para saber o que estou falando.
5. Porque até me esqueço, não tenho dicionário em casa.
6. Geralmente entendo as palavras pelo contenaoto.

7. Vou no google.
8. Quase nunca uso o dicionário.
9. Não, nunca uso o dicionário.
10. Toma um pouco de tempo e é muito trabalhoso ver uma palavra, até eu achar já me desconcentrei do texto.
11. Nunca.
12. Não, pois não tenho esse costume.

**Tabela 8: Utilização de imagens na leitura de um texto em português**

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	4	33,33%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	3	25,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Oitavo ano – português – comentários

1. Muito raro ver textos de imagens, mais em português eu olho pra entender melhor.
2. Sempre que tem.
3. Não, porque eu sei falar português.
4. Sim, para me ajudar a identificar as palavras.
5. O texto já dá uma explicada. Em português não ajuda muito, mas em inglês ajuda.
6. Imagens são ótimas "explicadoras".
7. Não utilizo.
8. Eu sempre vou tentar adivinhar o que a imagem me diz antes de ler o texto.
9. Porque eu entendo.
10. Gráficos, principalmente.
11. As figuras as vezes dá uma facilitada.
12. Gosto de imagens, ajuda muito a compreensão de textos, e deixa bonito também.

**Tabela 9: Predição do significado da palavra no contexto na leitura de um texto em português**

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	5	41,67%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Oitavo ano – português – comentários

1. "Não veio nada da cabeça".
2. Com palavras parecidas.
3. Apesar de usar o contexto, às vezes já sei algumas palavras.
4. Sim pra me ajudar a ler.

5. No português não preciso, palavras raras na conversa me perco e preciso perguntar o que é isso.
6. Sim, *fasso* isso.
7. Prefiro pesquisar no google (dicionário).
8. Como no inglês, tento ler a frase inteira e ver qual o sentido dela.
9. Leio a frase para ver se eu entendo e encaixo a palavra.
10. Não sei explicar.
11. A maioria das vezes consigo entender.
12. Sim, gosto de saber o que estou lendo.

**Tabela 10: Relação de palavras conhecidas com as desconhecidas na leitura de um texto em português**

	Oitavo Ano	
<b>Sempre</b>	5	41,67%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	3	25,00%
<b>Raramente</b>	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Oitavo ano – português – comentários

1. Porque tem textos que não me chama atenção.
2. Sempre que me lembro.
3. Pois é a língua que falo e já tenho um amplo conhecimento.
4. Conheço essa palavra das músicas ou das aulas ou já tenho visto na internet.
5. Maioria das vezes não.
6. Costumo aprender palavras novas para escrever meus textos e isso acaba ajudando.
7. Para poder entender a frase.
8. Muitas vezes em filmes e jogos on-line.
9. Eu acho que (nenhum comentário).
10. Eu aplico elas no texto.
11. Normalmente já sei o significado.
12. Sim, pois fica mais fácil a compreensão e anexar as palavras.

**Tabela 11: Leitura em LM/L1 fora da escola**

	Oitavo Ano	
<b>Estudo</b>	8	15,38%
<b>Internet diver. assuntos</b>	9	17,31%
<b>Livros p/ lazer</b>	8	15,38%
<b>Revistas</b>	8	15,38%
<b>Tirinhas</b>	7	13,46%
<b>Jogar League of Legends (LoL)</b>	7	13,46%
<b>Outros</b>	5	9,62%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em agosto de 2016

#### Oitavo ano – português – comentários

1. Leio coisas no Facebook (não sou uma pessoa que gosta de ler).
2. Quando tenho que ler.
3. As vezes gosto de ler.

4. Gosto bastante de ler, me faz sair dos problemas.
5. Prefiro ler livros, gosto dos movimentos de folhar, gosto disso.
6. Moda (odeio ler, prefiro escrever).
7. X
8. Quase sempre eu leio, seja aonde for.
9. Porque o português faz parte da minha vida.
10. Receitas.
11. Gosto basicamente.
12. Sim, nos meus estudos de programações.

