

## ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

*Sonia Maria da Fonseca Souza* (UENF)

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

*Clodoaldo Sanches Fofano* (UENF)

[clodoaldosanches@yahoo.com.br](mailto:clodoaldosanches@yahoo.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

*Lucas Capita Quarto* (UNIG)

[lcapitaiv@gmail.com](mailto:lcapitaiv@gmail.com)

*Raquel França Freitas* (UENF)

[raqulfreitas@hotmail.com](mailto:raqulfreitas@hotmail.com)

*Vyvian França Souza Gomes* (UENF)

[vyvi46@hotmail.com](mailto:vyvi46@hotmail.com)

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar as estratégias para a aprendizagem de leitura no ensino da língua inglesa, procurando ressignificar o processo de ensino da língua inglesa à luz de uma abordagem cognitivista. Para tornar viável essa pesquisa o *corpus* teórico que a fundamentou foi, sobremaneira, alicerçado por teóricos da Linguística Aplicada e de áreas afins, que ajudam na compreensão do foco investigado. O estudo é de base qualitativa, fundamentado na pesquisa bibliográfica, com vistas a contribuir com percepções, entendimentos do fenômeno investigado junto à comunidade científica. Ao final da investigação foi possível tecer considerações sobre estas estratégias que se mostram eficientes quando usadas metacognitivamente, ou seja, quando monitoram sua compreensão.

### Palavras-chave:

Aprendizagem. Língua Inglesa. Estratégias de leitura.

### 1. Introdução

O avanço tecnológico, o mundo globalizado e a universalização da língua inglesa exigem que nós, como professores de língua estrangeira, possamos prover nosso aluno de competência, pelo menos para a leitura, uma vez que o estudo abstrato sintático e morfológico da língua não propicia seu uso na vida prática. Nesse sentido, vale ressaltar que segundo a literatura especializada, pesquisas sobre leitura em uma segunda língua, têm salientado a importância das estratégias de leitura para a aprendizagem, dentre os diversos aspectos enfocados. Esta pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: De que modo a aplicação

de estratégias de leitura enriquece e propicia a formação de leitores críticos e reflexivos? O objetivo deste estudo é investigar as estratégias para a aprendizagem de leitura no ensino da língua inglesa, procurando ressignificar o processo de ensino da língua inglesa à luz de uma abordagem cognitivista.

A linha metodológica norteadora é de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa bibliográfica, através da qual fica circunscrito o levantamento e a discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de nosso interesse. Portanto, a proposta desta pesquisa, através das abordagens propiciadas pelo referencial teórico-metodológico elencado, pode trazer mudanças significativas para o saber-fazer do professor de língua estrangeira no seu cotidiano, sobremaneira, relevando os modos de aprender do aluno em todos os graus do ensino. Ainda, estudos sobre estratégias de leitura podem ser de grande valia para professores de Inglês na Escola Pública que, no Brasil, se encontra numa posição desprivilegiada quanto à qualidade.

Desse modo, partilhamos a ideia defendida por Luckesi (2012) de que somos responsáveis pela construção de uma universidade e não de uma simples escola de ensino superior. A universidade pretendida é, então, centro onde a busca de informações em todos os níveis é feita a fim de que a realidade seja entendida em todos os seus ângulos e relações para que possa ser continuamente transformada. E esta concepção está acima da especialidade profissional que o aluno busca dentro da faculdade. Sendo grande a responsabilidade da universidade na formação global do profissional, pois da postura deste frente à realidade vai depender da configuração de um novo quadro histórico com possíveis mudanças e progresso cultural.

## ***2. Estratégias para a aprendizagem de leitura sob diferentes olhares***

Segundo Smith (1999, p. 109, 111), estamos sempre fazendo perguntas, previsões, embora de forma inconsciente. Caso tenhamos respostas e nossas previsões se realizem, poderemos dizer que estamos compreendendo o texto. Talvez não possamos dizer o que prevíamos pelo fato de não tomarmos consciência da necessidade de fazer perguntas sobre o texto e não as fazemos (ficamos perdidos), mas nos damos conta quando estas não se realizam ou quando elas nos levam por um caminho errado (e ficamos surpresos).

Vale sublinhar que, o termo estratégia vem sendo empregado entre os cognitivistas e os construtivistas, para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de leitura.

Solé (1998) uma estudiosa deste tema ressalta que as estratégias de leitura

São procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo [...] O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. (SOLÉ, 1998, p. 70)

Ainda, outra autora inspirada em Vygotsky, Kato (1995, p. 124) procurando clarificar o entendimento de cognição e metacognição afirma que se pode distinguir duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e uma em que se observa um gradual controle ativo desse conhecimento.

