



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRÔNICA

Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Letrônica, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023

e-ISSN: 1984-4301

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2023.1.44408>

SEÇÃO: LINGUÍSTICA

Adolescentes que gostam de ler usam mais estratégias de leitura na L1 e na L2

Adolescents who enjoy reading use more reading strategies in L1 and L2

Aline Casagrande

Rosso¹

orcid.org/0000-0001-6498-5898

prof.alinerosso@gmail.com

Ana Beatriz Arêas da

Luz Fontes¹

orcid.org/0000-0002-8075-5256

ana.fontes@ufrgs.br

Recebido em: 17/02/2023.

Aprovado em: 28/08/2023.

Publicado em: 05/12/2023.

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar a correlação entre a quantidade e o gosto por leitura em primeira (L1) e segunda língua (L2) e o uso de estratégias metacognitivas de leitura de adolescentes. Para tanto, 114 participantes completaram dois questionários, que abordavam, além de outros fatores, a quantidade e o gosto pela leitura. Além disso, eles preencheram o Inventário de Consciência sobre Estratégias Metacognitivas de Leitura (MARSI) (MOKHTARI; REICHARD, 2002), com vistas a captar dados do quanto eles utilizam estratégias leitoras. A análise de correlação executada mostrou, entre outros resultados, que quanto mais os alunos gostam de ler, mais eles tendem a utilizar estratégias leitoras. Além disso, observou-se mais correlações positivas entre o uso de estratégias e a quantidade de leitura na L2 do que o quanto os alunos leem na L1. Implicações psicolinguísticas e pedagógicas sobre esses achados são discutidas.

Palavras-chave: Leitura em L1 e L2. Gosto pela leitura. Quantidade de leitura. Estratégias de leitura. Metacognição.

Abstract: This study aimed at verifying to what extent how much students read in Portuguese (L1) and English (L2) and how much they affirm to enjoy reading correlate to their use of metacognitive reading strategies. To this end, 114 adolescents completed two questionnaires, which addressed, in addition to other factors, the amount and enjoyment for reading. Plus, participants completed the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI) (MOKHTARI; REICHARD, 2002), in order to capture data on how much they use reading strategies. The correlation analysis performed showed, among other results, that the more students enjoy reading, the more they tend to use reading strategies. Furthermore, there were more positive correlations between the use of strategies and the amount of reading in the L2 than how much students read in the L1. Psycholinguistic and pedagogical implications of these findings are discussed.

Keywords: L1 and L2 reading. Reading enjoyment. Reading amount. Reading strategies. Metacognition.

Introdução

O processo de aquisição da leitura, tanto na L1 como em uma L2, começa, para muitos brasileiros, na instituição escolar. É essa sistematização de conhecimentos das línguas que promove no indivíduo um enriquecimento cognitivo acerca dos aspectos subjacentes aos idiomas, bem como as habilidades inerentes à competência linguística do aprendiz, como a leitura. Olha-se, portanto, para essa leitura, em ambas as línguas, de maneira mais específica: nela promove-se a interação de componentes ortográficos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáti-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil.

cos, em uma espécie de "dança" de memórias, na qual as línguas se coativam e se colaboram mutuamente na mente do leitor, por meio de um sistema neuronal compartilhado (DEHAENE, 2012; FINGER; BRENTANO; FONTES, 2018; VASSEUR, 2013). E é na escola que todo esse processo, em tese, tem sua oportunidade de iniciação e de desenvolvimento.

A escola é uma das primeiras instituições de socialização do sujeito. Nas palavras de Lent (2019), é onde as redes neurais das crianças são esculpidas, ou seja, é onde os saberes adquiridos em sala de aula ajudam a desenvolver o sistema cognitivo do aluno. Por isso, é de extrema importância que esse seja um local estimulante para o conhecimento do indivíduo, principalmente no que tange à leitura, uma vez que é ela que serve de base para todas as áreas epistemológicas (NEVES, 2011). Assim, é importante que haja um engajamento do sistema escolar no sentido de se promoverem boas práticas leitoras, constituídas de atividades que instiguem no aluno os seus conhecimentos prévios (SOUZA; GARCIA, 2012) e ele consiga se perceber como parte integrante do aprendizado.

O caminho para construir-se leitor não é fácil, pois demanda processamento de informações, ativação de memórias e negociações de sentido (IZQUIERDO, 2018). Assim, para que os estudantes demonstrem um melhor entendimento do lido, tanto na L1, como na L2, esta palavra é importante: estratégia. As estratégias de leitura são ferramentas que podem ser utilizadas durante o ato de ler, e que auxiliam o sujeito a solucionar possíveis obstáculos de compreensão (KATO, 1999; KOVÁCS, 2018; PAIVA, 2010) nos diferentes gêneros textuais que se apresentam, bem como nas diferentes línguas que o sujeito pratica, especialmente na L2.

Assim, o leitor estratégico, em sua primeira e em uma segunda língua, analisa o texto antes de lê-lo: olha aspectos gráficos, examina figuras e títulos, checa conhecimentos prévios, levanta hipóteses, tece objetivos de leitura, realiza registros, analisa as palavras cognatas (no caso da leitura em L2), entre outras ações. As palavras

cognatas são, em uma acepção mais simples, aquelas que compartilham, de maneira total ou parcial, forma e semântica entre duas línguas (FINGER; BRENTANO; FONTES, 2018; MARIAN *et al.*, 2022). Assim, para esse leitor, é importante estar consciente e, no desenvolvimento da leitura, monitorar os passos da sua aprendizagem, checando possíveis inconsistências e tentando resolvê-las. Em outras palavras, o leitor estratégico nas suas línguas é alguém que faz uso da sua metacognição (AFFLERBACH *et al.*, 2013; WOELFER; TOMITCH; PROCAILO, 2019).

O objetivo deste trabalho é averiguar se o uso de estratégias de leitura, mensurado através do Inventário de Consciência de Estratégias de Leitura (MARSII) (MOKHTARI; REICHARD, 2002), está relacionado ao quanto estudantes adolescentes gostam de ler e a quanto tempo eles dispõem por dia lendo em L1 e em L2. Assim, busca-se responder à seguinte pergunta: "o leitor que se diz estratégico é também aquele que gosta de ler e que se dedica diariamente à leitura em L1 e em L2?". Uma correlação positiva entre as variáveis é esperada: quanto mais os alunos reportarem ser estratégicos, mais eles também declararão gostar de ler e maior será o tempo despendido por dia na leitura em ambas as línguas. Essa também é a hipótese para os escores específicos relativos às estratégias de leitura global, de solução de problemas e de suporte. Essas previsões estão de acordo com trabalhos prévios desenvolvidos em torno do tema, como os realizados por Yapp, Graaff e Berg (2021), além do estudo conduzido por Bilici e Subaşı (2022). Tais pesquisadores encontraram, no decorrer dos seus experimentos envolvendo leitura estratégica, que, quanto maior a consciência sobre estratégias de leitura apresentada pelo indivíduo, maior é a sua motivação ao ler, além de maior a sua capacidade de compreensão leitora. Além disso, os autores pontuam a necessidade de se explorar mais profundamente o trabalho com estratégias metacognitivas de leitura para se alcançar maior sucesso acadêmico (BILICI; SUBAŞI, 2022; YAPP; GRAAFF; BERG, 2021).