#### **Oitavo ano - Estratégias de Leitura**

1. Procuro no dicionário ou google.
2. Dicionário.
3. Contexto e internet.
4. Google, dicionário ou pergunta a alguém.
5. O contexto.
6. Contexto.
7. Pesquisa no google.
8. Perguntar a alguém próximo e contexto/experimento.
9. Pergunto p/ pessoas e internet.
10. Dicionário online, perguntar pessoas próximas na hora e contexto.
11. Dicionário
12. Dicionário ou google

#### **Oitavo ano - Eu gostaria de dizer...**

13. Perguntas fáceis.
14. Gostei muito.
15. Nada.
16. Nada.
17. Acha legal fazer essa pesquisa/ empatia do grupo.
18. Não faz sentido.
19. Gostando da pesquisa.
20. Nenhuma pergunta.
21. Nada.
22. Queria ver vídeos de pessoas falando em inglês/audição e pronúncia de palavras.
23. Nada.
24. Nada.

#### **Oitavo ano - Eu me senti nesta etapa da pesquisa...**

- 8 Sem constrangimento (até gostei).
- 9 Normal.
- 10 Nada.
- 11 Bem. Ajudar a professora concluir pesquisa e doutorado.
- 12 Bem, legal, a gente nem se "pergunta".
- 13 Intimidada pelo português, mas adora a professora.
- 14 Se sentiu bem.



- 15 Um pouco testada.
- 16 Tinha que dizer a verdade.
- 17 Normal :).
- 18 Normal.
- 19 Normal.

**Oitavo ano - Quero perguntar sobre a pesquisa...**

- 1. X
- 2. X
- 3. Há recompensa?
- 4. X
- 5. X
- 6. X
- 7. X
- 8. X
- 9. X
- 10. X
- 11. X
- 12. x

## APÊNDICE N – Tabelas – saídas pós-testes

### Pós-testes – Leitura de textos em inglês

**Tabela 1: Utilização do dicionário na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	0	0,00%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	3	25,00%
<b>Raramente</b>	7	58,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 2: Busca por palavras semelhantes ao português na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	8	66,67%
<b>Quase sempre</b>	3	25,00%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 3: Utilização de imagens na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	6	50,00%
<b>Quase sempre</b>	1	8,33%
<b>Algumas vezes</b>	4	33,33%
<b>Raramente</b>	1	8,33%
<b>Não respondeu</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 4: Predição do significado das palavras no contexto na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	3	25,00%
<b>Quase sempre</b>	5	41,67%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	0	0,00%
<b>Não respondeu</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 5: Relação de palavras conhecidas com as desconhecidas na leitura de um texto em inglês**

	<b>Oitavo Ano</b>	
<b>Sempre</b>	9	75,00%
<b>Quase sempre</b>	2	16,67%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 6:Leitura em LE fora da escola**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Estudo</b>	3	10,00%
<b>Internet diver. assuntos</b>	9	30,00%
<b>Livros p/ lazer</b>	2	6,67%
<b>Revistas</b>	2	6,67%
<b>Tirinhas</b>	3	10,00%
<b>Jogar League of Legends (LoL)</b>	4	13,33%
<b>Outros</b>	7	23,33%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Observação: Para esta questão os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa, logo o total observado é maior.**

#### **Oitavo ano – Comentários**

1. Séries - Tento entender pelo contexto do texto ou não tento.
2. X
3. X
4. X
5. X
6. Música, Youtubers americanos.
7. Ver a musica traduzida.
8. Jogos em Inglês, series, filmes legendados.
9. X
10. Vídeos, séries, filmes, jogos de história como Until Dawn e outro jogo chamado the Sims 4 que eu jogo em ingles, além de conteúdo personalizado que baixo para o acima mencionado.
11. Jogar play, ver TV.
12. Programações, robótica e eletrônica.

#### **Oitavo ano – Estratégias de Leitura**

1. Contexto ou não tenta entender.
2. Presto atenção em palavras que conheço.
3. Uso do contexto e ver as palavras ao redor, uso dicionário ou tradutor.
4. Ver se no texto tem alguma palavra em inglês.
5. Pesquisa no google.
6. Identificação de palavras conhecidas.
7. Google e dicionário.
8. Primeiramente tento relacionar alguma palavra em Inglês e depois perguntar para alguém.
9. Busca no dicionário e palavras conhecidas.
10. Contexto, dicionário online e consecutivamente dicionário urbano de gírias.

