



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CAROLINA MORAIS RIBEIRO DA SILVA

**PROCESSAMENTO DO TEXTO ESCRITO EM INGLES, COM E SEM INSERÇÃO
DE GLOSSARIOS MULTIMIDIATICOS.**

FORTALEZA

2014

CAROLINA MORAIS RIBEIRO DA SILVA

**PROCESSAMENTO DO TEXTO ESCRITO EM INGLES, COM E SEM INSERÇÃO
DE GLOSSARIOS MULTIMIDIATICOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria de Cabral Borges

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S579p

Silva, Carolina Morais Ribeiro da.

Processamento do texto escrito em inglês, com e sem inserção de glossários multimidiáticos /
Carolina Morais Ribeiro da Silva. – 2014.
125 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento
de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Linguística aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria de Cabral Borges.

1.Língua inglesa – Vocabulários, glossários, etc – Multimídia interativa. 2.Compreensão na leitura
– Fortaleza(CE). 3.Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. I.Título.

CDD 428.2469

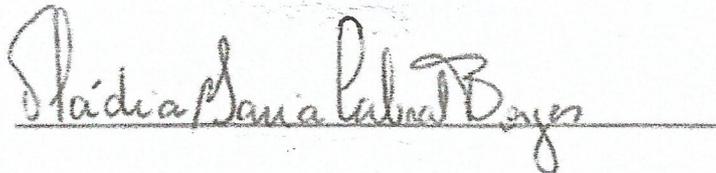
CAROLINA MORAIS RIBEIRO DA SILVA

**PROCESSAMENTO DO TEXTO ESCRITO EM INGLÊS, COM E SEM INSERÇÃO
DE GLOSSÁRIOS MULTIMIDIÁTICOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

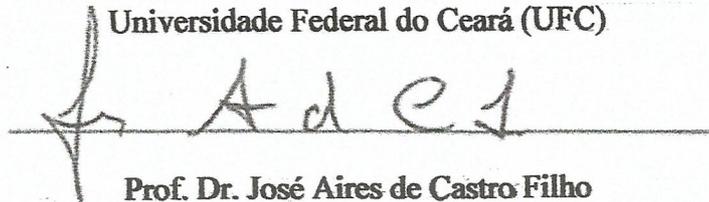
Aprovada em: 22 / 08 / 2014 .

BANCA EXAMINADORA



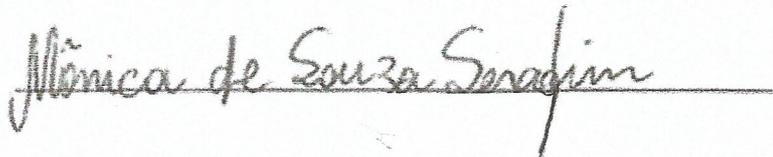
Prof. Dra. Vlândia Maria de Cabral Borges (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. José Aires de Castro Filho

Instituto UFC Virtual- Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dra. Mônica de Sousa Serafim

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, criador absoluto de todas as coisas e do belíssimo conhecimento humano.

Aos meus pais e irmã, aos amigos que sempre me encorajaram, e aos poucos, mas excelentes mestres que tanto me ensinaram ao longo de minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem fé nada se move. É por Ele e para Ele que buscamos resultados satisfatórios no campo da pesquisa científica, para que a humanidade aprimore-se sempre em busca da perfeição.

A CAPES pelo financiamento de meus estudos de Mestrado ao longo desses dois anos.

À professora Dra. Vlândia Maria Cabral Borges, minha tão querida orientadora, exemplo a ser seguido, por toda a paciência e atenção a mim direcionadas, por todas as vezes que sentou-se junto a mim, estudando as teorias necessárias, ensinando-me os caminhos a serem percorridos em pesquisas acadêmicas, sempre de maneira tranquila, com palavras de carinho e de apoio. Por estar sempre presente durante o mestrado e responder a todas as dúvidas e solicitações prontamente. Agradeço a confiança depositada e o excelente trabalho que realizou comigo durante esse período. Eu a admiro como pessoa e como profissional. Serei eternamente grata por tudo!

À querida professora Mônica de Sousa Serafim, por toda sua contribuição para o refinamento do trabalho desde a qualificação do projeto até a defesa. Por todas as boas ideias e sugestões de bibliografia para o trabalho e por toda sua disponibilidade e apoio dados a mim desde a graduação.

Ao tão querido professor Dr. José Aires de Castro Filho, por todo o incentivo acadêmico desde o início da graduação e por todas as palavras e conselhos amigos. Por ter apresentado o universo das novas tecnologias aliadas à educação, área pela qual cultivei admiração e grande afinidade e que levo e levarei comigo em minha jornada acadêmica.

À minha querida professora, colega e amiga, Lídia Cardoso, pela grande e constante fé depositada em meu potencial acadêmico e profissional, sem a qual eu não tentaria a seleção de Mestrado e não teria concluído a primeira de muitas etapas de minha vida no campo de pesquisa em Linguística Aplicada. Pela amizade, pelo suporte e pelas infinitas trocas de conhecimento, ajudando-me em meu crescimento e aprimoramento na arte de ensinar uma língua estrangeira.

À professora Débora Andrade Pamplona Bezerra, coordenadora da Casa de Cultura Britânica, por ter nos acolhido tão bem e por sua receptividade ao escolhermos os alunos da CCB-UFC como participantes em nossa pesquisa.

À professora Silvia Regina Chaves Barreira, professora da Casa de Cultura Britânica, por ter contribuído de maneira muito significativa em nossa pesquisa, ajustando seu calendário de aulas para nos receber, proporcionando a aplicação do experimento com todos os seus alunos.

À professora Mônica Dourado Furtado, por ter ajudado a divulgar nossa pesquisa entre seus alunos da CCB, encorajando-os a participarem de nosso experimento.

Ao Ricardo Henrique Vieira dos Santos, coordenador do Laboratório de Informática do Centro de Humanidades (CH II), da Universidade Federal do Ceará, por ter contribuído para a realização do experimento nos dias agendados, disponibilizando toda a sua ajuda e suporte técnico.

À querida professora Márcia Duarte e à querida amiga e colega Camila Duarte, por todos os ensinamentos, conversas, oportunidades oferecidas e amizade durante minha caminhada dentro da academia.

A todos os meus queridos alunos, pela compreensão e pelos sorrisos que estaparam em meu rosto durante esse período.

Ao meu amado pai, sempre tão presente em minha vida acadêmica, por todas as vezes que me conduziu à universidade, serei eternamente grata por todo o apoio e suporte aos dias que precisei ir aos campi Benfica e Pici e por todos os lugares aos quais compareci pontualmente.

À minha amada mãe, grande incentivadora da leitura e da construção do conhecimento. Por todo o apoio à minha carreira no magistério e por todo o carinho e compreensão nos momentos mais difíceis durante esse período.

À minha querida irmã, minha melhor amiga e eterna companheira de todas as horas, por toda a amizade, amor e incentivo dentro e fora do universo acadêmico, e por dividir seu ânimo e prazer no âmbito da pesquisa experimental.

À minha querida tia Haydée, por ter proporcionado o meu primeiro contato com uma língua estrangeira, financiando meus estudos de inglês na infância. Hoje, o estudo das línguas, nascido de um prazer infantil, tornou-se profissão e objeto de estudos.

À minha querida Tia Silvia, por ter estado ao meu lado em um dos momentos mais difíceis durante essa caminhada, cuidando de mim e estando ao meu lado até que tivéssemos certeza da cura.

À minha tão amada avó e madrinha Alaíde, por todo o apoio dado aos meus estudos desde a infância e por todo o carinho e acolhimento. Sou grata a Deus por tê-la lúcida hoje, aos 98 anos de idade, para me ver concluir uma etapa tão importante em minha vida.

Ao meu estimado padrinho José Maria, por todo o apoio aos meus estudos realizados no exterior, e pelo incentivo à escrita e à leitura.

À minha querida avó Amélia e aos meus queridos tios Joaquim, Afonso e tias Márcia e Cristina, que sempre estiveram presentes em minha vida, apoiando minhas escolhas e torcendo por meu sucesso.

Ao Paulo Vítor, por ter sido fortaleza nos momentos mais tristes e difíceis que enfrentei durante o percurso. Pelo amor, pela atenção e compreensão direcionados a mim, e pela interminável fé depositada em meu potencial acadêmico e profissional.

Às minhas grandes amigas Bianca Cesconetto, Simone Araújo e Carine Rocha, por estarem presentes e acompanharem minha trajetória de vida. Por todas as palavras amigas, apoio, conforto e incentivo de irmãs.

"A leitura é como que uma droga que confere um adormecimento agradável aos contornos da crueldade da vida." (Imre Kertész)

RESUMO

Este estudo objetivou investigar os efeitos da inserção de glossário e de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento e produção dos significados das palavras-alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira. A pesquisa desenvolvida para atingir-se esse objetivo fundamentou-se nos modelos interativos de processamento textual (CARRELL, 1988; ADAMS, 1979; entre outros) e nos estudos sobre os efeitos do conhecimento do vocabulário (PERFETTI; HOGABOAM, 1975; ADAMS, 1979; MASSARO, 1975; JENKINS, 1974; e ANDERSON; FREEBODY, 1985; entre outros) e sobre o papel de glossários (YANGUAS,2009; DAVIS,1989; BOWLES, 2004; CHUN; PLASS,1996; AL-SEGHAHER,2001) na compreensão de textos. Participaram desta pesquisa experimental alunos de nível pré-intermediário de proficiência em língua inglesa. Os participantes foram divididos em dois grupos e cada grupo foi submetido à tarefa de leitura de dois textos diferentes. Cada texto teve duas versões: uma com inserção de glossário e uma versão sem glossário. Cada grupo leu um texto em uma de suas versões, por exemplo, com inserção de glossário, e o outro texto em uma outra versão, sem glossário, por exemplo. Ao final da leitura de cada texto, os participantes tiveram que responder 3 (três) perguntas de reconhecimento de palavras, 3 (três) perguntas de produção de palavras e 3 (três) perguntas de compreensão geral do texto. Os resultados obtidos indicam que a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês favorece a um melhor desempenho em tarefas de produção e de reconhecimento dos significados das palavras-alvo do texto. No entanto, os resultados foram divergentes quanto à contribuição da inserção de glossário multimidiático para a compreensão global do texto. Evidenciamos ainda que os glossários constituídos de ilustração, tanto os que apresentam apenas a ilustração quanto os que aliam texto à ilustração, são os que mais contribuem para um melhor desempenho nas tarefas de reconhecimento e de produção de significado de palavras-alvo. Apesar de não podermos fazer generalizações quanto aos resultados obtidos, devido ao pequeno número de participantes da pesquisa e da falta de tratamento estatístico aos dados, acreditamos termos contribuído para as pesquisas acerca do conhecimento do vocabulário de um texto em língua estrangeira na sua compreensão, apesar de os resultados obtidos não corroborarem com a hipótese de que o conhecimento lexical é o principal fator para a leitura eficiente em língua estrangeira.