As estratégias cognitivas, portanto, governam o comportamento automático e inconsciente do leitor que pressupõe que o texto esteja numa ordem natural e que seja coerente. As estratégias metacognitivas envolvem os componentes de controle sobre a própria compreensão, o espaço para resolver equívocos ou inconsistências só após ele ter sido processado na fase automática (KATO, 1995, p. 132).

Oxford (1993, p. 20), por sua vez, critica os sistemas de categorização sobre estratégias existentes na literatura que são exclusivamente voltados à cognição e à metacognição, atribuindo pouco ou nenhum valor às estratégias sociais e afetivas, tomando o aprendiz por mera “máquina de processamento de informações”. A autora desenvolve, então, um sistema baseado na teoria de que o aprendiz é um ser completo, que utiliza não apenas o intelecto, mas também recursos sociais, emocionais e físicos durante o aprendizado de uma nova língua. Esse sistema contém os seguintes grupos de estratégias: afetivas – redução da ansiedade por meio do riso e da meditação, autoencorajamento por meio de afirmações; sociais – formulação de perguntas e interação com falantes nativos da língua-alvo; metacognitivas – atenção, monitoração de erros e autoavaliação do próprio progresso, entre outras; mnemônicas – revisão de forma estruturada, agrupamento, utilização de imagens etc.; cognitivas gerais – análise, resumo e prática; compensatórias (contrabalançam conhecimento limitado) – inferência de significados pelo contexto, uso de sinônimos e gestos para transmitir significados.

Wenden (1987, p. 6) considera as estratégias de leitura como chave para a autonomia do aluno, por se tratar de procedimentos usados para a solução de problemas. Aponta, também esta autora, pesquisas cujos resultados comprovam que alunos malsucedidos são os mais parados, não conseguindo trabalhar com as estratégias de aprendizagem de leitura. A autora estabelece que estas se referem aos diversos comportamentos demonstrados ou relatados pelo aluno para aprender e para regular a aprendizagem de uma língua. Refere-se, ainda, ao conhecimento que o aprendiz tem daquilo que emprega e de outros aspectos de seu aprendizado de línguas que não o estratégico, como por exemplo, os fatores pessoais que facilitam a aprendizagem, os princípios gerais a serem seguidos para um bom entendimento da leitura; aspectos considerados fáceis ou difíceis, bem como a autoavaliação sobre o próprio desempenho. Segundo esta autora, esses conhecimentos podem influenciar as escolhas do aprendiz no que diz respeito à utilização de determinadas estratégias.

Com base em diversos estudos, O'Malley e Chamot (1990, p. 27) desenvolveram alguns esquemas classificatórios de estratégias. As explicitações de cada uma delas são registradas em:

- Metacognitivas – envolvem reflexão sobre o processo de aprendizagem, planejamento para o aprendizado, monitoração de compreensão ou produção, autoavaliação durante e após o término da atividade;
- Cognitivas – pressupõem manipulação direta ou transformação do material de aprendizagem, sendo seu uso, às vezes, restrito ao tipo específico de tarefa. São exemplos desse tipo de estratégias: inferência contextual; transferência, isto é, utilização de informação linguística já conhecida, seja na primeira ou segunda língua e elaboração, ou seja, integração de novas ideias a informação já conhecida;
- Sociais/afetivas – representam um grupo amplo, abrangendo tanto a interação com outra pessoa, quanto o controle afetivo. São, em geral, consideradas aplicáveis a uma grande variedade de tarefas. No caso da leitura, tem-se: cooperação (trabalhos em grupos) para solucionar problemas de compreensão, questionamento para obter esclarecimentos ou exemplos, e autoencorajamento para reduzir a ansiedade.

Temos observado e muitos autores têm demonstrado que as estratégias fornecem uma base para remediar muitas dificuldades enfrentadas no aprendizado de línguas. O'Malley e Chamot (1990) definem as estratégias de aprendizagem como pensamentos ou procedimentos que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender e reter a nova informação. Esses autores acreditam que elas podem ser executadas de forma consciente nos estágios iniciais da aprendizagem e, posteriormente, passarem a ser empregadas automaticamente, podendo assim, serem ensinadas. Espera-se que esse ensino possibilite ao aluno se autoconhecer como aprendiz, bem como se tornar gradativamente independente e responsável pelo seu próprio aprendizado. Redefinindo o papel do professor como do aluno. O professor assume um papel de consultor, mediador, facilitador da leitura. O aluno torna-se um participante ativo no processo de ler.

É importante, no entanto, não se esquecer de que os aprendizes têm uma tendência enorme a ter atitudes e comportamentos extremamente passivos em relação à sua aprendizagem. Ensinar estratégias aos alunos será de pouca valia, a não ser que eles comecem a querer assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem. Antes de ensiná-las simplesmente, urge que se crie oportunidades de conscientização dos alunos a respeito da importância de sua autonomia no processo de aprendizagem.