1 Referencial Teórico

1.1 Leitura em L1 e L2

Para alguns autores, a leitura é vista como um ato complexo, que envolve acionamento de memórias, expectativas e objetivos do leitor, em um movimento de negociação e ajustes de sentidos, de forma que se possa compreender um determinado texto (KATO, 1999; KLEIMAN, 2013). Diz-se que é complexo, pois, ao contrário do que por vezes traz o senso comum, que se refere à leitura como mera decodificação automática de símbolos, é algo que demanda intensas ações cognitivas, uma vez que ativa memórias de diversas ordens (por exemplo: linguísticas e conhecimentos de mundo), bem como diferentes emoções (IZQUIERDO, 2018; SMITH, 2003; SOUZA; GARCIA, 2012). Por isso, quando um leitor toma um determinado conteúdo, inicia-se um processo de reconhecimento lexical, de ativação e de engajamento dos saberes já estabelecidos, os quais auxiliam na elaboração das articulações de sentido, das inferências e das antecipações. O leitor passa a identificar elementos mais ou menos conhecidos, iniciando pelas microestruturas do texto, como a articulação letra-fonema, com as quais faz associações automáticas, corrige-as, reformula-as, e confirma as suas hipóteses, em um processo em que "tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão" (KLEIMAN, 2011, p. 18), dependendo do nível de fluência de cada sujeito.

Assim, o trabalho com o léxico mental do leitor é de suma importância. Isso porque, para que a leitura tenha significado e haja compreensão, é necessário que os variados níveis lexicais – ortografia, fonologia, morfossintaxe e semântica – sejam processados e integrados durante a leitura (PERFETTI, 2007), em um procedimento veloz na mente do indivíduo. A habilidade da leitura, portanto, depende do conhecimento que o sujeito tem de um determinado vocabulário e de como ele domina os diferentes níveis que compõem as palavras (PERFETTI; HART, 2002). No caso das crianças, portanto, pode-se dizer que

o que se chama de qualidade lexical (PERFETTI, 2007; PERFETTI; HART, 2002) ainda está em desenvolvimento, uma vez que as representações mentais das palavras e os seus níveis estão em evolução, e as suas conexões se aprimorando com a experiência leitora.

Em relação aos adolescentes, que são o público-alvo desta pesquisa, a leitura pode se apresentar também de maneira ainda incipiente, dado o menor tempo de exercício e fluência quando comparados aos adultos (LIU, 2008). Além disso, o trabalho com a leitura na escola pode não ser satisfatório, gerando implicações que podem limitar o fortalecimento das representações lexicais na mente dos estudantes. Por isso, a recuperação adequada dos dados necessários para realizar a plena identificação dos elementos no léxico mental do leitor, que, posteriormente, vão compor frases e parágrafos (PERFETTI, 2007), perpassa pelo domínio de conhecimento das palavras, dos seus aspectos mínimos, como a relação entre as letras e os fonemas, e das suas associações e negociações em seus diferentes níveis, como o ortográfico e o semântico (PERFETTI; HART, 2002; SOUZA; GARCIA, 2012).

Portanto, a leitura não pode ser concebida como uma ação estanque, básica, superficial. Ao contrário disso, é algo ativo, que demanda do leitor procedimentos ora conscientes e ora inconscientes, de níveis de processamento cognitivo mais altos, tais como inferenciação, ou mais baixos, tais como o acesso lexical, para se atingir a compreensão de um texto. A leitura em uma L2, nesse aspecto, não é diferente disso. Ela não deixa de ser, portanto, um processo dinâmico de busca de significado, por meio da ativação de conhecimentos prévios e de adaptação de sentidos (GERBER; TOMITCH, 2008; KLEIMAN, 2013; PAIVA, 2011). Ela continua demandando do leitor uma ação interativa, de busca de informações na memória de longo prazo, bem como nas informações trazidas no texto, criando as representações mentais necessárias para a tarefa (KINTSCH, 1998; PAIVA, 2010). Por fim, alguns fatores podem impactar esse desenvolvimento da leitura em ambas as línguas: se o sujeito gosta

de ler e o quanto costuma ler. Isso será mais bem debatido adiante.

1.2 Motivação e quantidade de leitura

Duas variáveis que vêm se mostrando salientes no estudo sobre a leitura são a motivação e a frequência de leitura. A motivação pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como "gostar de ler", enquanto a frequência refere-se comumente à quantidade de tempo que o indivíduo dispensa nessa prática. De acordo com a base de periódicos da CAPES, durante os últimos anos, estudos vêm explorando a temática em torno da leitura em L1, bem como na leitura em L2. Em termos de motivação, o número de pesquisas é maior (aproximadamente 18.700 artigos nacionais e internacionais) quando comparado à quantidade em L1 (aproximadamente 7.100 artigos nacionais e internacionais) (BRASIL, 2020).

Em termos de motivação para a leitura na L1, alguns dos estudos mais citados são os de Schiefele *et al.* (2012) e Schiefele e Löweke (2017), os quais postulam que a motivação na leitura pode ser considerada, em linhas gerais, como a força da intenção de uma pessoa ao ler um determinado texto em uma determinada situação. Estes últimos autores, ainda, declaram que há dois tipos de motivação: a intrínseca, voltada ao envolvimento, à diversão e à curiosidade com a leitura, e a extrínseca, voltada aos fatores externos, como o reconhecimento, a avaliação e a competição (SCHIEFELE; LÖWEKE, 2017). Em termos de pesquisa empírica, eles desenvolveram um estudo longitudinal, no qual mapearam o perfil motivacional na leitura de 405 estudantes durante dois anos. Com o passar do tempo, eles perceberam que a motivação intrínseca, ou seja, o "gostar de ler", foi um fator que se sobressaiu entre os estudantes. Eles observaram que, comparada à motivação extrínseca, a motivação intrínseca foi o que impulsionou mais os jovens a terem melhores performances nos testes de compreensão leitora. Por fim, eles sugerem que a escola invista no desenvolvimento de atividades leitoras que desenvolvam a motivação intrínseca para a leitura, uma vez que a extrínseca se desenvolve

a partir da primeira (SCHIEFELE; LÖWEKE, 2017).

Na leitura em L2, a motivação também exerce um papel central. Nos estudos realizados por Ölmez (2015), com alunos da Turquia, e por Kim (2010), com alunos da Coreia do Sul, foi observado que as motivações intrínseca e extrínseca se fazem presentes na compreensão textual, tanto na L1, como também na L2. Porém, na L2, a motivação extrínseca se mostra mais evidente, uma vez que se olha para a leitura em L2 como algo útil e socialmente necessário, principalmente na população acadêmica. Esse foi o grupo de participantes recrutados para o experimento de Kim (2010), a qual aplicou um questionário com escalas Likert sobre motivação na L1 (coreano) e na L2 (inglês). Os resultados mostraram que os participantes indicaram, como fatores que mais os motivam a ler na L2, principalmente, a vontade de cumprir objetivos de vida e o valor utilitário da leitura em L2 para fins pessoais e profissionais. A autora ainda completa que, comparada à leitura em L1, que, nesse estudo, estava mais relacionada à motivação intrínseca, a leitura em L2 tem um aspecto mais prático, menos lúdico, e mais voltado à carreira dos participantes (KIM, 2010).