Palavras-chave: Glossário multimidiático. Conhecimento de vocabulário. Compreensão leitora.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effects of different types of multimedia glossaries on the recognition and production of target words and on the comprehension of texts in English as a second language. The research developed to achieve this goal was based on the interactive models of text processing (CARRELL, 1988; ADAMS, 1979; among others) and on the studies of the effects of vocabulary (PERFETTI; HOGABOAM, 1975; ADAMS, 1979; MASSARO, 1975; JENKINS, 1974; and ANDERSON; FREEBODY, 1985; among others) and on the role glossaries play (YANGUAS,2009; DAVIS,1989; BOWLES, 2004; CHUN; PLASS,1996; AL-SEGHAHER,2001) in text comprehension. The participants of this study were English learners at the pre-intermediate level of language proficiency. These participants were split into two groups, and each group was assigned the task of reading two different texts. There were two versions of each text: one version in which a glossary of some words in the text was inserted, and another version with no glossary. Each group read one text in one these versions, for example, one text with the insertion of glossary, and the other text in the other version, without a glossary for example. After reading each text, the participants had to answer 3 (three) questions concerning the recognition of 3 (three) different words, 3 (three) questions concerning the translation of other 3 (three) words, and 3 (three) questions on the comprehension of the main ideas in the text. Results indicate that, when learners are exposed to any type of multimedia glossary while reading a text, they perform better in recognizing target words and in producing them. Nevertheless, results were inconclusive as to the role multimedia glossaries play in the comprehension of main ideas of a text. It was also observed that multimedia glossaries, which included some kind of illustration, either alone or along with a text, were more effective in contributing to a better performance in the recognition and production of target words. Although no generalizations concerning the results of this study can be made due to its small sample size and the lack of statistical treatment applied to the data, it can add to other studies concerning the role of vocabulary on understanding a text in a second/foreign language, even if the results do not support the hypothesis that lexical knowledge is the key factor for efficient reading in a second language.

Keywords: Multimedia glossary. Vocabulary knowledge. Reading comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Questão de reconhecimento de palavra-alvo.....	50
Figura 2	Questão de produção de significado de palavra-alvo.....	50
Figura 3	Questão de compreensão do texto.....	51
Quadro 1	Desenho Metodológico da Pesquisa.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Texto 1 + Glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras.....	56
Tabela 2	Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras.....	56
Tabela 3	Texto 1 +Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras.....	57
Tabela 4	Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras.....	57
Tabela 5	Texto 1 +Glossário: Acertos às questões de compreensão do texto.....	58
Tabela 6	Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de compreensão do texto.....	58
Tabela 7	Comparação do resultado geral nas questões do Texto 1 +Glossário e do Texto 1-Glossário.....	59
Tabela 8	Comparação dos resultados por tipo de questões obtidos na leitura do Texto 1 +Glossário e do Texto 1 –Glossário.....	60
Tabela 9	Texto 2 com glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras.....	61
Tabela 10	Texto 2 sem glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras.....	61
Tabela 11	Texto 2 +Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras.....	63
Tabela 12	Texto 2 -Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras.....	63
Tabela 13	Texto 2 +Glossário: : Acertos às questões de compreensão do texto.....	64
Tabela 14	Texto 2 -Glossário: : Acertos às questões de compreensão do texto.....	64
Tabela 15	Comparação dos resultados obtidos pelos participantes dos dois grupos na leitura do Texto 2 (Batman could fly, but he'd crash and die).....	65
Tabela 16	Médias de acertos nas questões de reconhecimento, de produção e de compreensão do Texto 2 “ <i>Batman could fly, but he'd crash and die</i> ”.....	66
Tabela 17	Médias de acerto do Grupo 1 nas questões de reconhecimento, de produção e de compreensão do Texto 1 +Glossário e do Texto 2 –Glossário.....	66
Tabela 18	Médias de acerto do Grupo 2 nas questões de reconhecimento, de produção	

	e de compreensão do Texto 1 –Glossário e do Texto 2 +Glossário.....	68
Tabela 19	Percentual de acerto por tipo de glossário no Texto 1.....	70
Tabela 20	Médias de acerto nas questões com os três tipos de glossário (ilustração, texto e ilustração + texto) do Texto 2 (+Glossário e –Glossário).....	72
Tabela 21	Médias de acerto nas questões de compreensão do Texto 1.....	74
Tabela 22	Médias de acerto nas questões de compreensão do Texto 2.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Texto 1 +Glossário	Texto 1 (<i>Sad Music Helps Mend Broken Hearts</i>) com inserção de Glossário multimidiático
Texto 1 -Glossário	Texto 1 (<i>Sad Music Helps Mend Broken Hearts</i>) sem inserção de glossário multimidiático
Texto 2 +Glossário	Texto 2 (<i>Batman could fly, but he'd crash and die</i>) com inserção de glossário multimidiático
Texto 2 -Glossário	Texto 2 (<i>Batman could fly, but he'd crash and die</i>) sem inserção de glossário multimidiático
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/ REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1	LER: UM PROCESSO FÍSICO E COGNITIVO	25
2.2	As concepções de leitura e os modelos de processamento textual	32
2.3	Compreensão leitora	34
2.4	Efeitos do conhecimento do vocabulário na compreensão leitora	41
2.5	O uso de glossários e a compreensão de textos	43
3	METODOLOGIA	46
3.1	Descrição da pesquisa em sua natureza e objetivos	46
3.2	Participantes	47
3.3	Laboratório de Informática	49
3.4	Desenho Metodológico	49
3.4.1	<i>Tarefas</i>	49
3.4.2	<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	51
3.4.3	<i>Procedimentos de análise de dados</i>	53
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1	Resultados nas questões de reconhecimento e produção de significados das palavras e de compreensão do Texto 1 (Sad music helps mend broken hearts)	55
4.2	Resultados nas questões de reconhecimento e produção de significados das palavras e de compreensão do Texto 2 (Batman could fly, but he'd crash and die)	61
4.3	Comparação dos resultados intragrupos na leitura dos textos com e sem inserção de glossários	67
4.4	Análise do efeito do tipo de glossário multimidiático no desempenho do tipo de questão	70
4.5	Análise do efeito do tipo de glossário multimidiático no reconhecimento e na produção dos significados das palavras-chave dos textos	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um	

5.1	texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira melhor desempenho em uma tarefa de reconhecimento dos significados das palavras-alvo?.....	76
	A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um	
5.2	texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira melhor desempenho em uma tarefa de produção dos significados das palavras-alvo?.....	77
	A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um	
5.3	texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira melhor compreensão do texto?.....	78
	Diferentes tipos de glossários multimidiáticos produzem diferentes efeitos	
5.4	no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira?.....	78
5.5	Conclusões, limitações, implicações e aplicações	80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	APÊNDICE: A INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	91
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PERFIL DE LEITURA DO PARTICIPANTE.....	93
	APÊNDICE C: CONTEÚDOS (GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO) NEW ENGLISH FILE (MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO NA CCB).....	96
	APÊNDICE D: LEVANTAMENTO DE VOCABULÁRIO SEMESTRES 1 A 3.....	97
	APÊNDICE E: TELAS REFERENTES AO TEXTO 1+GLOSSÁRIO.....	99
	APÊNDICE F: TELAS REFERENTES AO TEXTO 2+GLOSSÁRIO.....	106
	APÊNDICE G: TAREFAS REFERENTES AOS TEXTOS 1 E 2.....	112
	APÊNDICE H: GABARITO DAS TAREFAS REFERENTES AOS TEXTOS 1 E 2.....	120
	ANEXO A: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR SEMESTRE NA CASA DE CULTURA BRITÂNICA- UFC.....	126

1 INTRODUÇÃO

"O homem é aquilo que lê." (Joseph Brodsky).

Ao pensar no âmbito do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, concebemos quatro habilidades que devem ser desenvolvidas por cada aprendiz para que os mesmos se tornem competentes na língua-alvo. As habilidades são: compreensão oral (*listening*), compreensão escrita (*reading*), produção escrita (*writing*) e produção oral (*speaking*). As quatro habilidades estão fortemente ligadas e não existem separadamente. A habilidade que se pretende investigar nesta pesquisa de dissertação é a capacidade de compreensão de textos escritos (*reading*), mais especificamente a inserção ou não de glossários na facilitação do entendimento do leitor.

A construção do significado de um texto em língua estrangeira depende de vários fatores, cada um contribuindo de uma perspectiva diferente, que pode ser mais local ou mais global. Esses fatores são as fontes de conhecimento que devem estar disponíveis para o leitor, incluindo, na perspectiva mais local, o léxico e a sintaxe da língua. Na perspectiva mais global, podemos destacar as estratégias de leitura que o leitor pode acionar, como o uso do conhecimento prévio, capitalizando sobre o que o leitor já conhece sobre o tópico do texto e os mecanismos de inferenciação, capitalizando sobre as pistas que existem dentro do próprio texto.