Pode-se perceber, portanto, que as estratégias de aprendizagem de leitura são, portanto, instrumentos importantes para conduzir os alunos à sua autonomia dentro do processo de aprendizagem, o que pode vir a tornar o ensino de línguas, de um modo geral, muito mais efetivo.

Para Carrel (1989, p. 121), as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão do texto. Kleiman (2004) define, de uma maneira mais ampla, a estratégia de leitura como:

Operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas, que ele dá às perguntas sobre o texto, dos recursos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2004, p. 4)

Em outras palavras, as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como estas estratégias estão relacionadas com a compreensão do mesmo.

As estratégias de aprendizagem de leitura podem ser agrupadas de acordo com as habilidades: falar, escrever, ler e escutar. Essas estratégias para atividades de leitura envolvem tudo aquilo que poderá ser utilizado pelo aluno facilitando o entendimento e também a organização do conhecimento propiciado pela leitura de um texto.

Acreditamos que o aprendiz poderá superar suas dificuldades por meio do conhecimento dessas estratégias e do uso da metacognição, isto é, por meio de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem sobre o qual nos expandiremos adiante. A escolha das estratégias a serem trabalhadas em cada atividade de leitura varia de acordo com a dificuldade do texto ou da tarefa, assim como os recursos disponíveis ao leitor, seus objetivos e suas atividades.

Mister se faz mencionar algumas estratégias de leitura desde as mais usuais como: *skimming* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar a ideia principal do texto), *scanning* (fazer uma leitura rápida do texto com o objetivo de encontrar uma determinada informação), uso de predições e dicas contextuais, tolerância à criatividade, leitura por compreensão, leitura crítica e inferência, incluindo até estratégias mais recentemente reconhecidas tais como: construir e ativar um conhecimento prévio apropriado e reconhecer estrutura textual.

Ainda sobre a habilidade de leitura podemos citar as crenças dos alunos e dentre elas: a leitura é passiva; é necessário entender palavra por palavra; textos autênticos não devem ser lidos por iniciantes; a função mais importante do texto é informar; os textos são, geralmente, usados para ilustrar pontos gramaticais e aquisição de vocabulário, ou seja, são usados como pretextos para se ensinar gramática e vocabulário.

Baseado no conhecimento a respeito de leitura, o professor pode e deve desmistificar essas crenças, propondo atividades de conscientização sobre a possibilidade de compreensão sem precisar conhecer todas as palavras, apoiando-se em palavras-chave, inferindo significados pelo contexto, buscando palavras cognatas (ex.: *text* = texto, *problem* = problema), prevendo o que vai ler, entre outras.

Assim sendo a leitura, então, que não surge de uma necessidade, não tem um propósito, não é propriamente leitura, é uma tarefa mecânica

que pouco tem a ver com significado e sentido; pois se precisa ler buscando encontrar o significado. Smith (1999, p. 186) confirma que o significado compreendido, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e aquilo que desejam saber.

É importante que haja clareza nos objetivos, na compreensão do texto e na formulação de hipóteses, pois o leitor não pode ser totalmente ignorante sobre o que irá ler, necessitando aportar os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Em outras palavras, o leitor faz uma leitura mais significativa quando sabe de antemão o que buscar na leitura.

Exemplificando pode-se dizer que se temos como objetivo saber o funcionamento de um aparelho, por exemplo, iremos procurar um manual, verificaremos as peças que o compõem, da utilização, os cuidados, etc. Esperamos, enfim, que ao final da leitura a hipótese inicial se confirme e que saibamos usar de forma correta o aparelho. O saber prévio, a antecipação, tanto da estrutura quanto do conteúdo da escrita, é fundamental ao ato de ler.

Pode-se observar, ainda, que as hipóteses do leitor conduzem a certos aspectos do processamento – essenciais à compreensão, sejam possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao assunto em estudo, eliminando a necessidade da leitura do texto de palavra por palavra.

Uma vez que o leitor tenha conseguido formular hipóteses de leitura utilizando informações não visuais como experiência com textos escritos, familiaridade com o assunto tratado, experiência de vida e de leitor e, também, a informação visual que capta no texto, a leitura passará a ter caráter de verificação, confirmando ou reestruturando as hipóteses levantadas.

Kleiman (2004) afirma que

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará postulando uma possível estrutura textual; e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando e checando esse conhecimento. (KLEIMAN, 2004, p. 43)

Então, pode-se verificar que a leitura é um processo interativo que recorre a vários elementos para a construção de sentidos. Contudo Kleiman (2004, p. 10), adverte:

Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2004, p. 10)

Para que esta relação seja mais bem entendida, os três elementos que a constituem: o autor, o leitor, e o texto precisam ser considerados uma vez que estão numa situação dialógica. E isto não ocorreu durante muitos anos. Ora era dada uma atenção excessiva a um dos elementos, ora a outro.