No que concerne à variável "quantidade", os estudos são mais escassos para a L2 (aproximadamente 130) quando comparados aos estudos para a L1 (aproximadamente 6.990), porém apontam para evidências de que a quantidade de leitura realizada, em ambas as línguas, é crucial para o desenvolvimento adequado da compreensão leitora. No que tange à quantidade da leitura em L1, há de se considerar também outros fatores envolvidos quando se quer chegar à competência leitora. Para Topping, Samuels e Paul (2007), uma grande quantidade de leitura é algo imprescindível para o desenvolvimento de habilidades leitoras, mas, além disso, há de se pensar não somente na quantidade, mas também na qualidade do que os alunos leem. Eles conduziram um estudo com 45.670 alunos americanos, do primeiro ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, averiguando em que medida eles liam em quantidade e com qualidade. Os resultados sugerem que ambas as variáveis "quantidade" (volume de

leituras realizadas) e "qualidade" (engajamento na leitura) estavam correlacionadas com os ganhos cognitivos apresentados nos testes de compreensão. Ou seja, as duas variáveis combinadas foram necessárias para que houvesse maior sucesso nas tarefas, principalmente com os alunos adolescentes, levando à conclusão que, quanto maior é a prática leitora, melhor é o desempenho cognitivo (TOPPING; SAMUELS; PAUL, 2007).

Por fim, com relação à quantidade de leitura em L2, estudos anteriores demonstram que também é algo influenciador nos resultados escolares. Para Pulido e Hambrick (2008), o quanto se lê na L2 é fundamental para aquisição de vocabulário e boa performance leitora. Nesse sentido, os autores declaram que, na leitura em L2, há o que se chama de "círculo vicioso", em que o aluno lê pouco conteúdo na segunda língua e, por isso, adquire poucas informações linguísticas; disso resulta que, quando ele finalmente lê na sua L2, encontra dificuldade, uma vez que não está familiarizado com o vocabulário e com a estrutura do texto. Frustrado, ele tende a ler menos ainda, e o ciclo vai se repetindo, com baixa experiência leitora e novos sentimentos de impotência, o que pode levar ao fracasso acadêmico (PULIDO; HAMBRICK, 2008). Estes autores recrutaram 98 alunos que tinham o inglês como L1 e o espanhol como L2 para desempenhar tarefas de leitura de passagens e posteriores testes de compreensão, além de testes de retenção de vocabulário nas línguas. Os resultados apontaram que a experiência leitora dos participantes, ou seja, o quanto eles leem em ambas as línguas, foi um fator preponderante para o sucesso nas tarefas. Eles citam, ainda, que "os leitores do grupo que estava mais engajado na leitura em L2 foi também o que demonstrou valores mais altos de conhecimento de vocabulário e compreensão das passagens" (PULIDO; HAMBRICK, 2008, p. 178, tradução nossa).

Assim, é possível perceber que ambos os elementos – motivação e quantidade de leitura – são fatores-chave para uma compreensão leitora adequada. Sentir-se encorajado ao iniciar

a leitura de um determinado texto, bem como ter como costume ler com frequência são, portanto, aspectos que auxiliam no sucesso escolar e acadêmico de um sujeito. Da mesma forma, as estratégias de leitura podem ser usadas para se atingir melhores resultados na compreensão leitora, tanto em L1, como também em L2. A seção seguinte trará maiores reflexões sobre esse assunto, bem como a aplicabilidade e a funcionalidade dessas ferramentas na sala de aula de línguas.

1.3 O uso de estratégias de leitura

A escola, conforme mencionado anteriormente, é o espaço em que, em tese, constrói-se diferentes tipos de conhecimento, por meio de práticas significativas de ensino-aprendizagem, e que serve de base epistemológica para o sucesso pessoal e profissional do sujeito. Dentro do tema desta pesquisa, é possível perceber uma relação clara entre ensino-aprendizagem de leitura em L1 e L2 e as iniciativas em torno do desenvolvimento da metacognição dos alunos, uma vez que, nesse sentido, os estudantes esforçam-se para policiar a própria compreensão, em movimentos de autocorreção e adaptação de sentidos na leitura (BREVIK, 2019; WOELFER; TOMITCH; PROCAILO, 2019). Em conjunto, é necessário que se aborde, da mesma forma, a construção de leitores mais fluentes e autônomos, seja em L1 ou em L2 (KLEIMAN, 2011; PAIVA, 2011). É aqui que se percebe, com maior precisão, o papel da metacognição articulada à aprendizagem.

Este "pensar sobre o pensar", aliado aos processos de instrução escolar e, especificamente, à leitura, vem sendo amplamente debatido ao longo das últimas décadas (BAKER; BROWN, 1980; CARRELL, 1989; KATO, 1999; KLEIMAN, 2008; MINGUELA; SOLÉ; PIESCHL, 2015), bem como discutido em termos de implementação no ambiente pedagógico. Nesse sentido, estudiosos vêm sugerindo que os processos metacognitivos, no que tangem às práticas instrucionais em leitura, auxiliam na compreensão de um texto de maneira eficaz, atuando na construção de um leitor competente e regulador dos próprios

percursos de formação (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Em outras palavras, é importante que a escola promova práticas de leitura eficientes, instigando os alunos a serem monitores do próprio aprendizado, adotando práticas conscientes, a fim de torná-los leitores estratégicos (SOLÉ, 1998; SERRA; OLLER, 2003; SOUZA; GARCIA, 2012; KLEIMAN, 2013).

Para que se forme, no entanto, esse leitor estratégico, é preciso que ele seja ensinado a lidar com as suas ferramentas de aprendizado, as quais vão possibilitar o acesso a um melhor entendimento de um texto, seja este em L1 ou L2. As estratégias de leitura estão inseridas no conjunto dessas ferramentas (FRIESEN; HAIGH, 2018; KATO, 1999; KLEIMAN, 2013; KOVÁCS, 2018; PAIVA, 2010; SANTOS, 2013; SOLÉ, 1998). As estratégias, em linhas gerais, são classificadas como "ações encaminhadas por um indivíduo a fim de atingir um objetivo no seu uso e/ou aprendizagem" (SANTOS, 2013, p. 18). Ou seja, utiliza-se de estratégias para atingir níveis mais altos de compreensão leitora, principalmente quando a finalidade é aprendizagem de conteúdo através de material escrito.

Em termos mais específicos, pode-se dizer que as estratégias de leitura são métodos cognitivos regulares para se trabalhar um determinado texto (KLEIMAN, 2013), que requerem do leitor a presença de objetivos, a análise de resultados e a constante verificação do aprendizado (SERRA; OLLER, 2003), de modo que esse sujeito supervisione os próprios comportamentos durante a leitura, em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos, bem como com as hipóteses levantadas (SOLÉ, 1998). Assim, é possível afirmar que as estratégias são ferramentas importantes na compreensão leitora, uma vez que permitem ao estudante refletir previamente sobre o conteúdo do texto e, a partir disso, delimitar caminhos, mapeando possíveis dificuldades e tentando resolvê-las, para que, ao final da leitura, ele tenha adquirido novos conhecimentos, ou então atualizado conhecimentos já construídos em seus esquemas.