Considerando que o leitor de uma língua estrangeira já é normalmente um leitor mais ou menos proficiente em sua língua materna, o uso dessas estratégias assume uma importância maior. Há sempre a possibilidade de compensação de uma determinada fonte de conhecimento por outra; a falta de conhecimento lexical, por exemplo, pode ser às vezes compensada pelo uso de uma estratégia adequada de leitura.

Esse mecanismo de compensação pode ser demonstrado, por exemplo, quando a possível falta de conhecimento lexical de um texto por um leitor que desconheça a língua pode ser compensada pelo uso de ilustrações, pelo conhecimento prévio do leitor, que vai associar as fotos ao texto, e pela elaboração de hipóteses, incluindo a hipótese, com base na ilustração. Mesmo questões locais, como o significado da palavra, podem ser resolvidas pelo leitor mais perscrutador, explorando o contexto local e global em que ela aparece: O pressuposto básico, portanto, já amplamente aceito pelos pesquisadores da área, é de que as

fontes de conhecimento local podem interagir com as fontes de conhecimento global e vice-versa.

Infelizmente, entretanto, a leitura muitas vezes é dificultada pela limitação na compreensão de certas palavras específicas nos textos em língua estrangeira. A dificuldade em se apreender o significado de determinadas palavras em um texto informativo, por exemplo, pode comprometer a compreensão do texto como um todo.

O aprendiz que lê na língua materna tem uma vantagem enorme sobre os leitores em uma LE. Ele pode se apoiar na habilidade linguística para compreender. O leitor de língua estrangeira, se não possui o conhecimento do tópico e ainda enfrenta o obstáculo da palavra desconhecida, se sente incapaz de progredir na leitura.

Se levarmos em conta que o reconhecimento de uma palavra é possível se o contexto for significativo, então um leitor menos proficiente não teria sucesso na compreensão ao se deparar com um texto cujo conteúdo lhe é estranho e cujo contexto não é rico o suficiente para compensar a deficiência do léxico. Ou seja, o conteúdo não ajudaria a chegar ao significado. Sendo os dados linguísticos inconsistentes para o leitor, haveria uma falha na compreensão, pois ele não conseguiria ativar conhecimento não-linguístico que poderia interagir com os dados formais para trazer significado.

Isso acontece quando o vocabulário do texto não é de domínio do leitor e o contexto não ajuda, as articulações não são lineares ou explícitas. Como explica Scaramucci (1995, p. 258):

Como o número de palavras desconhecidas é muito grande, essa decodificação mobiliza todos os recursos dos leitores, causando uma sobrecarga em sua capacidade de processamento, o que os impede de usar os recursos para construção de um sentido para o texto ou para processamentos de nível mais alto.

Ou seja, a atenção do leitor se volta para a palavra e há uma canalização de esforços, comprometendo a leitura fluente.

Este trabalho enfoca especificamente a contribuição do conhecimento lexical na construção do sentido de um texto em língua estrangeira. Parte-se do pressuposto de que esse conhecimento só é útil quando interage com outras fontes de conhecimento, já que a compreensão de um texto em qualquer língua vai muito além da competência lexical do leitor; é preciso também que outras fontes de conhecimento sejam acionadas e usadas interativamente com o conhecimento lexical. Vê-se, portanto, a leitura não apenas como a soma de diferentes fontes de conhecimento, mas como interação, negociação e troca de informações entre essas fontes. Na medida em que se pretende medir o impacto de uso de

glossários na compreensão de um texto, e pressupondo que a informação lexical fornecida pelos glossários nem sempre é percebida de forma contextualizada, é preciso contar com a capacidade do leitor em fazer interagir os dados dos glossários com os dados do texto e com o seu próprio conhecimento prévio para construir um sentido do texto.

Vários estudos já foram conduzidos, comparando a inserção de glossários em textos com o uso de dicionários, geralmente com vantagens para glossários, que, em alguns casos, podem levar o leitor a compreender mais em menos tempo por apresentarem os itens lexicais dentro do contexto do texto.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento do vocabulário da língua alvo é requisito importante para uma leitura eficiente em LE, este estudo nasce da necessidade de investigar de que maneira a utilização de glossários e de glossários multimidiáticos auxilia a compreensão de textos informativos em língua estrangeira. Nossa hipótese básica é que glossários multimidiáticos, por serem capazes de integrar informações visuais e textuais, podem induzir o leitor a fazer a interação entre as diferentes fontes de conhecimento de forma mais eficiente do que glossários tradicionais.

Desse modo, esta pesquisa, primeiramente, investigará se a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilita a aprendiz dessa língua estrangeira:

- a) melhor desempenho em uma tarefa de produção dos significados das palavras alvo?
- b) melhor desempenho em uma tarefa de reconhecimento dos significados das palavras alvo?
- c) melhor compreensão do texto?

Questionamos ainda os efeitos de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira.

Apesar da grande quantidade de pesquisas no campo da compreensão leitora, as investigações sobre o processamento textual são cada vez mais relevantes devido ao processo da leitura ser, além de físico, cognitivo. De acordo com Gardel (2006), a leitura trabalha com duas atividades cognitivas, sendo uma a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita e a outra a compreensão do significado da linguagem escrita. A identificação dos signos ocorre quando o leitor realiza a correspondência entre grafemas e fonemas e a compreensão do significado pressupõe a interpretação por parte do leitor.

A leitura se realiza de forma eficaz quando o leitor compreende o sentido do texto. O reconhecimento das palavras e o conhecimento de vocabulário são necessários para que a compreensão aconteça. Além de ler, é preciso extrair conhecimento do texto lido, dessa forma o texto escrito cumpre seu papel, o de passar informação ao leitor e, conseqüentemente, transmitir informações que virão a somar para o conhecimento de mundo de quem o lê. Daí a relevância de estudos que procuram investigar o papel do domínio do vocabulário de um texto na compreensão deste.

De acordo com Leffa (1996), uma atenção maior foi dada aos estudos sobre o texto entre as décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos. Foi nesse período que surgiram as famosas fórmulas de inteligibilidade, a partir de adaptações de textos para uma linguagem mais “simplificada”. O texto inteligível fazia uso de palavras mais comuns e frases mais curtas. A ideia central era transmitir ideias complexas em linguagem simplificada. Assim, a partir de modificações feitas nas características do texto, tais como seu vocabulário, tamanho de frases e uso de vozes verbais, o leitor alcançaria determinado grau de compreensão sobre o texto.

Anderson e Davison (1986) discutem o uso das famosas fórmulas de inteligibilidade, afirmando que, mesmo que essas possam de certo modo “prever” o nível de dificuldade do texto, acabam não sendo apropriadas na hora de se avaliar a compreensão que um leitor tem de um texto. Como diz Leffa (1996, p. 11), “as altas correlações encontradas com base na complexidade do vocabulário e da sintaxe são um subproduto de modelos estatísticos inadequados que exageram o papel dos fatores linguísticos na compreensão”. Vale lembrar que em língua portuguesa essas fórmulas de inteligibilidade não se aplicam devido às características da nossa estrutura linguística.

“A preocupação com o léxico e a estrutura sintática da frase permanece nos estudos atuais, mas dentro de uma abordagem maior, em que se evoluiu da microestrutura para macroestrutura do texto” (LEFFA, 1996, p.12). Os estudos buscam, agora, a investigação da compreensão leitora de uma maneira mais geral e não se prendem somente à sua estrutura linguística. Para Leffa (1996, p.12), há “recursos internos de estruturação dos textos” que permitem que o texto seja classificado como sensível ou insensível. Esses recursos fazem com o que o texto torne-se mais fácil ou mais difícil de ser compreendido pelo leitor. O texto sensível é aquele que apresenta características que ajudam o leitor a compreender o texto como: proximidade na anáfora, uso de conectivos entre as orações, preferências por definições explícitas ou a apresentação de informações completas. Hayes e Henk (1986)

afirmam que o uso de ilustrações aumentam a compreensão e a retenção de informações de textos complexos. Organizadores gráficos como ilustrações (HAYES; HENK, 1986) e intertítulos (FARNAN, 1992) são muito importantes para que a leitura seja realizada de forma mais fluente e a compreensão do texto possa ser alcançada de maneira mais eficiente.

É importante ressaltar o papel do leitor, uma vez que a leitura pode ser tratada como um processo interativo e que é importante levar-se em consideração a contribuição do leitor para a compreensão do texto. Partindo do pressuposto que o leitor é peça atuante no processo de compreensão de um texto, Leffa (1996) classifica os estudos sobre o assunto em duas categorias: uma que abrange trabalhos que enfatizam o domínio cognitivo e outra que enfatiza o domínio afetivo. Na área do domínio cognitivo, o conhecimento de mundo do leitor é um dos fatores centrais que auxiliam para que o mesmo aprenda conceitos importantes do texto. Outros fatores cognitivos podem ser encontrados no conhecimento da língua e capacidade de raciocínio do indivíduo (LEFFA, 1996). Dentre os aspectos afetivos temos o empenho do leitor e interesse pelo tópico do texto.

Ao falarmos de conhecimento linguístico, um dos aspectos mais importantes que podemos ressaltar é o domínio de vocabulário (BOOTH; HALL, 1994). O conhecimento de palavras torna-se peça central para que o texto seja compreendido e é daí que nasce nosso interesse pela pesquisa na área de conhecimento de vocabulário e de uso de glossários em textos escritos.