### 3. *A leitura sob a perspectiva cognitivista*

*“O fato mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Certifique-se deste fato e ensine-o de conformidade com ele” (AUSUBEL apud MOREIRA, 1982).*

Ainda há muitas dúvidas sobre o processo de leitura, pois há divergências sobre o que é língua e as várias formas de descrevê-la, que processos são ativados quando a utilizamos, e qual a melhor maneira de descrever esses processos.

No entanto, em nível especulativo, há muitas hipóteses sobre o que ocorre em nosso cérebro quando lemos e a maneira como este processo difere em indivíduos diferentes, estimulados de maneiras diferentes, com experiências de vida e aprendizagem diversas. Esta seção visa descrever alguns dos aspectos envolvidos no processamento de leitura vistos sob a perspectiva cognitivista.

A abordagem linguística proposta por Huey (1908 *apud* SIQUEIRA *et al.*, 1999, p. 89) e a behaviorista proposta por Skinner (1957 *apud* SIQUEIRA, 1999) muito contribuíram para os estudos, experimentos e descobertas com relação à leitura. Entretanto, nem uma nem outra chegam a responder as questões que se referem à complexidade dos processos mentais envolvidos no processamento de leitura.

Huey (*Apud* SIQUEIRA *et al.*, 1999), por um lado, reconhece que a leitura é um processo ativo que reflete o conhecimento do leitor, suas hipóteses, e vários outros fatos cognitivos que nos fazem levar significado ao texto. Ao mesmo tempo, afirma que o significado não se encontra nas palavras, mas sim em grande parte no leitor. Porém, Huey considera



que, para chegar ao significado, o leitor tem que passar por um processo de construção de todas as partes para chegar ao todo. Para ele a compreensão não poderia consistir numa transmissão direta de símbolos gráficos para a mente.

Skinner (*Apud SIQUEIRA et al.*, 1999), por outro lado, critica a linguística, pois considera a sua análise demasiadamente limitada às mudanças históricas e não a diferenças individuais. Para ele o termo “comportamento textual” é preferível ao termo “leitura”, pois este último refere-se a muitos processos ao mesmo tempo. O comportamento textual, por sua vez, pressupõe respostas dadas sob o controle de estímulos visuais. O pensamento para Skinner não é, portanto, nenhum processo misterioso responsável pelo comportamento, mas é o próprio comportamento em toda a complexidade de suas relações de controle, relativas tanto ao homem que se comporta quanto ao meio em que ele vive.

Portanto, a abordagem skinneriana, apesar de manter uma coerência interna, não chega a explicar e proporcionar leitura, já que se limita a fenômenos observáveis. De fato, a leitura envolve, em grande parte, fenômenos nem sempre observáveis que diferem, de indivíduo para indivíduo, do texto que está sendo lido, das variáveis presentes no momento em que esta leitura está sendo feita, do contexto e dos objetivos do leitor.

Por outro lado, a abordagem cognitivista, abre um leque maior de possibilidades e considera possíveis alguns fenômenos que não são dependentes apenas de hábitos estabelecidos pelo condicionamento estímulo-resposta. Observa-se, então, que a abordagem cognitivista não almeja apenas uma mudança de comportamento, o que creio seria extremamente limitado, mas também um desenvolvimento cognitivo que seja parte integrante desta mudança.

Assim, uma perspectiva cognitivista é mais apropriada para uma análise do processamento de leitura, já que abre espaço para a discussão não apenas de fenômenos observáveis, mas também de fenômenos não observáveis, o que o homem pensa e os processos que utiliza quando da formulação de seu pensamento são importantes nessa perspectiva.

Contrastando à imagem behaviorista de homem condicionado pelo seu ambiente, a imagem cognitivista de homem é a que vê o indivíduo como um ser que coleciona informação de modo ativo e seletivo e que adquire e interpreta novas informações com base em regras já estocadas em seu cérebro (SMITH, 1999, 49).

O termo cognição é utilizado para referir-se a todos os processos através dos quais o “*input*” sensorial é transformado, reduzido, elaborado, estocado, recuperado e utilizado. Ver, ouvir e lembrar são todos atos construtivos que podem vir a utilizar mais ou menos informação-estímulo dependendo da situação. A percepção, a partir dessa posição, não é a apreensão passiva de estímulos, mas um processo ativo de construção ou síntese, a partir de sensações organizadas em padrões de percepção.