Essas estratégias podem ser divididas, confor-

me Pereira e Scliar-Cabral (2012) e Kato (1999), em duas categorias: as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que independem de controle atencional por parte do leitor e são, por isso, inconscientes (KLEIMAN, 2008). Por essa razão, são classificadas como de nível de processamento inferior, embora envolvam também habilidades sofisticadas (KLEIMAN, 2013). Por outro lado, as estratégias metacognitivas demandam controle atencional e são, por sua natureza, desautomatizadas e conscientes (KATO, 1999; PEREIRA; SCLIA-CABRAL, 2012). Essas estratégias, de acordo com Kleiman (2013, p. 74), "seriam aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação". O leitor, por isso, precisa monitorar o andamento da sua leitura e, ao detectar um problema de compreensão, pode utilizar uma estratégia metacognitiva para sanar o problema e dar continuidade ao exercício. Assim, as estratégias metacognitivas são ferramentas utilizadas com o leitor atento ao texto, em um processo de autoavaliação e autocorreção, de forma que saiba agir e escolher a estratégia que melhor se aplica em um possível empecilho semântico (SOUZA; GARCIA, 2012).

Tais estratégias são amplamente estudadas por autores como Mokhtari e Reichard (2002), os quais desenvolveram um instrumento que avalia o nível de consciência de uso desses recursos na leitura, o MARSÍ. Esse instrumento requer que o participante faça uma autoavaliação do seu grau de uso de uma lista de estratégias metacognitivas de leitura, em uma escala de 1 a 5 (sendo 1 para "nunca ou quase nunca uso" e 5 para "sempre ou quase sempre uso"). As 30 estratégias elencadas no inventário foram resultado de uma avaliação e escolha cuidadosa por pareceristas, os quais eliminaram as que eram redundantes ou poderiam ser confusas ao leitor. Ainda, os 30 itens foram divididos em três subcategorias: estratégias globais de leitura, estratégias de solução de problemas e estratégias de suporte, dependendo dos seus objetivos. Por exemplo, a estratégia "Eu paro de tempos em tempos para pensar sobre

o que eu estou lendo" é considerada uma estratégia de solução de problemas, uma vez que auxilia o leitor a prevenir possíveis dúvidas. Ao final do inventário, o participante pode calcular a sua pontuação, somando os pontos marcados em cada uma das escalas e dividindo pelo total de itens. Ele pode, da mesma forma, observar a sua performance em cada uma das categorias de estratégia, adotando o mesmo método de soma e divisão (MOKHTARI; REICHARD, 2002). Os resultados podem ser compartilhados com os colegas em sala de aula, e essas informações tendem a auxiliar os professores a planejar atividades que foquem mais a compreensão global do texto, a solução de problemas e/ou o suporte à leitura enquanto prática escolar.

Nesse sentido, esse trabalho em sala de aula com as estratégias de leitura (e com o inventário) pode se dar tanto em L1 como em L2, pois ambas as línguas produzem materiais para análise, estudo e compreensão. Dessa forma, a importância dada às estratégias de leitura na solução de problemas semânticos na compreensão textual em L1 também se faz presente na leitura em L2, uma vez que o texto em uma segunda língua também pode apresentar empecilhos de entendimento, "além daqueles referentes à língua em si. Isso ocorre porque a leitura em L2, em linhas gerais, mostra-se mais complexa para o leitor, pois este agora lida com duas ativações de códigos simultaneamente (CASAPONSA, CARREIRAS, DUÑABEITIA, 2015; MIWA *et al.*, 2014), sem contar que pode haver um desnível entre as línguas, no qual, na maioria das vezes, a L1 é dominante e a L2 é menos utilizada, e, por isso, o leitor possui menor fluência (GODOY; DIAS, 2014; GROSJEAN, 2012). Dentro dessa perspectiva, a leitura em L2 demanda conhecimentos específicos de vocabulário e sintaxe (LAPKOSKI, 2012), os quais podem não estar ainda satisfatoriamente consolidados na mente do leitor para alcançar a compreensão efetiva do texto, gerando lacunas e dúvidas. Pode-se sugerir, então, que o uso de estratégias de leitura em L2 se faz ainda mais central, considerando que o leitor bilíngue não possui a mesma fluência em ambas as línguas.

Isto é, ele não domina os mesmos níveis de conhecimento entre ambos os códigos e, possivelmente, vai sentir maior dificuldade na leitura em L2, a qual pode ser auxiliada pelas ferramentas metacognitivas de compreensão (ACOSTA, 2019; KLEIMAN, 2011; KOVÁCS, 2018; LAPKOSKI, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS, 2013).

Estudos nesse sentido vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de se observar o uso de estratégias de leitura na aquisição de leitura em L2. Um deles é o de Busby (2018), que testou um grupo de estudantes de graduação com relação à sua competência leitora e o uso de estratégias de leitura na segunda língua, comparados com a leitura na primeira. Os alunos noruegueses (estudantes de inglês) responderam a um questionário sobre a utilização das técnicas de leitura em L1 e em L2, bem como fizeram uma autoavaliação do seu desempenho enquanto leitores estratégicos nos dois códigos. Os resultados apontam que os universitários utilizam uma série de estratégias em ambas as línguas, e que, inclusive, existe um certo equilíbrio no uso dessas táticas nos dois códigos. Ou seja, segundo Busby (2018), os alunos afirmam que consideram importante aplicar estratégias de leitura tanto em L1, como em L2, e o fazem com frequência. Os indivíduos afirmam, no entanto, que duas estratégias são usadas em L2 e não na L1, que é a consulta de palavras no dicionário, quando a compreensão fica muito comprometida, e a leitura mais vagarosa, uma vez que, geralmente a dificuldade maior está na leitura em L2, e, por isso, ela demanda mais atenção e leitura estratégica. A pesquisadora ainda averiguou se haveria relação entre a avaliação efetuada por eles (baixa ou alta) e o número e tipo de estratégias de leitura adotadas pelos acadêmicos. Os resultados demonstram que os leitores que se autoavaliaram melhor foram também os que listaram mais estratégias de leitura e estratégias de natureza mais custosas cognitivamente (BUSBY, 2018).

Com os adolescentes, o ensino-aprendizagem de estratégias de leitura é algo importante de se realizar em sala de aula, uma vez que se busca formar leitores autônomos e competentes

nas suas línguas no início e no decorrer da vida escolar. Cotterall e Reinders (2007 *apud* GODOY; DIAS, 2014, p. 175) citam que, além de impulsionar o desenvolvimento da responsabilidade do estudante pelo seu conhecimento, "o ensino de estratégias contribui para uma aprendizagem eficiente, para a maior motivação dos alunos e o aumento da quantidade de tempo que eles passam utilizando os idiomas". Com isso, é importante se pensar nas estratégias não só como ferramentas a serem estimuladas em sala de aula, mas também sistematicamente ensinadas junto aos alunos (ACOSTA, 2019; PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012; FRIESEN; HAIGH, 2018; GODOY; DIAS, 2014; PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012; SOUZA; GARCIA, 2012).

Essas colocações podem ser mais bem compreendidas a partir do experimento realizado por Castillo e Bonilla (2014), os quais testaram alunos da segunda fase do Ensino Fundamental de uma escola colombiana, que tinham o espanhol como L1 e o inglês como L2. Eles escolheram três estratégias de leitura específicas para realizar a instrução junto aos alunos: o *skimming* (análise prévia do texto, na qual se examinam aspectos salientes do material, e que será mais bem detalhado adiante), o *scanning* (leitura em busca de informações específicas) e a elaboração de predições (exercício de se levantar hipóteses sobre o texto e depois checá-las. A partir do ensino desse conjunto de estratégias, os pesquisadores observaram não só uma melhor performance na leitura dos jovens, mas também um aumento na motivação dos estudantes com os materiais de estudo. Eles concluem dizendo que, quando os alunos possuem domínio de estratégias como as utilizadas por eles na instrução, eles não se mantêm tão dependentes do professor, uma vez que já conseguem identificar aspectos do texto e levantar hipóteses sobre ele por conta própria (CASTILLO; BONILLA, 2014).