O estudo dos efeitos do uso de glossários na compreensão de textos torna-se importante para aplicação pedagógica dentro do contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Sendo por excelência um facilitador da compreensão de vocabulário em um texto, o glossário possui papel relevante para a compreensão de uma informação contida em um texto escrito. Vários são os estudos sobre o efeito de glossários na leitura de textos (CARVALHO, 2012; LEPRE, 2007; LEFFA, 2011; BOWLES, 2004; LOMICKA, 1998; DAVIS, 1989; JACOBS; DUFON; HONG, 1994; WATANABE, 1997; ROTT; WILLIAMS, 2003; OTTO, 1981; PARK, 1986; SNAVELY, 1961; CROW, 1986), mas ainda poucos são os que investigam o uso de glossários eletrônicos e/ou em multimídia (FOOHS; ROCKENBACH; AXT, 2005; CHUN; PLASS, 1996; AL-SEGHAHER, 2001; PLASS *et al.* 1998).

A tecnologia é uma ferramenta de grande utilidade, pois pode oferecer suporte às salas de aula de ensino de língua estrangeira, especialmente com o uso de atividades interativas acessadas em sites gratuitos ou de tarefas planejadas e elaboradas pelos

professores. Essas ferramentas podem ajudar os alunos a assimilarem o conteúdo específico de uma língua estrangeira, como pronúncia das palavras e alguns aspectos culturais específicos, como também a prática de escrita. Além disso, a internet oferece novos tipos de interação entre o usuário e os textos contidos na web, tornando sua leitura mais dinâmica, expandindo-a no que concerne seu vocabulário através de diferentes recursos multimídiaicos.

A tecnologia não está relacionada apenas a computadores, computadores portáteis ou telefones celulares. Tecnologia chega, então, a englobar todos os instrumentos e meios utilizados para o desenvolvimento da sociedade, sempre mantendo relação com o meio ambiente, com os seus indivíduos e todos os meios de expressão do conhecimento. Não podemos descartar o fato de o computador ser considerado “o pai das novas tecnologias”, pois foi a partir dele que vários softwares e programas foram desenvolvidos. Leffa (2005, p.352) afirma que “aprendemos por meio dos instrumentos que criamos. O computador no ensino mediado pelo computador é a ferramenta das ferramentas, uma verdadeira caixa de ferramentas, carregando dentro de si diferentes instrumentos que nos permitem fazer coisas diferentes”. Ou seja, a partir do computador recriamos o conceito de aprendizagem e a relação aluno-professor, uma vez que o computador contribui também para que o aluno tenha uma maior autonomia sobre o conhecimento que adquire.

Aqui, em nosso estudo, abordamos, especificamente, a tecnologia digital, através do uso de computadores, que possibilita o uso de um novo e mais moderno tipo de glossário em texto escrito: o glossário multimidiático, podendo contribuir para a otimização da leitura de textos escritos, tornando-os mais atrativos pelo uso de imagens, descrições, *hiperlinks*, vídeos e áudios. Não falamos em substituir os livros de papel, pois enxergamos o computador como uma ferramenta que agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, podendo os dois serem utilizados, pois seus usos são complementares. O computador, mais especificamente com o uso da internet, torna a aprendizagem de línguas mais significativa, pois permite a interação em tempo real com falantes nativos da língua-alvo, por exemplo. As práticas em contextos sociais reais são feitas permitidos pelo uso da internet, algo que não era possível apenas através dos livros (PAIVA,2012). Sobre o uso de livros e computadores para o ensino de uma língua estrangeira (L2), Leffa (2009, p.26) afirma que:

A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira.

Os glossários inseridos em livros de papel são tradicionalmente localizados ao final de um texto, capítulo ou obra. Eles apresentam definições das palavras menos comuns que aparecem no texto ou de provável difícil entendimento do leitor. Com o advento da tecnologia digital, os textos impressos em papel passaram a ocupar o meio digital. De livros (*books*), passamos aos e-livros (*e-books*) e essa ferramenta, tão importante para a compreensão do leitor, também passou por mudanças significativas. Os glossários ganharam novos e diferentes formatos, com inclusão de imagens, imagens com textos, áudio e até mesmo vídeo.

Em nosso estudo, pesquisaremos os efeitos da inserção de glossário e de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento e produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira.

Faremos uso de três diferentes tipos de glossário: o glossário visual, que apresenta a definição da palavra através de uma imagem que represente a palavra; o glossário textual, que apresenta a definição da palavra através de outras palavras, de uma frase ou pequeno texto; e, por fim, o glossário textual e visual, que apresenta a definição da palavra através de inserção de imagem e do texto simultaneamente. A inserção de glossários dentro do próprio texto, através de *hiperlinks* nas palavras-alvo contribui para que haja maior fluência na leitura de textos em língua estrangeira. Não é preciso mudar de página ou se interromper a leitura do texto para buscar a definição de uma palavra. O foco durante a leitura mudará de acordo com as palavras inseridas no mesmo, mas o leitor não mais precisará mudar o foco de sua atividade (leitura) devido à não-compreensão ou à má-compreensão de vocabulário em língua estrangeira. Se a atividade se torna mais fluente para o leitor, conseqüentemente, teremos um aumento no uso apropriado desse vocabulário em sua produção escrita.

Desse modo, acreditamos que os resultados obtidos com esta pesquisa possibilitarão uma melhor compreensão do papel do domínio lexical na compreensão textual em LE, principalmente no que se refere ao uso de glossários como elemento de auxílio para o conhecimento do vocabulário de um texto. Ainda, devido à crescente necessidade de desenvolvimento de letramento digital, ao investigarmos os efeitos do uso de glossários multimidiáticos na compreensão de textos digitais, estaremos também contribuindo com os estudos sobre processamento do texto digital. Este estudo também poderá trazer contribuições ao ensino e a aprendizagem da leitura em LE, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da proficiência leitora em meios digitais.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar os efeitos da exposição a glossários na compreensão leitora de um texto informativo em língua estrangeira. Mais especificamente, propomo-nos a investigar se a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira:

- a) melhor desempenho em uma tarefa de produção dos significados das palavras alvo;
- b) melhor desempenho em uma tarefa de reconhecimento dos significados das palavras alvo;
- c) melhor compreensão do texto.

Objetivamos ainda estudar os efeitos de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira.

A fim de apresentarmos a pesquisa desenvolvida com o propósito de respondermos a questões mencionadas previamente e atingirmos os objetivos acima, organizamos esta dissertação em quatro partes. Primeiramente, faremos uma revisão bibliográfica dos estudos feitos até o momento no que concerne o estudo da leitura como processo físico e como processo cognitivo. Adiante explanaremos os modelos de leitura mais conhecidos na literatura e as concepções de leitura e compreensão leitora em língua estrangeira. Mais especificamente, abordaremos o papel do vocabulário na compreensão de textos e o uso de glossários na leitura de textos em língua estrangeira. Apresentaremos a metodologia utilizada em nosso experimento, elencando as tarefas, os participantes e a forma como foram feitas as análises e as coletas de dados. Sempre com o uso de tabelas, apresentaremos as análises dos resultados dialogando com as hipóteses iniciais da pesquisa, respondendo aos problemas por nós levantados ao decidirmos realizar o experimento aqui desenvolvido. Por fim, apresentaremos a conclusão sobre o desempenho dos participantes que lêem um texto com inserção de glossários multimidiáticos de tipos diferentes (imagem/figura, palavra correspondente em língua materna e/ou imagem/figura e palavra correspondente em língua materna).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.” (Ruth Rocha).

A leitura nos parece uma das formas individuais básicas mais eficientes de se adquirir conhecimento e informações em nossa sociedade. No entanto, apenas mais recentemente passamos a melhor entender o que acontece quando lemos, ou seja, a conhecer e caracterizar o processamento textual. Em nossos pressupostos teóricos, primeiramente, procuramos fundamentar a leitura como um processo físico e cognitivo, explicando a mecânica neuronal envolvida no ato de ler textos, seja em língua estrangeira ou em língua materna. Retomamos também os trabalhos mais clássicos de modelos de leitura, sem nos propormos a revisar em detalhes os diversos modelos de leitura e as pesquisas elaboradas até a data, nem fazermos o levantamento do estado da arte; nosso objetivo é dar sustentação teórica a esta pesquisa, apresentando também teorias que envolvem o uso de glossários na leitura de textos em língua estrangeira e experimentos realizados na área. Em seguida, apresentamos estudos sobre o papel do vocabulário na compreensão leitora, procurando contextualizar nossa pesquisa nessa área mais específica. Finalmente, discutimos a questão do uso de glossários na leitura de textos informativos e seus efeitos na compreensão do texto, no reconhecimento e na produção de palavras alvo.

2.1 LER: UM PROCESSO FÍSICO E COGNITIVO

A leitura envolve uma vasta gama de atividades físicas e cognitivas. Ler é uma atividade que envolve a apropriação de sentidos, é a partir da leitura que todo um universo pode ser descoberto, explorado ou criado pelo leitor, a partir das palavras de alguém que escreve, que busca transmitir uma mensagem, ou simplesmente, quer ser compreendido. É com a leitura que apreendemos o mundo ao nosso redor. A escrita possibilita ao homem o registro de suas atividades sociais e culturais e a leitura permite que essa cultura seja aprendida por outros homens. Mas, muito além de um instrumento de veiculação sociocultural, a leitura é um processo complexo que possui uma “mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia, da qual começamos a compreender a organização” (DEHAENE, STANILAS, 2012, p.15).

Segundo Dehaene (2012), “nos últimos 20 anos nasceu uma autêntica ciência da leitura. Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler”. Ler é um processo que envolve, primeiramente, o reconhecimento das palavras de um texto. Esse reconhecimento fundamenta-se em identificar as letras que compõem uma palavra, analisando suas combinações que resultam nas sílabas, nos radicais das palavras, buscando uma associação aos seus sons e aos seus significados. Sobre a invenção humana chamada leitura, Dehaene (2012, p.23) afirma:

A leitura, invenção cultural recente, pertence desde milênios ao envelope de possibilidades acessíveis aos circuitos cerebrais. Por detrás da diversidade aparente dos sistemas de escrita se movem os mecanismos neuronais universais que revelam, como em filigrana, os limites de nossa natureza humana.