Os psicólogos cognitivistas, portanto, estão preocupados com o que ocorre em nosso cérebro quando respondemos a estímulos vindos de nosso ambiente, como formamos, organizamos e estendemos nosso mundo conceitual e a natureza de nossa compreensão. Isto pode ser apreendido tendo em vista a contribuição de Ausubel (*Apud* MOREIRA, 1982, p. 17) para a teoria da aprendizagem, já que busca analisar os meios que utilizamos para que a aprendizagem ocorra. Ausubel faz distinções entre a aprendizagem significativa e mecânica, o que em muito elucidava a nossa prática pedagógica. Para ele, os meios não justificam os fins, isto é, se não estivermos conscientes dos meios que utilizamos e se estes não forem realmente significativos, fatalmente obteremos uma aprendizagem automática que ele questiona e que, portanto, não deveria ser o objetivo da educação em nenhum de seus estágios.

A ideia central da teoria de Ausubel (*Apud* MOREIRA, 1982) é de que o fator isolado mais importante para a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. A quantidade, a qualidade e a organização prévia de seu conhecimento é uma variável importante no processo de aprendizagem.

Se a estrutura cognitiva do aluno for clara, estável e organizada, isto lhe facilitará a aprendizagem e retenção de material novo. Se, ao contrário, for instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem ficará prejudicada. Dessa maneira, quando deliberadamente tentamos influenciar a estrutura cognitiva do aluno a fim de otimizar a aprendizagem significativa e a retenção desse conhecimento, estamos no âmago do processo educativo.

Portanto, poderíamos dizer que para Ausubel aprender significa organizar e integrar material novo na estrutura cognitiva e o que propõe é que, através de uma aprendizagem significativa, possamos dar ao aluno maiores condições para que desenvolva a sua habilidade de organização tanto de informações novas como daquelas que já possui.

Assim sendo, Ausubel (*apud* MOREIRA, 1982), um dos representantes do cognitivismo, apresenta uma explicação teórica do processo de aprendizagem com uma visão cognitiva, sem, entretanto, deixar de reconhecer a importância da experiência afetiva.

O conceito fundamental na teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, ou seja: parte do pressuposto de que uma das condições para uma aprendizagem bem-sucedida é a sua significação. Faz-se necessário que a concepção tenha significado para o aprendiz; o novo conhecimento deve fazer sentido de maneira que seja uma integração do novo com o já existente, isto é, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto estiver ligado a conceitos subsunçores: aqueles que já foram assimilados pelo indivíduo, já existentes na estrutura cognitiva. Ainda, segundo Ausubel (*Apud* MOREIRA, 1982) o aprendiz deve mostrar vontade de aprender, por isso o papel do professor é partir daquilo que o aluno já sabe.

Transferindo essa experiência para a língua estrangeira, se o professor procurar ensiná-la dentro de um contexto relacionado com a vida do aluno, a vontade de aprender será automática e, conseqüentemente, haverá maior chance de aprendizagem bem-sucedida. Daí a importância de o professor numa situação de aprendizagem significativa estar voltado para a utilização de estratégias que facilitem nos seus alunos a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.

Assim, Ausubel destaca a importância dos novos conhecimentos adquiridos serem ligados a conceitos subsunçores específicos. Contrastando com a sua aprendizagem significativa, Ausubel descreve a mecânica como sendo aquela cuja aprendizagem de novas informações tem pouca ou nenhuma ligação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A nova informação é, então, armazenada de modo arbitrário, não havendo interação entre a mesma e aquela já retida (na memória). O conhecimento adquirido será apenas distribuído arbitrariamente na estrutura cognitiva sem se ligar a conceitos subsunçores específicos.

Ausubel vê, portanto, o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual conceitos e proposições mais inclusivos estão no topo e abrangem conceitos e proposições menos inclusivos, com menor poder de generalização.

Outrossim, Ausubel nos leva a concluir que o material a ser aprendido precisa ser potencialmente significativo para aquele aluno em particular e concluímos que são de grande importância na aprendizagem variáveis como conhecimentos anteriores, ocupação, cultura, classe social etc.

Em síntese, a aprendizagem significativa para Ausubel pressupõe não apenas que a tarefa a ser realizada seja significativa, mas que o aluno esteja preparado para processar o material nesta base significativa.

O aluno tendo uma estrutura cognitiva clara, estável e organizada facilitará a aprendizagem e retenção de material novo. Se, ao contrário, for instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem ficará prejudicada. Assim sendo, quando deliberadamente tentamos influenciar a estrutura cognitiva do aluno a fim de otimizar a aprendizagem significativa e a retenção desse conhecimento, estamos no âmago do processo educativo.