Assim, por meio das discussões realizadas e dos estudos trazidos sobre leitura em L1 e L2 e estratégias de compreensão textual, percebe-se a importância de se aprender esse conjunto de ferramentas metacognitivas, bem como de se

saber lidar com elas. Isso porque, mesmo que o leitor, principalmente o adolescente, não tenha um domínio elevado do vocabulário, bem como das especificidades das suas línguas, ele pode fazer uso de estratégias que vão auxiliá-lo na eliminação ou na diminuição dos problemas no entendimento do código (ACOSTA, 2019; KATO, 1999; KOVÁCS, 2018; LAPKOSKI, 2012).

2 Metodologia

2.1 Desenho da pesquisa

Esta é uma pesquisa empírica, de abordagem quantitativa, que tem como variáveis:

- (1) os escores dos participantes oriundos do MARS Test (MOKHTARI; REICHARD, 2002) – escores gerais e por categoria do teste.
- (2) as respostas dos participantes a uma das perguntas que compõem o Questionário de Hábitos de Leitura e Interesse pela Língua Inglesa.
- (3) as respostas dos participantes a duas das perguntas do Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisa com Bilingües (SCHOLL; FINGER, 2013).

Mais detalhes sobre essas variáveis podem ser encontrados na seção sobre os materiais utilizados na pesquisa. Para além disso, pode-se dizer também que esta foi uma pesquisa de boa validade ecológica (Christensen; Johnson; Turner, 2015), uma vez que ocorreu no próprio local de apreensão de conhecimentos, a escola.

2.2 Participantes

Os indivíduos que fizeram parte do estudo eram alunos de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) de duas escolas públicas (uma municipal e uma estadual) de uma cidade do sul de Santa Catarina. A média de idade do grupo era de 13,9 anos de idade (DP = 0,9), e a maioria dos participantes era proveniente de comunidades rurais e pequenos centros urbanos da cidade. Um dos bairros em que uma das escolas está localizada caracteriza-se, de acordo com o Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como rural, e o outro como urbano (BRASIL, 2023). No entanto, ambas as escolas recebem alunos de outras localidades. O *status* socioeconômico do público das escolas, em linhas gerais, conforme as diretoras, é de renda baixa.

De maneira geral, os grupos constituíram um total de 161 participantes, isso na primeira etapa da pesquisa, ainda sem exclusões. O número de meninos foi de 82 e o de meninas foi de 79. Os alunos destes anos escolares foram escolhidos com a justificativa de que, nos anos finais do ensino fundamental, eles já possuem, em teoria, uma leitura mais consolidada em ambas as línguas. Após as exclusões, que se deram porque alguns alunos deixaram de completar parte dos instrumentos de pesquisa, e, portanto, havia dados faltantes, o número de participantes totalizou 114 (59 meninas e 55 meninos).

2.3 Materiais

Os materiais utilizados no estudo foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue aos pais dos participantes, para que eles assinassem e, assim, permitissem que os filhos ingressassem no estudo, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi endereçado àqueles que trouxeram o anterior assinado pelos pais. Além desses, foi utilizado o MARSÍ Test: Inventário de Consciência de Estratégias Metacognitivas de Leitura (MOKHTARI; REICHARD, 2002), que, conforme apontado no referencial teórico, teve como objetivo mapear o conhecimento do indivíduo acerca das estratégias de leitura. Ele é composto de 30 afirmações relacionadas ao conhecimento e ao uso de estratégias, acompanhadas de uma escala de 1 a 5, que corresponde à frequência com que a pessoa utiliza tal ferramenta (1 para "Eu nunca ou quase nunca faço isso", e 5 para "Eu sempre ou quase sempre faço isso"). Por exemplo: "Eu observo tabelas, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão textual", seguido dos números de 1 a 5. O participante deve, portanto, marcar o número que corresponde à frequência da sua prática. O inventário é subdivi-

vidido em três categorias:

- (1) estratégias de leitura global.
- (2) estratégias de leitura para solução de problemas.
- (3) estratégias de suporte. Esse teste é originalmente em inglês, mas foi traduzido pela primeira autora para ser utilizado neste estudo.

Por fim, dois questionários foram aplicados junto aos participantes, o Questionário de Hábitos de Leitura e Interesse pela Língua Inglesa (QHLLI-LI), que era composto de 16 perguntas, as quais envolveram: cinco perguntas com respostas em escalas de pontos Likert, quatro questões de múltipla escolha, cinco perguntas de múltipla escolha com complementação de resposta escrita e duas para completar. Tais questionamentos abordaram assuntos específicos, como gosto pela leitura e pela língua inglesa, práticas de letramento familiar e escolar, opiniões pessoais sobre a leitura e a L2, bem como informações básicas, como idade e série. Assim como já mencionado, foi utilizada apenas a resposta da pergunta "Analisando a escala abaixo, responda: o quanto você gosta de ler?", que oferecia quatro opções em uma escala de pontos Likert: Não gosto; Gosto pouco; Gosto; Gosto muito. Essas respostas foram posteriormente transformadas em números para as análises. O último instrumento foi o Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisa com Bilíngues (QHL) (SCHOLL; FINGER, 2013), que teve como objetivo mapear aspectos do perfil linguístico dos estudantes. Constitui-se de cinco questões de escrita, cinco questões de assinalar e uma questão de assinalar com complementação de escrita. O questionário foi adaptado para adequar-se ao nível de compreensão dos estudantes. Por fim, foram analisadas apenas as respostas da seguinte questão: "Estime, em número de minutos, o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente" – e extraiu-se os números da leitura em L1 e L2. O uso de apenas algumas perguntas e respostas dos dois questionários se deu porque este estudo é parte de uma pesquisa maior, em andamento.

2.4 Procedimentos

No primeiro encontro, ocorreram as apresentações, explicações e entrega dos TCLE para serem levados aos pais e/ou responsáveis. Foram discutidos assuntos gerais da pesquisa, e os estudantes foram informados da necessidade de entregar aos pais o termo de consentimento, e que eles deveriam entregar os documentos assinados em três dias a contar da entrega, quando a pesquisadora responsável pela coleta de dados iria recolhê-los.

Na semana seguinte, os alunos cujos pais autorizaram participação na pesquisa receberam o TALE para julgar se aceitariam ou não participar do experimento. Nesse segundo encontro, ainda, foram coletados os dados dos dois questionários, bem como os do MARSÍ. Foi discutido com os grupos de participantes que, durante a realização da coleta, eles poderiam se sentir cansados, e, por isso, na metade da atividade, (aproximadamente no minuto 30) foi feita uma pausa para que eles pudessem descansar, tomar água e/ou usar o banheiro. Essas tarefas tiveram a duração de mais ou menos 60 minutos. Ao final da coleta,

a pesquisadora recolheu os dados obtidos e os estudantes voltaram às atividades escolares normais. Cabe declarar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFRGS e está registrada na Plataforma Brasil sob o número 41119820.0.0000.5347.