Mas, o que significa “ler”? Para Coltheart (2000), “ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado”. O pesquisador diz ainda que “qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações”.

De acordo com Aebersold; Field (1997) a “leitura é o que acontece quando uma pessoa olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos”. Segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto”.

Do ponto de vista teórico, as pesquisas em leitura abrangem teorias conexionistas (Seidenberg; McClelland, 1989; Plaut, 1999) e teorias não conexionistas (Coltheart; Curtis; Atkins; Haller, 1993). Nos modelos conexionistas podemos observar forte ligação com os processos biológicos envolvidos durante o ato de ler. Para as teorias conexionistas, as explicações realizadas sobre a linguagem encontram-se fortemente ligadas à neurociência. Os neurocientistas Gazzaniga; Heatherton (2005, p. 212)

Um dos modelos conexionistas mais conhecidos de aprendizagem é o modelo de *processamento distribuído paralelo* (PDP), desenvolvido por David Rumelhart e James MacClelland. Um aspecto importante do modelo de PDP é que ele se baseia em como as redes neurais realmente operam. Por exemplo, ele vê as conexões neurais como ricamente distribuídas por todo o cérebro e envolve um processamento paralelo, em que tudo acontece ao mesmo tempo. Isso é um avanço em relação aos modelos seriais, em que se pensava que a aprendizagem ocorria em uma ordem fixa, como a sequência das operações em um programa de computador. [...] Modelos conexionistas como o PDP são valiosos para conceitualizar situações de aprendizagem complexa, como a aquisição de conceitos abstratos e linguagem.

Ler, porém, vai além dos processos biológicos, envolvendo atividades cognitivas que resultam na aquisição de novos conhecimentos acerca do mundo em que vivemos, englobando questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Para Yunes (2009, p.9), a leitura faz com que o ser humano se sinta familiarizado com “diferentes esferas sociais”, exercendo importante papel social:

O ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles.

Sobre o ato de leitura descrito por Yunes (2009, p.9) entendemos que a leitura é responsável por praticamente todas as escolhas do ser humano, sendo o texto subjetivado pelo próprio leitor no momento em que o mesmo lê. Vemos que a pesquisadora compartilha do pensamento de Goodman (1970), que afirma que o leitor inclui em sua leitura todas as suas experiências de mundo, seus pensamentos e tudo que foi acumulado por si enquanto sua linguagem estava sendo desenvolvida. Sendo assim, o leitor não precisaria tentar adivinhar o que o autor quer passar em seu texto, quanto mais proficiente e quanto maior seu nível linguístico, menos o leitor precisaria tentar entender o texto através das chamadas pistas lexicais.

Como ler não é apenas um processo mecânico, pois vai além da decodificação dos símbolos, poderíamos levantar a seguinte questão: “quais critérios poderiam ser utilizados para classificar a proficiência de um leitor? Para responder à esse questionamento, Goodman (1990) afirma:

(...)Há dois componentes essenciais da proficiência em leitura: a) efetividade, que consiste na busca de um significado que deve ser compreendido; b) eficiência, que consiste na utilização da menor quantidade de informação, energia e esforço, sendo efetivo. A partir daí, a proficiência em leitura não segue um padrão preciso e tampouco encaixa-se somente em valores, como “*bom*” ou “*mau*”. O leitor proficiente seleciona o que lê, de acordo com seus objetivos, buscando o significado, ou seja, a “*efetividade*”.

Entendemos, portanto, que o leitor proficiente lê com um objetivo. Ele/a lê para adquirir novas informações e agregá-las a informações que já possui, com o objetivo de sua leitura ser efetiva.

Não há dúvidas de que a leitura é fator determinante para o processo de aprendizagem e ela é fator central quando falamos em melhorar a qualidade desse processo de aprendizagem e os resultados dos alunos nas escolas e universidades (Wasilewski,2009). Segundo Wasilewski (2009), durante a última década observamos um *boom* no que diz respeito às pesquisas teóricas sobre o processamento da leitura em língua estrangeira e as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores, dos menos proficientes aos mais proficientes. Até então, vários teóricos como Carrell(1988), Goodman (1971), Anderson (1978), Cziko (1978), Scaramucci (1995) haviam direcionado seus estudos para o processamento da leitura em língua materna, alguns, como Scaramucci (1995), utilizavam-se das premissas e pesquisas realizadas com leitores de língua materna para aplicar os resultados e descobertas para a leitura em língua estrangeira.

A leitura como processo pode ser entendida como um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, dentre eles, o conhecimento de um mundo ficcional, sendo a leitura uma forma de sairmos da realidade, visitarmos outros mundos para além de nossa imaginação. Como afirma Bellenger (2012), “ler é ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário”. Entendemos a leitura como um processo maior, que abrange outros processos, que, de acordo com Jouve (2002), são classificados em processo neurofisiológico, processo cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico”.

O processo neurofisiológico, como o próprio nome diz, envolve os processos mecânicos que vão desde o movimento dos olhos, a captação de códigos aos processos cognitivos envolvidos no ato de ler, principalmente no que concerne à memória do leitor. O processo cognitivo, mais a fundo, faz parte de outro processo identificado durante a leitura. Esse processo liga-se à compreensão das ideias contidas no texto, observando, reconhecendo, analisando e estabelecendo importantes conexões das ideias o autor com seu conhecimento de mundo apreendido durante toda sua vida.

É no processo cognitivo que está inserida parte afetiva do processo de leitura de um texto. Essa parte afetiva encontra-se dividida em certos níveis. De acordo com Martins (1994), “esses níveis são interrelacionados, senão simultâneos, mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo as suas experiências e expectativas assim como, seus interesses”. Dentre os níveis destacamos o nível sensorial, emocional e o racional. O nível sensorial trata das sensações que o leitor sente ao ler o texto ou ao interagir com o mesmo. A audição, tato,

a visão e a audição fazem parte desse nível. Todas as palavras do texto podem evocar sentimentos, cheiros e cores, quando combinados ao conhecimento prévio de mundo do leitor.

O nível emocional lida com as emoções provocadas pelo texto no leitor, sejam alegrias ou lembranças resgatadas no momento da leitura ou após a leitura de um texto escrito. Diferentemente do nível emocional, temos o nível racional, que nada mais é do que a leitura racional do texto, com a qual o leitor apenas coleta informações contidas no texto e as utiliza, combinando-as com outras informações.

Sobre a leitura como um processo dividido em etapas, Leffa(1999) defende a teoria de que há etapas sequenciais durante a leitura de um texto. Podemos afirmar que “ocorrem, pelo menos, quatro etapas, segundo uma visão psicolinguística: decodificação, compreensão, interpretação e retenção”. (CABRAL, 1986).

Na decodificação, a primeira etapa da leitura Segundo Leffa (1999), o leitor inicia o processo, como o próprio nome diz, decodificando os símbolos. O leitor reconhece palavras desconhecidas por ele e busca o significado dessas palavras para que haja uma melhor compreensão do texto. Apesar de buscar significado para as palavras desconhecidas, essa leitura não é definitiva, e ainda não há a compreensão propriamente dita do texto. Essa etapa não contribui para as mudanças de pensamento e conhecimento de mundo do leitor. A etapa que contribui para esse conhecimento de mundo é a etapa que vem a seguir, a etapa da compreensão.

A etapa da compreensão consiste em apreender o sentido do texto que foi lido, saber o que o autor pretendia transmitir com o texto. Para isso, a leitura não pode ser entendida como um processo isolado, ao contrário, a leitura é realizada de forma interativa, pois há constante interação entre leitor e autor do texto, tudo isso sendo realizado através da compreensão do texto obtida pelo leitor. No que concerne a leitura interativa, para Leffa (2001), “ler é interagir com o texto, considerando-se o papel do leitor, o papel do texto e a interação entre leitor e texto”. Menegassi; Calciolari (2002) afirmam que o texto só pode ser compreendido diante de uma finalidade que vem da própria intenção de ler, segundo os pesquisadores “compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo.”

A terceira etapa, que consiste na interpretação, ocorre apenas ocorre se o leitor tiver completado a etapa anterior, ou seja, o leitor deve ter compreendido o texto. Após compreender o texto, o leitor consegue fazer inferências e interpretar informações contidas no texto que vão além do que as sentenças e palavras podem apresentar. Interpretar, a nosso ver,

vai além de compreender, pois exige uma gama maior de conhecimentos por parte do leitor, que troca experiências a todo momento, enquanto lê o texto.

A quarta e última etapa apresentada por Cabral(1986), é chamada de retenção e é nessa etapa que o leitor subjetiva tudo aquilo que decodificou, compreendeu e interpretou. É o resultado do que o leitor fará com todas as informações que apreendeu de todas as etapas. É na retenção que o leitor analisa o que leu com um olhar crítico.

Nesta última etapa, o aluno deve ser capaz de reter as informações trabalhadas nas etapas anteriores e aplicá-las: fazendo analogias, comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas, e o principal, aplicar em outros contextos refletindo sobre a importância do que foi lido fazendo um paralelo com seu cotidiano, aprendendo com isso, a fazer suas próprias análises críticas. (BARROS; TAMANINI, 2007, p. 1864)

Como pontuamos anteriormente, a leitura não é uma atividade que ocorre de maneira isolada, o processo é interativo, pois há trocas de informações que acontecem simultaneamente, enquanto o leitor apreende e compreende as informações contidas no texto. Solé (1998, p. 22) defende que “a leitura é um processo de interação leitor e texto. Nesse processo, tenta-se obter informações pertinentes aos objetivos que guiam a leitura.”

A leitura é uma prática que aproxima as pessoas a partir do momento em que faz brotar novas ideias, fazendo com que o leitor aplique o conhecimento adquirido através do texto em situações reais. A leitura é, então, uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000).