O conceito fundamental da teoria de Ausubel (*Apud* MOREIRA, 1982) é o de aprendizagem significativa que envolve uma relação substantiva e não arbitrária entre novas informações e ideias pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno. Tal, contudo, não precisa ser necessariamente a situação. O aprendiz da língua estrangeira já tem à sua disposição uma série de habilidades cognitivas, bem como estratégias de processamento aliadas a informações as mais diversas, já armazenadas em sua mente, as quais, embora delas não esteja ciente, pode transferir, ou reaplicar na solução de novo problema a ser enfrentado. Sobre o assunto Ausubel (*apud* MOREIRA, 1982) diz que o fato mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Certifique-se deste fato e ensine-o de conformidade com ele.

As novas ideias e informações são então aprendidas e retidas, caso a estrutura cognitiva do indivíduo disponha de conceitos relevantes e inclusivos que possibilitem a integração do material novo. Ao mesmo tempo, esta experiência cognitiva não deve se restringir à influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva pela influência deste novo material. Em outras palavras, há um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando o material novo e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem.

Dessa forma, para que a aprendizagem significativa aconteça é também necessário segundo Ausubel (*apud* MOREIRA, 1982) que o aluno manifeste uma predisposição positiva para a aprendizagem significativa e o material a ser aprendido também deve ser significativo para aquele aluno em particular.

#### **4. Metacognição**

A metacognição é assunto atual e de grande importância na Educação, sendo até considerado por muitos estudiosos e pesquisadores como ponto central de aprendizagem. Coll (1995) ressalta que, do ponto de vista proporcionado pelas teorias sobre os processos metacognitivo (específico da inteligência, é a capacidade de autorregular a própria aprendizagem. Planejar quais estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização, avaliá-lo para detectar erros que tenham cometido e modificar. A maior eficiência de uma atividade de aprendizagem dependeria, não somente do conjunto de habilidades e conhecimentos prévios do indivíduo, mas, também, do conhecimento e controle que possua sobre seus processos cognitivos, isto é, de suas habilidades metacognitivas).

Mister, portanto, é destacar um processo que tem uma clara relação com os comportamentos inteligentes e a aprendizagem que é a capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem para novas situações. Aprendemos algo quando somos capazes de colocar em funcionamento conhecimentos e estratégias anteriores que já possuíamos e aplicá-las a um novo problema ou situação. Como sublinha Coll (1995, p. 27) “toda aprendizagem pressupõe generalizar nosso conhecimento anterior”.

Dentro desta perspectiva observam Campione e Brown (*Apud* COLL, 1995), quando um aluno não é capaz de resolver um problema semelhante a um anterior que lhe foi ensinado, costuma-se dizer que ele não aprendeu, tomando precisamente como critério de uma aprendizagem autêntica a possibilidade de aplicá-la a novas situações. Aprender e transferir o aprendido a novos campos são, portanto, processos estreitamente relacionados que, por sua vez, caracterizam o comportamento inteligente.

De acordo com Kato (1984) as estratégias conscientes – ou metacognitivas – caracterizam o comportamento de um bom leitor, pois

derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.

Flavel (1976, p. 26) define metacognição como o conhecimento sobre o próprio processo cognitivo, e a consciência do que se faz para realizar determinada tarefa. Possuindo esse conhecimento, o indivíduo é capaz de escolher a estratégia mais eficiente na realização da mesma. Como por exemplo: se notar que estou tendo mais dificuldade em aprender A do que B; se me ocorrer que deveria reler mais uma vez C antes de aceitá-lo como fato; se sentir que deveria fazer alguma anotação sobre D objetivando evitar possível esquecimento; assim por diante. Este tipo de observação sobre mim mesmo é uma atividade metacognitiva.

Muitos professores e pesquisadores passaram a se interessar pela área da metacognição porque perceberam sua importância na aprendizagem. Através da metacognição os aprendizes adquirem maior compreensão sobre o processo de qualquer aprendizagem os tornando capazes de desenvolver conscientemente suas habilidades cognitivas e organizar tarefas de aprendizagem.

Ainda, segundo Coll (1995), existem duas dimensões na abordagem das habilidades metacognitivas e que se encontram embutidas em áreas diferentes de investigação que são: o conhecimento dos próprios processos cognitivos e a regulação desse conhecimento.

O conhecimento sobre a própria cognição pressupõe ser capaz de ter consciência do funcionamento de nosso conhecimento e compreensão sobre fatores que expliquem se os resultados obtidos na solução de uma tarefa são favoráveis ou não. Um exemplo claro é visualizado quando um aluno sabe que extrair ideias principais de um texto favorece sua evocação ou que organizar a informação em um esquema estruturado favorece sua recuperação, ele pode utilizar estas estratégias para melhorar sua memória ou entender facilmente que seu esquecimento foi responsável por seus atos ruins. Entretanto, o conhecimento do próprio conhecimento nem sempre produz resultados positivos na atividade intelectual, já que é preciso ativá-lo nas tarefas concretas e selecionar as estratégias corretas para cada situação de aprendizagem (COLL, 1995, p. 27).