3 Resultados

Os dados obtidos dos 114 participantes da pesquisa foram inseridos no SPSS e uma análise de correlação foi executada. Os dados referentes à pergunta sobre quanto os participantes gostam de ler foram transformados em números para que fosse possível realizar a análise (a saber: Não gosto = 1; Gosto Pouco = 2; Gosto = 3; Gosto muito = 4). As informações do QHL já estavam em forma numérica (número de minutos). Com relação aos dados do MARSÍ, efetuou-se o cálculo da média geral de cada um dos participantes, bem como o cálculo nas três subdivisões. O próprio instrumento contém tais instruções. A análise inicia-se, então, pelas estatísticas descritivas, que podem ser observadas na tabela abaixo:

TABELA 1 – Estatísticas descritivas relativas às respostas dos participantes nas variáveis investigadas para a análise de correlação

	Média	DP	N
Escore Gerais MARSÍ	3,20	0,71	114
Estratégias Globais (categoria 1)	3,13	0,77	114
Estratégias de Solução de Problemas (categoria 2)	3,74	0,72	114
Estratégias de Suporte (categoria 3)	2,78	0,81	114
O quanto gosta de ler (QHLIL)	2,57	0,90	114
O quanto lê na L1 (em minutos) (QHL)	215,2	322,8	100
O quanto lê na L2 (em minutos) (QHL)	71,9	185,3	87

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As estatísticas inferenciais apontam correlações positivas, sendo algumas significativas e outras marginalmente significativas entre algumas das variáveis. Os escores gerais do MARSÍ se correlacionam significativamente com o quanto os estudantes gostam de ler ($r = 0,4$; $p = 0,001$), o que indica que, quanto mais os alunos gostam de ler, mais eles tendem a utilizar estratégias gerais

de leitura. Os escores gerais do MARSÍ não se correlacionaram com as demais variáveis. Assim, a primeira hipótese foi parcialmente corroborada.

Em se tratando das suas subdivisões, as estratégias de leitura globais correlacionaram-se significativamente com o quanto os alunos gostam de ler ($r = 0,4$; $p = 0,001$), o que demonstra que quanto mais os alunos gostam de ler, mais

eles utilizam estratégias globais de leitura (por exemplo: "Eu analiso previamente o texto para ver sobre o que ele é antes de lê-lo"). As estratégias globais de leitura também se correlacionaram com significância marginal com o quanto os participantes leem na sua L2 ($r = 0,2$; $p = 0,099$), o que aponta que quanto mais os alunos leem na sua L2, mais eles tendem a utilizar estratégias de leitura globais. Outras correlações com essa subdivisão não foram significativas.

Já a segunda subdivisão, a de estratégias de solução de problemas, correlacionou-se com significância marginal também com o quanto os estudantes leem na sua L2 ($r = 0,2$; $p = 0,096$), o que indica que quanto mais os alunos leem na sua L2, mais eles tendem a utilizar as estratégias de solução de problemas na leitura (por exemplo: "Eu tento voltar no texto quando percebo que perdi a concentração"). Outras correlações com essa variável não foram significativas. Por fim, a terceira subdivisão, a de estratégias de suporte, correlacionou-se significativamente com o quanto os alunos gostam de ler ($r = 0,4$; $p < 0,001$). Isso demonstra que quanto mais os alunos demonstram gostar de ler, mais eles aplicam estratégias de suporte (por exemplo: "Eu faço um resumo do que eu li para pensar nas informações importantes do texto"). Outra variável que se correlacionou, porém de forma marginal, com o uso das estratégias de suporte foi o quanto os alunos leem na sua L2 ($r = 0,2$; $p = 0,076$), o que indica que quando mais os estudantes realizam leituras na L2, mais eles tendem a utilizar estratégias de suporte. Outras correlações com essa variável não foram significativas. Isso demonstra que a segunda hipótese deste estudo também foi parcialmente corroborada, uma vez que as três subdivisões se correlacionaram com todas as outras variáveis, mas não com a quantidade de leitura na L1 apresentada pelos estudantes.

Com relação à variável "Gostar de ler", observou-se, além das correlações já apontadas acima, uma correlação de significância marginal com o quanto os alunos leem na sua L1 ($r = 0,2$; $p = 0,055$), o que demonstra que quanto mais os alunos gostam de ler, mais eles leem na sua

primeira língua (no caso, o português). A correlação com o quanto os alunos leem na L2 não foi significativa. Ainda sobre a quantidade de minutos que os alunos gastam diariamente ao ler nas suas duas línguas, não se observou correlações significativas com a L1 (exceto a descrita acima), e a quantidade de leitura em L2 correlacionou-se marginalmente com as três categorias do MARSÍ (ver valores acima).

Além disso, *a posteriori*, uma análise comparativa foi realizada para averiguar se havia diferença entre o tempo que os estudantes liam na L1 e na L2. A análise revelou que a diferença nos tempos de leitura é estatisticamente significativa ($t(81) = 3,1$; $p = 0,003$), indicando que os participantes leem mais na sua L1 (português) do que na sua L2 (inglês). Com isso, é possível perceber que a leitura em L2, sendo executada em menor tempo que a L1, demanda maior uso das estratégias de leitura, devido à potencial falta de prática e, por isso, à dificuldade que os alunos tendem a apresentar quando a realizam. Isso pode se dar, também, devido à maior dificuldade que os alunos têm em processar textos na segunda língua (inglês), que é, em linhas gerais, menos dominante que a primeira (português), e, por isso, precisam lançar mão de estratégias que facilitem a compreensão. Implicações desses resultados serão mais bem detalhadas a seguir.

4 Discussão

O objetivo deste estudo foi averiguar de que forma os escores do MARSÍ (MOKHTARI; REICHARD, 2002), tanto no que se refere aos resultados gerais, bem como aos por categoria, relacionam-se com o gosto pela leitura e o tanto que alunos adolescentes leem na sua L1 (português) e na sua L2 (inglês). Foi aplicado ao grupo de estudantes o inventário, juntamente com dois questionários que buscavam, entre outros objetivos, responder o quanto os adolescentes gostavam da prática leitora e quanto tempo (em minutos) eles gastavam diariamente lendo em português e em inglês. Os resultados obtidos demonstram, de maneira geral, que "gostar de ler" é uma variável-chave para o desenvolvimento

de estratégias leitoras.

Discutiu-se anteriormente a necessidade de se implementar e ensinar estratégias metacognitivas em sala de aula como forma de fomentar uma melhor compreensão da leitura em ambas as línguas. Os resultados deste estudo vêm ao encontro de tais debates, uma vez que trazem evidências de como o uso de estratégias de leitura está relacionado ao gosto pela prática. Isso demonstra que não só se deve ensinar estratégias de leitura em sala de aula, como também é importante investir na motivação/gosto pela leitura (SHIEFELE *et al.*, 2012; SHIEFELE; LÖWEKE, 2017), o que não acontece só na escola, mas é possível e indicado que aconteça em casa, desde os primeiros anos da infância (TROYER *et al.*, 2019). Assim, gostar de ler pode fazer com que o aluno se empenhe mais ao decifrar um texto, e, ao mesmo tempo, a habilidade de compreender bem o que está escrito pode motivar o estudante a ler mais.