De acordo com Falcão (1996, p.19), a leitura, por muito tempo, foi entendida como um processo meramente passivo. Ou seja, “ler consistia em decodificar símbolos de sua forma escrita ou gráfica para a oral.” O leitor (receptor) tinha então apenas a tarefa de decodificar a mensagem que havia sido codificada por quem havia escrito o texto (emissor). A compreensão de um texto era, então, um produto do que o receptor conseguia entender o texto lido.

Até a década de 60 os estudos sobre processamento da leitura voltavam-se para o produto dessa leitura e não para o processo em si, o que ocorre durante a leitura. Os resultados dos testes de compreensão leitora eram baseados em respostas a questões de múltipla escolha ou no processo físico dessa leitura, que se inicia com o movimento ocular. Na década de 70 encontramos diversas pesquisas que investigaram o processo de leitura em voz alta. Essas pesquisas buscavam a realização de uma análise sobre as partes que estão envolvidas no

processo de leitura, mais especificamente na transformação do texto escrito para a fala (COLTHEART, 2000).

Em 1878/79, o oftalmologista francês, Émile Javal, observando diretamente o movimento dos olhos durante a leitura de textos escritos, concluiu que os olhos não apresentam um movimento linear, mas sim que a leitura é realizada através de movimentos em saltos de nossos olhos, denominados sacadas. Essas sacadas são movimentos bem rápidos e realizados voluntariamente. As sacadas servem para que possamos adquirir informações novas durante a leitura de um texto. Além das sacadas, nossos olhos realizam a fixação. A fixação é a pausa realizada entre as sacadas e duram em média 250 milésimos de segundo. As fixações fazem com que uma área da visão seja clara (onde ocorre a fixação propriamente dita) e outras áreas não sejam tão claras, que é a visão periférica. O campo de visão periférico prepara nossos olhos para que novas fixações ocorram e, assim, a leitura flui para o leitor (LUEGI, 2006).

A partir das pesquisas sobre o movimento dos olhos, pesquisadores verificaram que a simples decodificação das palavras do texto não representava o processo de leitura em si. O processamento de textos escritos passou a ser pesquisado e concluiu-se que ler é mais do que apenas decodificar símbolos, mas compreender esses símbolos. Assim, surgiram pesquisas que abrangeram, além das dimensões físicas, as dimensões cognitivas da compreensão leitora. Desde então, os modelos psicolinguísticos de leitura passaram a ter espaço na discussão de leitura.

De acordo com Ritter (1999), autores como Cabral (1986), Goodmann (1990), Scott (1983), Meurer (1988), Kato (1985), Kleiman (1993), viam o ato de ler sob seu viés cognitivo, no qual se colocam em prática conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que vão em busca do significado do texto. (RITTER, 1999, p.14).

A leitura é, portanto, um processo que não é finalizado após o ato físico de ler. Mesmo após todas as etapas presentes nesse processo, a leitura tem por objetivo levar novas informações ao leitor e o mesmo acaba por combinar esses conhecimentos e essas informações, levando-os para o meio social, resultando na interação com outros indivíduos e na sua troca de experiências com outros ao seu redor. Soares (2000, p.18) afirma que a leitura é “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados”. Podemos entender esses indivíduos como o leitor e o autor do texto, e todas as suas relações entre si e para como mundo ao seu redor.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E OS MODELOS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

Nos estudos recentes sobre a leitura e sobre o papel do leitor durante esse processo, o leitor deixa de ser elemento passivo para ser elemento ativo no processo de compreensão e interpretação do texto. Podemos afirmar que há um diálogo entre autor e leitor e esse diálogo é mediado pelo próprio texto. Nasce aí, uma relação de interatividade entre leitor e autor.

Apesar de o papel ativo e interativo da leitura ser reconhecido em língua materna desde os estudos de Goodman (1967), somente algum tempo depois, passou-se a reconhecer a leitura em LE ou L2 como um processo ativo (CARREL, 1988).

Estudos anteriores viam a leitura como um processo ascendente, passivo, um processo de decodificação da língua escrita, cujo significado ascendia das letras, das palavras para estruturas maiores, as sentenças e os elementos intersentenciais. Antes de 1970, com a influência do método audiolingual, tanto a escrita como a leitura eram tidos como secundários, habilidades que eram adquiridas ao se dominar a oralidade.

De acordo com Fries (1945, 1963), antes da década de 70, a leitura em língua estrangeira era vista como algo auxiliar às habilidades orais. Isso ocorreu devido ao *boom* da época ter sido a implementação do método audiolingual, que sobrepunha a habilidade de escuta sobre a habilidade de leitura, e a habilidade de fala sobre a habilidade de escrita.

No final da década de 70, notou-se uma grande insatisfação com o método áudio-lingual de ensino de língua estrangeira, bem como com o modelo de leitura conhecido como ascendente (*bottom-up*). No modelo ascendente, a leitura é entendida como um processo que se inicia com a identificação de palavras para, somente depois, atingir-se suas estruturas sintáticas e semânticas. A leitura é vista como um mero processo de decodificação de letras e palavras, buscando o sentido do texto a partir do ponto de vista de seu autor.

Surge, então, o modelo de leitura conhecido como descendente (*top-down*). Na leitura descendente, o leitor tem papel ativo no processo de leitura, fazendo previsões sobre o texto e processando informações que partam desse texto. O conhecimento prévio do leitor é bastante importante nesse e para esse tipo de processamento textual. Além do conhecimento prévio, é importante que o leitor tenha um nível de proficiência na língua estrangeira que atenda às necessidades do texto para a compreensão palavras e frases dentro de determinado contexto.

O modelo descendente explica a compreensão de um texto como todo. Nesse modelo, a compreensão do texto não parte somente das palavras no mesmo, mas também do conhecimento de mundo do leitor.

No entanto, é preciso ter precaução na aplicação do modelo acima descrito, pois, no processamento textual, precisamos equilibrar as informações trazidas pelo texto e as informações trazidas pelo leitor daquele texto. Fazer inferências demais pode tornar a leitura um ato inútil, no qual nenhuma informação nova ou conhecimento será adquirido por parte do leitor. A leitura verdadeira só ocorre quando o processamento *bottom up* em si é automatizado e o leitor pode voltar seu esforço cognitivo para compreensão do conteúdo daquilo que está sendo lido (G. Stanley Hall, 1911)

Com a percepção de que tanto o modelo ascendente como o modelo descendente eram insuficientes para a compreensão dos processos realizados pelo leitor no ato da leitura, passou-se a propor o modelo interativo. Os modelos interativos são capazes de melhor explicar a complexa natureza da leitura, especialmente quando a mesma ocorre em língua estrangeira ou em uma cultura diferente (CARRELL, 1988). Nos modelos interativos, a leitura não é passiva, como nos modelos ascendentes, mas um processo ativo, ou melhor, interativo. No modelo interativo, o leitor realiza tanto processos descendentes como ascendentes ao processar um texto.

Para Adams (1979), os processos descendentes garantem que as informações de ordem menor (mais baixa, como palavras) consistentes com as expectativas do leitor sejam facilmente assimiladas, já que já foram parcialmente processadas. Já os processos ascendentes garantem que o leitor seja alertado de qualquer informação nova e que não se encaixe nas hipóteses que estão sendo levantadas durante a leitura de um texto. Para ser eficiente, o processamento de um texto escrito deve contar tanto com processos que dependem da informação contida na mente do leitor (como suas experiências prévias e seu conhecimento de mundo) quanto com processos que fazem uso de informações vindas diretamente do texto. Caso haja falha na ativação de um ou outro tipo de processo no momento da leitura, esta fica prejudicada e acaba sendo obstruída. O leitor precisará, então, encontrar um meio de compensar essa interrupção no seu fluxo de leitura.

Uma das estratégias de compensação consiste em pausar a leitura e articular a palavra desconhecida do texto, ou uma palavra que pareça difícil ao leitor. Outra estratégia seria a utilização de estratégias descendentes, utilizando-se o contexto para compreender a palavra. Ambas as soluções apresentadas aqui são estratégias de leitura utilizadas por leitores

proficientes. Leitores iniciantes podem apresentar dificuldades para utilizar estratégias como essas.

O grande problema em se confiar demais nas estratégias descendentes está na falta de equilíbrio entre as informações que o texto deve trazer para o leitor e as informações que o leitor deve trazer para o texto. Assim, o leitor não está fazendo da leitura uma ação útil, pois a leitura é feita com o propósito de se adquirir conhecimentos e informações novas.

Por outro lado, o grande problema em se confiar unicamente nas estratégias ascendentes está no foco nas dificuldades e no aprendizado de palavras novas, que estariam bloqueando a leitura. Isso faz com que a compreensão do texto como um todo fique comprometida, limitando o entendimento do contexto.

Em nosso estudo não nos baseamos no modelo ascendente (bottom up), pois, apesar de falarmos sobre a micro-estrutura do texto, nós também pesquisaremos sua macro-estrutura. E, apesar de falarmos de sua macro-estrutura, não tomamos como base o modelo descendente, pois esse não leva em consideração o código, e, em nosso estudo, temos o código como fator importante para a compreensão do texto e realização de tarefas propostas. Por isso, temos como base a junção dos dois modelos, adotando assim, o modelo interativo de leitura, no qual a leitura é vista como um processo ativo. Temos como base de nosso pensamento o ato de ler e toda a sua complexidade como uma relação dinâmica entre leitor e texto, onde há um diálogo entre eles.

Concluimos, assim, que os dois tipos de estratégias são importantes para a compreensão do texto escrito, mas apenas quando um tipo de estratégias complementa o outro. Essa complementação ocorre apenas se o processo de reconhecimento de palavras for eficiente e se o leitor tiver um bom nível de proficiência na língua do texto a ser lido. Passamos, a seguir, a melhor explicitar o papel do domínio do vocabulário de um texto em sua compreensão.