11. Nenhuma, se não entendo, deixo de lado (desiste).

12. Utilizo o google tradutor.

**Pré-testes – Leitura de textos em português**

**Tabela 7: Utilização do dicionário na leitura de um texto em português**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	1	8,33%
<b>Quase sempre</b>	1	8,33%
<b>Algumas vezes</b>	0	0,00%
<b>Raramente</b>	9	75,00%
<b>Não respondeu</b>	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 8: Utilização de imagens na leitura de um texto em português**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	2	16,67%
<b>Quase sempre</b>	6	50,00%
<b>Algumas vezes</b>	1	8,33%
<b>Raramente</b>	3	25,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 9: Predição do significado da palavra no contexto na leitura de um texto em português**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	1	8,33%
<b>Quase sempre</b>	4	33,33%
<b>Algumas vezes</b>	5	41,67%
<b>Raramente</b>	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 10: Relação de palavras conhecidas com as desconhecidas na leitura de um texto em português**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Sempre</b>	6	50,00%
<b>Quase sempre</b>	1	8,33%
<b>Algumas vezes</b>	2	16,67%
<b>Raramente</b>	3	25,00%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

**Tabela 11: Leitura em LM/L1 fora da escola**

<b>Oitavo Ano</b>		
<b>Estudo</b>	5	14,29%
<b>Internet diversos assuntos</b>	7	20,00%
<b>Livros p/ lazer</b>	6	17,14%
<b>Revistas</b>	3	8,57%
<b>Tirinhas</b>	4	11,43%
<b>Jogar League of Legends (LoL)</b>	5	14,29%
<b>Outros</b>	5	14,29%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em dezembro de 2016

### **Oitavo ano – português - Estratégias de Leitura**

1. Ver series/entende no contexto ou procura google.
2. Conhecimento prévio (acessa conhecimento prévio).
3. Nenhuma ou internet.
4. Eu busco ler o texto todo para ver se acho o significado.
5. Pesquisa no google.
6. Youtube/pergunta para o google.
7. Vou no google pesquisar a palavra ou expressão desconhecida.
8. Escrever textos, interagir com amigos on-line/normalmente eu sei o significado mas quando não é o caso procuro perguntar para pessoas próximas ou pesquisar on-line.
9. Procuo no dicionário.
10. Tutoriais para diversas coisas/pergunta para alguém perto de mim, tento me lembrar de outras situações a tenha visto, adivinhar no contexto ou procuro on line.
11. Jogar play e ver TV/nenhuma.
12. Tento entender o significado não tenho no português.

### **Oitavo ano - Gostaria de dizer que...**

1. Foi legal fazer.
2. X
3. Nada.
4. A pesquisa foi muito longa.
5. X
6. ♥
7. X
8. Um pouco chato todas as etapas, porém feliz em ajudar.
9. X
10. X
11. X
12. X

### **Oitavo ano - Me senti nesta etapa...**

1. Me senti confortável.
2. X
3. X
4. X
5. X
6. ♥

- 7. X
- 8. Irritada e ao mesmo tempo importante.
- 9. X
- 10. X
- 11. X
- 12. Normal.

**Oitavo ano - Quero perguntar sobre a pesquisa...**


- 1. X
- 2. X
- 3. X
- 4. Por que ambas em 2016?
- 5. X
- 6. ♥
- 7. X
- 8. X
- 9. X
- 10. X
- 11. X
- 12. Não tenho dúvidas.

**Outros registros/pesquisa...**


- 13. X
- 14. X
- 15. X
- 16. X
- 17. X
- 18. X
- 19. X
- 20. X
- 21. X
- 22. X
- 23. X
- 24. Não possuo.