A segunda dimensão refere-se à regulação e controle das atividades que o indivíduo realiza durante sua aprendizagem. Neste sentido, estão incluídos o planejamento das atividades cognitivas, o controle do processo intelectual e a avaliação dos resultados.

Flavel (1981) inclui ao termo metacognição dois outros componentes: conhecimento metacognitivo (conhecimento sobre cognição) e estratégias metacognitivas (habilidade autorreguladora).

O conhecimento metacognitivo é o conhecimento de mundo que vai sendo guardado e que tem a ver com as pessoas enquanto criaturas cognitivas e em suas diversas tarefas, objetivos, ações e experiências cognitivas (FLAVEL, 1981). De acordo com Victori e Lockhart (1995, p. 223-4), o termo conhecimento metacognitivo aplicado à aprendizagem de segunda língua, refere-se a suposição geral que os alunos têm sobre si mesmos como aprendizes, sobre os fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua e sobre a natureza do ensino e aprendizagem de uma língua.

Flavel (1981) em seu artigo *Cognitive monitoring* (Monitoração cognitiva) faz a distinção entre três tipos de conhecimento metacognitivo: conhecimento pessoal (envolvendo um conhecimento mais aprofundado de si mesmo como aprendiz), de tarefa (envolve a conscientização dos aprendizes sobre a necessidade de uma aprendizagem proposital, exigência de tarefa e natureza do conteúdo a ser aprendido) e de estratégia (escolhas e avaliações de estratégia em relação às tarefas, percepção e eficácia da estratégia e conhecimento dos princípios subjacentes quanto à escolha da estratégia).

As habilidades metacognitivas (segundo componente) são o conhecimento que controla e seleciona aspectos da atividade cognitiva; refere-se, portanto, às estratégias que regem o comportamento do leitor, e as mesmas incluem planejar, monitorar/controlar e checar/avaliar (KATO, 1990, p. 102).

De acordo com Smith (1997, p. 108), os bons leitores ajustam suas estratégias ao tipo do texto que está sendo lido e ao propósito para que estão lendo, eles conseguem também fazer a distinção entre a informação importante e o detalhe, são capazes de perceber dicas no texto que possam antecipar a informação e/ou relacionar a informação nova com a informação já apresentada.

Não devemos nos esquecer, como elucida Coll (1995, p. 31), dos fatores motivacionais e afetivos, pois o desenvolvimento metacognitivo não afeta somente o conhecimento, mas também componentes afetivos que podem sustentar e reforçar o propósito de um tipo de comportamento. Dessa forma, a autoestima e a expectativa de êxito e fracasso estão interligados com os processos metacognitivos. Daí a teoria da atribuição

(WEINER *apud* COLL, 1995) ter uma grande relevância para descrever e explicar o comportamento metacognitivo.

Em geral, os indivíduos com bom rendimento acadêmico tendem a atribuir o êxito a sua habilidade, e o fracasso a sua falta de esforço ou à dificuldade da tarefa. Estes alunos estão mais dispostos a ser perseverantes nas tarefas difíceis, porque consideram que poderão resolvê-las esforçando-se mais. Ao contrário, os indivíduos com pior rendimento acadêmico atribuem seu êxito a fatores que não estão sob seu controle, como a sorte, e seu fracasso às próprias habilidades. Estas atribuições negativas diminuem a confiança em si mesmos e a motivação para alcançar metas que exijam um planejamento prévio e uma regulação sustentada das atividades cognitivas. Estas atitudes dificultam os processos de treinamento em habilidades metacognitivas. (WEINER *apud* COLL, 1995, p. 31)

Finalizando, remeto-me as palavras de Coll (1995) em que as situações mais efetivas de aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores para facilitar-lhes a aquisição e o desenvolvimento da autorregulação, pois quando os mesmos amadurecem, são eles próprios que internalizam estas funções, interrogando a si mesmos e avaliando seus próprios processos cognitivos e os resultados que obtêm. E aos professores, cabe a difícil tarefa de equilibrar a variedade de fatores em suas atividades de ensino e ajustá-las no contexto dado de acordo com os propósitos específicos.

##### **5. *A teoria de aprendizagem de Ausubel: aporte para uma proposta de ensino de leitura***

É inquestionável a importância de uma teoria de aprendizagem como a que é proposta por Ausubel. De fato, no contexto da educação brasileira, durante um período muito limitado foram privilegiados o aluno e aquilo que ele já trazia de conhecimento para a escola que foi a época do escolanovismo, mas mesmo assim, por várias razões estas ideias inovadoras não tiveram muito êxito, dentre uma delas, é a restrição a um grupo muito limitado.