2.3 COMPREENSÃO LEITORA

Antes de aprender a ler e a escrever, qualquer criança, em seu desenvolvimento natural, aprende a falar. É a partir de estruturas da oralidade que a criança se familiariza com o vocabulário de uma língua e com a estrutura sintática básica de sua língua materna. Quando a criança aprende a ler, nada é tão novo assim, pois ela assimila essas estruturas orais às

estruturas escritas que está aprendendo. A maior dificuldade, porém, encontra-se no reconhecimento de palavras.

Apesar de o ensino de leitura concentrar-se na habilidade de reconhecer as palavras, a maior dificuldade de leitores em língua estrangeira encontra-se no próprio reconhecimento de vocabulário.

Para Perfetti e Hogaboam (1975), os leitores com maior habilidade de compreensão reconhecem uma palavra impressa não familiar ou não tão comum mais rapidamente do que leitores com menor habilidade.

Estudos realizados por Rayner e Hagedberg (1975) e Shankweiler e Liberman (1972) mostram que os leitores menos proficientes (com menor habilidade de leitura) confiam bem nas letras iniciais para tentar decifrar uma palavra. Isso ocorre no intuito de facilitar a pronúncia da palavra e, assim, seu reconhecimento.

Segundo Adams (1979), a habilidade de reconhecer apenas uma palavra já é bem complicada. Para a autora, é difícil entender porque há tantos estudos na área e, mesmo assim, o ensino de leitura continua apresentando falhas.

Para Adams (1979), um dos pontos de grande discussão na área é se o ensino de leitura deve se voltar para a correspondência entre letra e som dentro da palavra ou logo a palavra inteira. A vantagem de se ensinar o significado da palavra através da palavra inteira é que o caminho percorrido entre o símbolo e o significado é mais direto. Essa técnica pode fazer com que a atividade seja inclusive mais interessante para o leitor iniciante e mais fácil também.

Segundo Massaro (1975), o mais importante no ensino de leitura por meio dos sons atribuídos a cada letra é que a pessoa volta sua atenção para a estrutura da palavra. Para o leitor proficiente, um benefício da instrução de correspondência letra-som é que, ao se deparar com uma palavra desconhecida em sua escrita, provavelmente a palavra será conhecida por sua pronúncia. Como as palavras não são familiares, é interessante então que sejam pronunciadas; assim podemos assimilar a palavra escrita à palavra falada.

Jenkins (1974) demonstrou o efeito de se voltar a atenção para as propriedades estruturais das palavras, sabendo que isso pode causar perdas na compreensão do sentido do texto. O autor realizou um estudo com adultos através da técnica de *recall* (recuperação da informação). O estudo consistia em apresentar uma lista de palavras para os participantes e depois aplicar uma tarefa orientada para a semântica de cada item apresentado. Se, durante essa apresentação, os participantes falassem dos itens apresentados fazendo associações entre

seus significados, o poder associativo deles era alto e tão bom quanto os participantes que apenas memorizaram a lista de maneira aleatória. Os participantes que apenas memorizaram as palavras por sua estrutura fonológica apresentaram grande dificuldade de assimilação entre as palavras (*clustering*) e de *recall*. Pode-se concluir que um alto nível de *recall* (recuperação da informação) depende da capacidade de se compreender as palavras e associá-las semanticamente.

Outro estudo que apresenta a leitura como forma não eficaz quando se trata apenas da decodificação da palavra na relação forma-som é o de Perfetti (1975). Seu estudo foi realizado com crianças testando sua memória sobre o que foi lido. As crianças que realizaram leitura silenciosa apresentaram melhor desempenho do que as crianças que leram em voz alta. Outra forma de lidar palavras que não são familiares é utilizar as restrições sintáticas e semânticas do texto para adivinhar seu significado.

O leitor por lidar com palavras desconhecidas através dos dois tipos de estratégias: descendentes (*top-down*) e ascendentes (*bottom-up*). Os dois tipos de estratégias são importantes, mas nenhum apresenta resultados completamente satisfatórios. Para o leitor proficiente, de acordo com Adams (1979), os dois tipos de estratégias são mais complementares do que isolados; porém, só obtemos sucesso na compreensão de um texto quando utilizamos os dois tipos de estratégias de maneira complementar e isso só acontece quando o processo de reconhecimento de palavras é aprendido e automatizado.

Medidores de conhecimento de vocabulário são fortes preditores de compreensão de textos assim como de uma variedade de índices da habilidade linguística. A relação entre vocabulário e inteligência geral é uma das descobertas mais robustas na história dos testes de inteligência¹ (ANDERSON; FREEBODY, 1985, p. 343, tradução nossa).

Terman (1918) relatou uma correlação entre idade mental e sub escala de vocabulário. Baseado nisso, ele sugeriu que a medida de vocabulário por si só constitui uma boa estimativa do desempenho da escala completa. Desde então, essa sugestão veio sendo testada através de diferentes experimentos.

Outra descoberta igualmente consistente foi a de que o conhecimento de palavras está fortemente ligado à compreensão leitora. Davis (1944) analisou nove testes de compreensão leitora e encontrou que um dos indicadores principais para a compreensão era um teste de vocabulário. Thurstone (1946) reanalisou os dados originais de Davis e encontrou três fatores principais para que isso acontecesse: o conhecimento de vocabulário, a habilidade

¹ Measures of vocabulary knowledge are potent predictors of variety of indices of linguistic ability.

de fazer inferências de um parágrafo e a habilidade de compreender, captar a ideia principal de um parágrafo. Nos anos que se seguiram, várias pesquisas sobre o papel do vocabulário na compreensão foram realizadas.

Através de pesquisas realizadas com grupos de níveis de proficiência linguística distintos Thorndike (1973) coletou dados de cerca de 100,000 estudantes de 15 países, de três grupos de idade (10-14 e 17-18 anos), encontrando correlações entre o conhecimento de vocabulário e compreensão leitora. Thorndike concluiu que o resultado indicava como o desempenho completo da leitura é determinado pelo conhecimento de vocabulário em níveis de proficiência diferentes, idades e em países diferentes.

Coleman (1971), em um estudo sobre os fatores que tornam a prosa mais difícil de ser lida, examinou as propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas de palavras e orações. Ele concluiu que a complexidade de uma oração é uma variável importante, concluindo, assim, que, qualquer medida da complexidade de palavras pesaria em até 80 por cento da variação prevista. Klare (1974-1975), em uma revisão sobre legibilidade de textos, também encontrou que uma variável é relacionada à dificuldade da palavra e a outra à dificuldade da oração. Ele concluiu que a variável das palavras prevê mais dificuldades do que a variável das orações. Como esperado, o índice de dificuldade de vocabulário apresentou um peso maior nas fórmulas de legibilidade.

Existem, de modo geral, três visões distintas do porquê de o conhecimento de vocabulário ter uma correlação tão forte com a habilidade linguística (ANDERSON; FREEBODY, 1985 p. 345, tradução nossa):

Hipótese Instrumentalista, de acordo com a qual os indivíduos que obtêm maior pontuação em testes de vocabulário tendem a conhecerem mais palavras na maioria dos textos do que os indivíduos que pontuam menos².

Ou seja, o conhecimento de vocabulário está diretamente ligado à compreensão na leitura de textos. Essa hipótese, diferente das outras duas, não explica de onde vem o vocabulário, mas sim, como possuir vocabulário ajuda na compreensão de textos. Temos ainda a hipótese da aptidão verbal:

De acordo com a segunda posição (hipótese da aptidão verbal), os testes de vocabulário medem a aptidão verbal (dos indivíduos). O indivíduo que obtém pontuação alta

² (...) Instrumentalist position: individuals who score high on a vocabulary test are likely to know more of the words in most texts they encounter than low scoring individuals.

no teste de vocabulário tem o pensamento rápido. Quando exposto a mesma quantidade de contexto cultural, o indivíduo aprende mais significados das palavras. Esse indivíduo compreende melhor o discurso do que outro indivíduo que não pontua tanto no teste de vocabulário³ (ANDERSON; FREEBODY, 1985 p. 345, tradução nossa)

Essa hipótese demonstra, então, que pessoas com vocabulário mais amplo compreendem melhor o discurso porque eles possuem uma agilidade mental superior em relação as pessoas que não possuem uma grande quantidade de vocabulário. Por fim, temos a terceira e última hipótese postulada por Anderson; Freebody (1985 p. 345, tradução nossa), chamada de hipótese do conhecimento:

A terceira posição é a hipótese do conhecimento. O desempenho nos testes de vocabulário é concebido como um reflexo da extensão de sua exposição a fatores culturais. A pessoa que apresenta pontuação alta no teste de vocabulário apresenta, também, conhecimento mais amplo e mais profundo da cultura da língua. A ideia essencial é a de que esse conhecimento é crucial para o entendimento do texto⁴.

A hipótese do conhecimento afirma que se o indivíduo possuir amplo conhecimento de vocabulário, ele terá o conhecimento necessário para compreender um texto.

Como exemplo os autores utilizam a palavra *mastro* (*mast*): os mesmos afirmam que se uma criança souber o significado da palavra “mastro”, supõe-se que a mesma possua algum conhecimento sobre navegação. Esse conhecimento de mundo permitirá a uma criança ler um texto sobre navegação, mesmo que esse texto não envolva a palavra *mastro* propriamente dita.

A diferença entre a hipótese instrumentalista e a do conhecimento, é que a primeira enfatiza o conhecimento do significado das palavras, enquanto a segunda enfatiza os esquemas conceituais, ou seja, os esquemas mentais formados ao se conhecer o significado de uma palavra.

Para Anderson e Freebody (1985) não há hipótese mais defensável do que outra, pois não há uma que seja totalmente correta e nem totalmente errada. A posição mais aceita

³ According to the second position, vocabulary tests measure verbal aptitude. A person who scores high on such a test has quick mind. With the same amount of exposure to the culture, this individual has learned more word meanings. He or she also comprehends discourse more readily than the person who scores low on a vocabulary test.