Da mesma forma, a implementação dos três tipos de estratégias metacognitivas (globais, de solução de problemas e de suporte) mostraram ser grandes aliadas no desenvolvimento da leitura junto aos adolescentes. Alunos que indicaram utilizar uma análise mais global do conteúdo, como a aplicação da estratégia de "analisar figuras, gráficos e tabelas para aumentar o entendimento do texto", também reportaram ler na L2 com mais frequência. Isso pode estar relacionado, por consequência, a uma maior facilidade de leitura na L2 por quem faz uso mais frequente dessa estratégia. Essa hipótese, no entanto, ainda precisa ser testada. Da mesma forma, as estratégias para a solução de problemas, como a de "ajustar a velocidade da leitura de acordo com o material", também está associada a maior tempo realizando leitura na segunda língua. Por fim, e ainda seguindo a mesma lógica, as estratégias de suporte, como a de "discutir o que foi lido com outras pessoas para checar a compreensão", também parece implicar em maior acessibilidade ao texto na L2, o que motiva o aluno a utilizá-las com maior frequência.

Um dos achados deste estudo é que a quan-

tidade de tempo que os alunos leem na L2 se correlacionou de forma positiva com o uso dos três subtipos de estratégia de leitura. Isso se contrapõe à quantidade de leitura na L1, que não se correlacionou com nenhuma das subdivisões do MARSÍ. Ainda, observou-se que os adolescentes deste estudo leem menos em inglês do que em português. Assim, de acordo com os resultados, os alunos parecem utilizar mais estratégias de leitura na língua em que leem menos. Isso pode estar relacionado ao que foi apresentado no referencial deste trabalho: quando uma língua, nesse caso a L1, é mais utilizada, ela se torna mais forte, consolidada e automática. Assim, ela demanda menos esforço cognitivo. Enquanto isso, a L2, que nesse caso é menos dominante e menos automática, acaba por se tornar dependente da L1 (CASAPONSA, CARREIRAS, DUÑABEITIA, 2015; GODOY; DIAS, 2014; MIWA *et al.*, 2014). Assim, ler na L2 exige mais concentração e uso de ferramentas cognitivas, tais como as estratégias de leitura (ACOSTA, 2019; KOVÁCS, 2018; LAPKOSKI, 2012; SANTOS, 2013).

Assim, com os achados desta pesquisa, é possível refletir principalmente sobre:

- (1) o papel da motivação e do gostar de ler na formação de leitores estratégicos.
- (2) a necessidade de um maior fortalecimento no ensino-aprendizagem de estratégias leitoras, sejam elas globais, de solução de problemas ou de suporte.
- (3) um aprimoramento no trabalho com a leitura em L2, de forma que os estudantes estejam mais expostos à segunda língua, e que, por meio de práticas significativas em sala de aula (ou também fora dela), eles possam se tornar leitores experientes e estratégicos.

Essa não é uma reflexão nova, visto que já foi trazida por pesquisadores como Castillo e Bonilla (2014), com os alunos colombianos. Porém, os dados trazidos aqui evidenciam ainda mais a necessidade de se formar leitores que gostem de ler e sejam estratégicos tanto na L1 quanto na L2.

Considerações finais

O ensino da leitura, seja em L1 ou em L2, demanda ações específicas, uma vez que se pode lidar com diversos tipos de sujeitos, os quais detêm conhecimentos mais ou menos elaborados. Para isso, existem as estratégias metacognitivas, que vão auxiliar o estudante a ter um maior controle do seu aprendizado, fazendo-o refletir sobre a sua performance e adotando medidas para solucionar os problemas de compreensão (ACOSTA, 2019; FRIESEN; HAIGH, 2018; KLEIMAN, 2011; LAPKOSKI, 2012; PAIVA, 2010). As estratégias são aplicáveis não só a leitores maduros e experientes, mas, sobretudo e mais importante, a leitores que possuem pouca experiência leitora na L1 e na L2 e, por isso, tornam-se mais dependentes de ferramentas de apoio, como os adolescentes.

A investigação de um grupo de adolescentes fez parte do objetivo deste trabalho: mapear correlações entre o conhecimento sobre estratégias leitoras com o gosto pela leitura e o tempo que se gasta lendo na primeira e na segunda língua de leitores em formação. Observou-se, entre outras informações, que o gosto pela leitura é uma variável importante e que se associa ao uso de estratégias metacognitivas, e que, possivelmente, o fato de os alunos adolescentes, em linhas gerais, lerem menos em inglês faz com que eles se tornem mais dependentes das estratégias quando comparados à leitura em L1, que é dominante e mais automatizada. Percebe-se, dessa maneira, que é importante que o ensino-aprendizagem da leitura, sobretudo em L2, seja algo dinâmico e engajador aos estudantes, e que, entre outras propostas de atividade, envolvam-se as estratégias metacognitivas. Tais medidas, no contexto de sala de aula, fazem-se relevantes, dado que munem o estudante de ferramentas que podem auxiliá-lo quando este sentir dificuldades na execução da leitura de algum material solicitado pelo professor.

Por fim, podem-se citar algumas limitações deste estudo: a escola é o local em que o uso e a percepção sobre as estratégias se dão de forma natural, pois é o ambiente de instrução da leitura. Todavia, também é um ambiente dinâmico e, de certa forma, imprevisível. Por isso,

tentou-se implementar algumas medidas para diminuir fatores que intervissem nos resultados. Entre essas medidas, pode-se citar a escolha de dias em que os alunos não tivessem aula de educação física, ou eventos festivos, para que não estivessem muito agitados e/ou ansiosos. Além disso, houve uma conversa com os membros da coordenação escolar, para que não interrompessem o experimento. Ainda assim, durante a aplicação dos questionários e do MARSÍ, houve momentos de barulho, como, por exemplo, gritos e batidas. E, mesmo depois de solicitado, houve momentos de interrupção, como quando uma das assistentes de educação adentrou a sala de aula para dar recados. Outra limitação foi a de que alguns alunos deixaram respostas em branco, especialmente no Questionário de Histórico da Linguagem. Por ser originalmente aplicado a adultos, esse instrumento, mesmo adaptado, pode ter sido mais complexo aos adolescentes, e, por isso, eles podem não ter entendido o que se pretendia com a pergunta feita. Em próximos estudos, sugere-se que se busque ainda mais controle de tais fatores, aprimorando os instrumentos e dialogando mais com os profissionais da escola. Da mesma forma, para futuros estudos, aconselha-se explorar o MARSÍ não só com relação ao tempo e à motivação com a leitura dos participantes, mas também explorar o instrumento relacionando-o à leitura de textos, como forma de averiguar se o que os alunos respondem no inventário corresponde ao desempenho em tarefas de compreensão leitora. Tais sugestões buscam cada vez mais fortalecer o vínculo entre a psicolinguística, a cognição e a educação, de forma que se entenda que o ensino da leitura, seja na primeira ou na segunda língua, não pode ser algo mecânico e passivo, mas um processo ativo de negociações e descobertas (IZQUIERDO, 2018; SOUZA; GARCIA, 2012).