**ANEXO A (2) – Consentimento Equipe PIXEL; permissão utilização do nome na pesquisa**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Porto Alegre, 10 de outubro de 2014.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, **Maíra Barberena de Mello**, professora e pesquisadora, solicito à Equipe PIXEL autorização para utilizar o nome do **PROJETO PIXEL** em projeto de pesquisa a ser registrado no portal da UFRGS. O estudo de pesquisa utilizará pseudônimos para referir-se aos participantes, bem como percorrerá os trâmites convencionais da pesquisa; COMPESQ, Termo de Consentimento, Termo de Assentimento, Comitê de Ética (CE), por exemplo. Este estudo será relativo à leitura em Língua Estrangeira, processamento de leitura e limiar linguístico necessário para que a leitura em LE ocorra no âmbito do Projeto PIXEL. Atenciosamente,

*Maíra Mello*

Maíra Barberena de Mello  
Professora de LE- Língua Inglesa  
Colégio de Aplicação da UFRGS

COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Avenida Bento Gonçalves, 9500  
Bairro Agronomia  
CEP 91.501-970 - Porto Alegre - RS  
Brasil

*Vivian Albertoni*

Vivian Albertoni  
Coordenadora PROJETO PIXEL  
Colégio de Aplicação da UFRGS



## ANEXO B (1)– Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Comissão de Pesquisa– COMPESQ

### PARECER

Os membros da Comissão de Pesquisa de Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em reunião ordinária, no dia 08 de junho de 2015, atestam que consta no portal de pesquisa número 28304 intitulado **Projeto Pixel: o que é necessário para leitura em língua estrangeira?** coordenado por Maíra Barberena de Mello, aprovado em 19 de dezembro de 2014.

Porto Alegre, 08 de junho de 2015.

Clévi Elena Rapkiewicz, DSc.  
Coordenadora COMPESQ – CAP Biênio 2015-1016

Membros:

Edson Antoni, DSc.

Rafael Vasques Brandão, DSc.

## ANEXO B (2) – Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
SUL



COLÉGIO DE APLICAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA

### PARECER CONSUBSTANCIADO

Após análise do projeto de pesquisa nº 28304 "PROJETO PIXEL: WHAT DOES IT TAKE FOR READING?/ PROJETO PIXEL: O QUE É NECESSÁRIO PARA A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA?", de MAIRA BARBERENA DE MELLO, a Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação (Compesq/CAP) emite o seguinte parecer:

A pesquisa está associada ao Doutorado cursado pela pesquisadora, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Associação Ampla UCS/UNIRITTER.

O projeto de pesquisa apresenta estrutura e fundamentação teórica e metodológica adequada. Dessa forma, a Compesq aprova a sua realização, bem como é favorável à solicitação de afastamento, em acordo com o Termo de Responsabilidade e Compromisso. A docente deve estar ciente de que o pedido de renovação para um novo período de afastamento deverá vir acompanhado do Relatório de Atividades e do parecer do orientador sobre o desenvolvimento do seu Plano de Estudos e Cronograma de Atividades atualizado.


O Projeto apresenta-se em situação de aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Ampla UCS/UNIRITTER, via Plataforma Brasil.

Porto Alegre, 23 de Março de 2018.

DSc. Maria Helena de Lima  
Coordenadora COMPESQ - CAP Biênio 2017-2018

Membros:

DSc. Daniela Favero 

DSc. Felipe Arend 

## ANEXO B (3) – Parecer de Pesquisa UFRGS – Comissão de Pesquisa (COMPESQ) 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO

Trata-se de autorização para prorrogação de afastamento no país para a professora MAÍRA BARBERENA DE MELLO, do Colégio de Aplicação da UFRGS, durante o período de **16/04/2019 até 15/09/2019**, com a finalidade de concluir seus estudos de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras UNIRITTER (Mestrado e Doutorado). O período total do afastamento da docente, até **15/09/2019**, será de 5 meses.

No Portal de Pesquisa do CAp-UFRGS, consta o projeto nº 28304, que a professora desenvolverá nos seus estudos de doutorado durante o afastamento, sob o título "PROJETO PIXEL: WHAT DOES IT TAKE FOR READING?/ PROJETO PIXEL: O QUE É NECESSÁRIO PARA A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA?". O projeto de pesquisa foi aprovado pelo referido programa de pós-graduação, e foi considerado adequado às normas de submissão de propostas desta COMPESQ.