Através da proposta de Ausubel, privilegia-se novamente o aluno e aquilo que ele já sabe, mas, por ser mais abrangente em termos teóricos, permite que sua aplicação se torne possível mesmo em situações menos favoráveis de ensino. Para que os meios mantenham seu potencial significativo não precisam ser necessariamente sofisticados. O professor não precisa ser escravo de técnicas, mas pode colocar a seu serviço as



que lhe são disponíveis; o aluno não se sente pressionado apenas a produzir, mas é preparado adequadamente para esta produção.

Dessa maneira, a teoria de aprendizagem de Ausubel torna-se uma proposta viável na busca de uma abordagem para o ensino de leitura em língua estrangeira. Daí ter sido eleito como um dos pilares que embasa este estudo. As atividades propostas antes da leitura de textos procuravam detectar o que o aluno já sabia e estimular a utilização desse conhecimento prévio. O material utilizado em sala de aula foi iniciado na língua materna tendo em mente este aspecto e a primeira atividade proposta foi utilizada como organizador prévio das outras atividades subsequentes. Por outro lado, as atividades foram elaboradas tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Assim sendo, a proposta de Ausubel vem ao encontro do que acreditamos ser verdadeiro, necessário e viável em termos de Educação, mesmo levando-se em conta as limitações que o contexto sociocultural pode apresentar. Posto isso, fomos buscar nos pressupostos cognitivistas de Ausubel (*apud* ANDERSON, 1965) conceitos que elucidam um encaminhamento para a aquisição e aprendizagem significativa da leitura em língua estrangeira.

## **6. Considerações finais**

Após toda a abordagem feita no transcórre deste trabalho escrito concordamos e corroboramos com a concepção de que a compreensão e a identificação das diferenças propiciarão a autonomia do aluno, ele é o único que poderá escolher a estratégia que melhor se adapte ao seu próprio estilo de aprendizagem. Inicialmente o professor facilitará a compreensão e o uso das estratégias, mas a intenção é que o aluno faça sua própria escolha. Percebe-se que vários aspectos precisam ser refletidos, discutidos e aprofundados e me conforta saber que as estratégias de leitura no ensino de língua inglesa abrem um amplo caminho para a realização de novas pesquisas e tornar o processo conhecido, estaremos propiciando uma reflexão sobre o próprio saber, passamos a entender que educar, conforme diz Chalita (2002), é conceder ao outro a possibilidade de sonhar, transcender, superar limites e desbravar novos horizontes em direção à sua própria história e à cidadania plena. Que educar é colaborar na formação de uma sociedade culturalmente mais preparada, mais consciente, mais capacitada para criar e vivenciar experiências positivas e, por vezes, revolucionárias.

Assim, pode-se entender que educar é abrir caminhos, ultrapassar fronteiras, desbravar trilhas rumo a novos horizontes. Que educar é uma via de mão dupla: tanto ensinamos quanto aprendemos. Tanto damos quanto recebemos. Essa é a magia essencial que concede ao homem a sabedoria e a capacidade de superar-s a cada manhã. Paulo Freire já dizia que ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, R. C.; Ausubel, D. P. *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- CARREL, P. L. Metacognitive awareness and second language reading. In: *The Modern Language Journal*/173, p.121-134. 1989.
- CHALITA, G. A construção de um novo Brasil. In: *Jornal A Tribuna*. Santos, 5/4, 2002.
- COLL.C., PALACIOS. J., MARCHESI. A. Trad. de Marcos A. G. Domingues. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- FLAVEL. J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: L.B. Resnick (ed.). *The nature of intelligence*. New Jersey: Erlbaum, 1976.
- FLAVEL. J. H. Cognitive Monitoring. In: P. Dickson (ed.). *Children's oral communication Skills*. New York. Academic Press, 1981.
- FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KATO, M. *Estratégias Cognitivas e Meta-cognitivas na Aquisição de Leitura*. Comunicação apresentada no I Encontro de Leitura. Londrina, 1984.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LUCKESI, C. Barreto, E. Cosma, J. Baptista, N. *Fazer universidade: Uma Proposta Metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. *Aprendizagem Significativa – a Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes Ltda., 1982.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London. Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. TESOL Journal, p. 18-22, 1993.
- SMITH, F. *Leitura Significativa*. Trad. de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 143-152, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-direct language learning. In: *New York. System 23* (2): 223-224, 1995.
- WENDEN, A. L. Conceptual Background and Utility. In: A. L. Wenden; J. Rubin (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. New York. Prentice Hall International, p. 3-13, 1987.