Referências

ACOSTA, Karen. The reading comprehension strategies of second language learners: a Spanish-English study. *Dimension*, p. 57-85, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214282.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

- AFFLERBACH, Peter *et al.* Reading: what else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher, Is.l.*, v. 66, n. 6, p. 440-448, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/TRTR.1146>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- BAKER, Linda; BROWN, Ann L. *Metacognitive skills and reading*: Technical report No. 188. Washington: Center for the Study of Reading, 1980. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BILICI, Özlem Utku; SUBAŞI, Gonca. EFL Learners' Metacognitive Awareness of Global Reading Strategies and L2 Reading Comprehension Skills: The Efficacy of Reciprocal Teaching. *The Reading Matrix, Is.l.*, v. 22, n. 2, p. 170-185, 2022. Disponível em: <https://www.readingmatrix.com/files/29-xsxk2f3g.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação/CAPES. *Periódicos*. 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BRASIL. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação; INEP, 2023. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planejadas_para_download/2017/ResumoTecnico_ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BREVIK, Lisbeth M. Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing, Is.l.*, v. 32, p. 2281-2310, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BUSBY, Nicole Louise. Comparing first and second language reading: the use of metacognitive strategies among Norwegian university students. *Acta Didactica Norge, Is.l.*, v. 12, n. 2, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5617/adno.5579>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- CARRELL, Patricia L. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal, Is.l.*, v. 73, n. 2, p. 121-134, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- CASAPONSA, Aina; CARREIRAS, Manuel; DUÑABEITIA, Jon Andoni. How do bilinguals identify the language of the words they read? *Brain Research, Is.l.*, v. 22, n. 1624, p. 153-166, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.07.035>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- CASTILLO, Alexander Izquierdo; BONILLA, Sonia Jiménez. Building up autonomy through reading strategies. *Teacher's Personal Development, Is.l.*, v. 16, n. 2, p. 67-85, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.39904>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- CHRISTENSEN, Larry B.; JOHNSON, R. Burke; TURNER, Lisa A. *Research methods, design, and analysis*. 20. ed. Essex: Pearson Education, 2015.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz. Neurociências, psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21. In: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 197-220.
- FRIESEN, Deanna C.; HAIGH, Corinne A. How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: a review. *The Reading Matrix: An International Online Journal, Is.l.*, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/view-content.cgi?article=1062&context=edupub>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes na geração de inferências? *Acta Scientiarum, Maringá*, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6001>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- GODOY, Elena; DIAS, Luzia Schalkoski. *Psicolinguística em foco: linguagem – aquisição e aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- GROSJEAN, François. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, François; LI, Ping. *The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2012. p. 5-25.
- IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KIM, Kyung Ja. Reading motivation in two languages: an examination of EFL college students in Korea. *Reading and Writing, Is.l.*, v. 24, n. 8, p. 861-881, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9229-z>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOVÁCS, Gabriella. Reading strategies, reading comprehension, and translation. *Philologica, Is.l.*, v. 10, n. 2, p. 55-67, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0013>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- LAPKOSKI, Graziella Araújo de Oliveira. *Do texto ao sentido: teoria e prática de leitura em língua inglesa*. Curitiba: InterSaber, 2012.
- LENT, Roberto. *O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.
- LIU, Jing. L1 use in L2 vocabulary learning: facilitator or barrier. *International Education Studies, Is.l.*, v. 1, n. 2, p. 65-69, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058022.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

- MARIAN, Viorica *et al.* Costs and benefits of native language similarity for non-native word learning. In: PRIOR, Anat; DEGANI, Tamar; WODNIECKA, Zofia (ed.). *Modulators of cross-language influences in learning and processing*. Lausanne: Frontiers Media, 2022. p. 51-64. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/research-topics/12710/modulators-of-cross-language-influences-in-learning-and-processing>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- MINGUELA, Marta; SOLÉ, Isabel; PIESCHL, Stephanie. Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: evidence from online and offline measures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, [s.l.]*, v. 28, n. 5, p. 721-744, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- MIWA, Koji *et al.* Reading English with Japanese in mind: effects of frequency, phonology, and meaning in different-script bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, [s.l.]*, v. 17, n. 3, p. 445-463, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1366728913000576>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- MOKHTARI, Kouider; REICHARD, Carla A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, [s.l.]*, v. 94, n. 2, p. 249-259, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.
- OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. *Compreensão de leitura: teoria e prática*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017.
- ÖLMEZ, Funda. An investigation into the relationship between L2 reading motivation and reading achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, [s.l.]*, v. 199, p. 597-603, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.561>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. p. 127-140.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 129-148.
- PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLiar-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.
- PERFETTI, Charles A. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading, [s.l.]*, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- PERFETTI, Charles A.; HART, Leslie. The lexical quality hypothesis. In: VERHOEVEN, Ludo; ELBRO, Carsten; REISTMA, Pieter (ed.). *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 189-213.
- PULIDO, Diana; HAMBRICK, David Z. The virtuous circle: Modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language, [s.l.]*, v. 20, n. 2, p. 164-190, 2008.
- SANTOS, Denise. *Ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. São Paulo: Disal, 2013.
- SCHIEFELE, Ulrich *et al.* Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, [s.l.]*, v. 47, n. 4, p. 427-463, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- SCHIEFELE, Ulrich; LÖWEKE, Sebastian. The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly, [s.l.]*, v. 53, n. 4, p. 405-421, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.201>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista, [s.l.]*, v. 2, n. 21, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671020>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- SERRA, Joan; OLLER, Charles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* (org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-44.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED, 2012.
- TOPPING, Keith James; SAMUELS, S. Jay; PAUL, Terry. Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality, and student achievement. *Learning and Instruction, [s.l.]*, v. 17, p. 253-264, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.002>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- TROYER, Margaret *et al.* Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing, [s.l.]*, v. 32, n. 5, p. 1197-1218, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição de L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: RÉ, Alessandra del (org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-111.

WOELFER, Sidnei Werner; TOMITCH, Lêda Maria Braga; PROCAILO, Leonilda. Working memory, metacognition, and foreign language reading comprehension: a bibliographical review. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 263-273, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32314>. Acesso em: 18 ago. 2023.

YAPP, Deborah; GRAAFF, Rick de; BERG, Huub van der. Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, [s.l.], v. 27, n. 6, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Aline Casagrande Rosso

É graduada em Letras e mestra em Educação pela UNESC. É doutoranda do PPG em Letras da UFRGS, na linha de Psicolinguística, e realizou doutorado-sanduíche na University of Texas at El Paso. É uma das autoras do seguinte trabalho pertinente à área: ROSSO, A. C.; PEREIRA, A. K. P.; ARÉAS DA LUZ FONTES, A. B.. A relação entre leitura em L2 e funções executivas: o que diz a literatura. *Cadernos de Linguística (ABRALIN)*, v. 2, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n4.id442>.

Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes

A Profa. Dra. Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes é PhD em Psicologia Cognitiva pela University of Texas at El Paso. Atualmente, é docente permanente do PPG em Letras da UFRGS, onde atua na linha de Psicolinguística. É uma das autoras do seguinte trabalho pertinente à área: RIGATTI, P. C.; ARÉAS DA LUZ FONTES, A. B. Relações entre experiência de leitura, habilidades linguísticas e acesso lexical na L2. *Cadernos de Letras (UFPEL)*, v. 35, p. 45-58, 2019. <https://doi.org/10.15210/cdl.voi35.17350>.

Endereço para correspondência:

ALINE ROSSO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Campus do Vale, Instituto de Letras
Av. Bento Gonçalves, 9500, Prédio 43221, sala 122
Agronomia, 91501-970
Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.