Portanto, considerando a importância de promover o aperfeiçoamento dos docentes da UFRGS, esta Comissão é FAVORÁVEL à solicitação de prorrogação do afastamento de acordo com o Termo de Responsabilidade e Compromisso assinado pela pesquisadora.

A docente, para obter o pedido de renovação do afastamento, apresentou adendo ao projeto de pesquisa com o relatório de atividades e o parecer do orientador sobre o desenvolvimento do seu Plano de Estudos, além de inserir o cronograma de atividades atualizado. Encaminhe-se à PROGESP.




Porto Alegre, 26 de março de 2019.

**DSc. Adauto Locatelli Taufer**

Coordenador da COMPESQ - CAp Biênio 2019-2020

## ANEXO C – Autorização da direção para utilização das dependências do CAp UFRGS

1



SERVIÇO PÚBLICO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

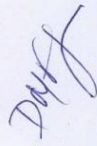
Porto Alegre, 27 de abril de 2016.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, **DIRCE MARIA FAGUNDES GUIMARÃES**, diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS) autorizo **MAÍRA BARBERENA DE MELLO**, a utilizar as dependências do CAp UFRGS para a coleta de dados relativa à pesquisa de doutorado em Letras da *Laureate International Universities*, UNIRITTER (salas 116, 229, 236 e 221, por exemplo).

A pesquisa é desenvolvida pela professora do Ensino Básico Técnico-Tecnológico e pesquisadora, sobre o processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental nesta instituição. A projeto de pesquisa atualmente intitulado – Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?* (O que é necessário para que a leitura em Língua Estrangeira ocorra?) – irá registrar dados de pesquisa, a princípio, neste ano letivo. A referida pesquisa poderá estender-se por mais um semestre, desde que os dados sejam relativos ao segmento de ensino Projeto PIXEL (8º e 9º anos).

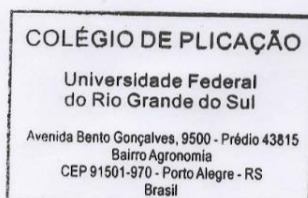
Os objetivos acadêmicos do estudo são: (i) averiguar se existe – e qual seria – um nível mínimo de conhecimento em língua inglesa para que ocorra a compreensão da leitura em língua inglesa em diferentes textos; (ii) investigar quais estratégias de leitura em português utilizam em inglês; (iii) investigar quais estratégias de leitura em língua inglesa esses alunos transferem para a compreensão da leitura em português.



A pesquisa em questão utilizará os seguintes documentos: **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)** para informação e esclarecimento verbal para os pais/responsáveis dos menores, bem como o **TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR** para informação e esclarecimento para os alunos-participantes do segmento de ensino Projeto Pixel (Anos Finais do EF do CAp UFRGS).

A pesquisadora dará início aos procedimentos de pesquisa após o recebimento dos termos acima mencionados, os instrumentos deste estudo estão aqui elencados: questionário misto pré-leitura no período inicial da pesquisa (respostas de marcar e responder por escrito), três testes de leitura em inglês como língua estrangeira (com dez questões cada) sem implicações na avaliação escolar, conversas com a pesquisadora após realização de cada teste gravados em som e imagem (sem posterior identificação do participante por meio de imagem e/ou som) para que o aluno verbalize sobre suas respostas (protocolos verbais retrospectivos) e um questionário misto pós-leitura na fase de encerramento da pesquisa. A pesquisadora poderá solicitar esclarecimentos dos questionários por meio de entrevistas gravadas e sem a possibilidade de identificar o participante em utilização posterior. Todos os participantes serão identificados por nomes fictícios para a tabulação e análise dos dados nessa pesquisa quali-quantitativa.

Sem mais, assino este documento para os fins propostos.



DECIMO PRIMEIRO

*Dirce Maria Fagundes Guimarães*

**DIRCE MARIA FAGUNDES GUIMARÃES**

Diretora do Colégio de Aplicação da UFRGS



## ANEXO D – Diretora CAP UFRGS; documento de identidade

O documento de identidade da diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Dirce Maria Fagundes Guimarães**, em maio de 2016, que consta no projeto de pesquisa cadastrado e aprovado para execução na Plataforma Brasil, não será aqui exposto por questões éticas.