⁴ The third position is the knowledge hypothesis. Performance on vocabulary tests is seen as a reflection of the extent of exposure to the culture. The person who scores high has a deeper and broader knowledge of the culture. The essential idea is that it is this knowledge that is crucial for text understanding.

acerca dessas três hipóteses afirma que o conhecimento de vocabulário reflete a aptidão verbal. Os estudos de inteligência apresentam forte relação com os estudos de conhecimento de vocabulário, o que nos faria afirmar que as pessoas com inteligência mais alta têm uma mente mais rápida. Estudos realizados por Hunt (1978) teorizaram que pessoas com alta habilidade verbal são literalmente mais rápidas que outras pessoas nas operações elementares de decodificação e recodificação.

Para provar que saber o significado de cada palavra tem um papel instrumental importante para o entendimento do texto como um todo, é preciso mostrar que a substituição de palavras mais fáceis por palavras mais difíceis no texto deixa-o mais fácil ou mais difícil de compreendê-lo e, que as pessoas podem ser “ajudadas” a compreender um texto se elas aprendem o significado de palavras não familiares dentro desse texto.

Em um experimento de Wittrock, Marks, e Doctorow (1975), foram substituídas 15 % das palavras tanto por sinônimos frequentes como não frequentes na língua. Houve uma confusão nesta tarefa com a manipulação da frequência das palavras. Os resultados podem servir tanto para palavras fáceis como para palavras difíceis. Alunos da sexta série de todos os níveis de proficiência em leitura demonstraram melhor compreensão de textos contendo palavras fáceis do que textos contendo palavras difíceis, mesmo lendo ou escutando os textos.

Crianças que começam com um texto fácil acabam melhorando a compreensão de palavras difíceis no mesmo texto. O desempenho em um teste de vocabulário sugere que crianças que primeiro receberam a versão com palavras fáceis foram capazes de aprender algumas das palavras não frequentes na versão difícil do mesmo texto.

Muitos pesquisadores, no entanto, relutam em afirmar que o conhecimento de vocabulário melhora a compreensão leitora. Vários métodos diferentes para o ensino do significado de palavras foram explorados. Há uma pequena evidencia que apoia a visão de que o conhecimento de vocabulário reflete o conhecimento de mundo do leitor. Um estudo realizado por Steffensen; Joag-Dev; Anderson (1979) consistiu em pedir que nativos dos Estados Unidos e da Índia lessem passagens de textos que refletiam tanto o casamento americano quanto o casamento indiano. Os resultados mostraram que as passagens lidas na língua materna do leitor foram lidas mais rapidamente do que a passagem lida na língua estrangeira. O vocabulário, para esse experimento, foi controlado.

Voltando à questão das hipóteses sobre o papel do conhecimento de vocabulário na proficiência linguística, de modo mais geral, e na proficiência leitora, de modo mais específico, não nos posicionamos a favor de uma em detrimento de outra. Muito pelo

contrário, acreditamos que de cada hipótese podemos retirar implicações importantes para o trabalho com o vocabulário de uma língua.

A hipótese da aptidão afirma que é necessário maximizar a quantidade de leitura que a criança faz. Na verdade, essa prática deve ser endossada não importando as implicações teóricas. A ênfase nisso encontra-se na velocidade e eficiência do processamento. A partir dessa ênfase vem a recomendação de que leitores iniciantes e leitores menos proficientes devam receber tarefas extensas e práticas nos fundamentos de leitura. De acordo com Perfetti e Lesgold (1979), as atividades devem incluir práticas além de vocalização das palavras; mais prática no reconhecimento de palavras e no uso da memória imediata para o contexto literal do conteúdo do texto.

A hipótese instrumental favorece a leitura e a variedade de experiências na língua. Uma característica distintiva dessa hipótese é que ela inclui exercícios de construção de vocabulário. Becker (1977) defende muito a hipótese instrumentalista. Ele afirma que as escolas nunca tiveram programas de leitura que se voltassem para a construção de vocabulário sistematicamente. O mesmo propõe um currículo sobre leitura em que cada criança deva aprender cerca de sete mil palavras básicas por ensino direto. Ele acredita que, a cada item lexical aprendido, o aprendiz se torna mais apto a aprender o próximo.

De acordo com a hipótese do conhecimento, se tentarmos ensinar o significado de uma palavra isolada de seu contexto, será muito difícil para a criança aprender esse vocabulário. O indivíduo que aprendeu o significado de uma palavra de forma contextualizada em suas experiências de vida, muito provavelmente irá lembrar-se dessa palavra quando a encontrar em um texto ou em outro contexto. Uma das principais formas de contextualização de itens lexicais é a sintaxe. A sintaxe é a forma primeira de se compreender o significado das palavras, pois, a partir da sintaxe podemos identificar a posição e a relação de uma palavra em relação à outra. Isso faz da sintaxe uma competência linguística importante para o processamento da leitura (ANDERSON; FREEBODY, 1985).

De acordo com Silva (1998), “ler é, antes de tudo, compreender”. As ideias que envolvem a habilidade de compreender o que se lê podem aproximar-se da habilidade de compreender o que se fala (COLTHEART, 2000). O sujeito que lê em língua estrangeira obtém sucesso ou não a partir dessa leitura dependendo do seu propósito, ou seja, a razão pela qual um sujeito lê em língua estrangeira é de suma importância para que o mesmo obtenha êxito nessa leitura. Cohen (1990) elencou três propósitos universais para a realização da leitura em uma LE. O primeiro é quando o aprendiz lê algo institucional, ou seja, nas aulas de

línguas o professor passa tarefas de leitura e compreensão leitora. Nesse caso, o objetivo do leitor é aprender a língua estrangeira em si. O segundo propósito é para apreender informações de interesse do leitor, ou seja, o leitor tem interesse em buscar informações que são importantes para ele e que se encontram em um texto em outra língua. O terceiro e último propósito, ainda de acordo com Cohen (1990) é a leitura realizada por prazer, ou seja, o leitor não tem a intenção de obter determinadas informações do texto por alguma necessidade pessoal ou teve essa leitura como exercício instrucional. O leitor, nesse caso, utiliza a leitura como forma de relaxamento através de uma atividade prazerosa. A leitura também pode ser motivada por uma combinação desses três propósitos, ou ocorrer de formas diferentes, combinando esses fatores de maneira aleatória.

A leitura baseia-se no processo de construção do sentido do texto (RUDDLELL, 1994). Esse processo é muito complexo e envolve diversos outros conhecimentos, dentre eles, o conhecimento de vocabulário, este não sendo o único responsável pela compreensão leitora, mas é, decerto, fator que merece atenção e que, ao longo das duas últimas décadas tem seu efeito posto como objeto de estudo de forma mais cautelosa por pesquisadores da área.

2.4 EFEITOS DO CONHECIMENTO DO VOCABULÁRIO NA COMPREENSÃO LEITORA

Ao lado de diversos fatores que corroboram para o aprimoramento na fluência de uma língua, a leitura é uma das habilidades a ser considerada de grande importância ao falante aprendiz de uma língua estrangeira. Desenvolver de forma satisfatória a habilidade leitora em LE é importante para que esse aprendiz tenha uma importante fonte lexical e assim, aplicá-la em outras habilidades como fala, compreensão da fala e produção escrita. À medida que o que é lido é também compreendido, a leitura acaba por se tornar fonte importante para o aperfeiçoamento de todas as outras habilidades linguísticas (COHEN, 1990). Uma leitura proficiente pode acelerar o processo de aprendizagem de um língua estrangeira.

Ao ler um texto em língua estrangeira, o leitor muitas vezes depara-se com algumas dificuldades que dificilmente ocorreriam em sua língua materna como sua estrutura frasal e o vocabulário desconhecido. Algumas estratégias podem ser aplicadas por esse leitor na tentativa de suprir a falta de conhecimento da estrutura frasal da língua estrangeira e uma delas, talvez a mais comum é a tentativa de compreender o texto a partir de seu vocabulário (COHEN, 1990), buscando conexões entre as palavras e, assim, tentar apreender o que seria a

ideia da frase ou de um parágrafo. Dentre tantas outras estratégias, o uso do conhecimento de vocabulário nos parece ser a mais comum entre os leitores de textos em LE.

O interesse no estudo do conhecimento de vocabulário e o papel desse conhecimento de vocabulário na aquisição de uma língua estrangeira encontra-se em crescimento nas últimas duas décadas. Observando-se a quantidade crescente de estudos nessa área podemos ter noção da importância do tema na literatura (BROWN, 2011; BRUTON, 2007; DE LA FUENTE, 2006; FOLSE, 2006; HUANG, 2007; HUNT & BEGLAR, 2005; LAUFER & NATION, 1995; MIN, 2008; NATION, 2011; SHEN, 2010; VIDAL, 2011; WEBB, 2007).

A fim de entendermos os efeitos do conhecimento do vocabulário na compreensão leitora é necessário que entendamos como se dá a aprendizagem desse vocabulário. Para um aprendiz de língua estrangeira, tendo suas bases na psicologia cognitiva, podemos classificar a aprendizagem, em seu âmbito mais global, de duas formas, na qual a mesma pode ser realizada de maneira incidental ou de maneira intencional. Quando aprendemos algo de forma incidental, retiramos toda a nossa intenção em se aprender aquilo, ou seja, a aprendizagem ocorre de forma natural, sem que haja a intenção do aprendiz em se obter determinado conhecimento. Já a aprendizagem intencional é dotada de propósitos do próprio aprendiz (MOHEBI, 2013). No que concerne à aprendizagem de vocabulário, um aprendiz aprende novas palavras incidentalmente quando o mesmo tenta compreender um texto a partir de seu contexto, mas não tem a intenção de aprender o significado daquela palavra. O objetivo principal na aprendizagem de vocabulário de forma incidental é compreender a mensagem que o texto transmite. (DE RIDDER, 2002).

Segundo Carlisle (2007), a aprendizagem incidental é o veículo principal pelo qual o aprendiz adquire novos itens lexicais. De acordo com Huckin; Coady (1999), a aprendizagem de vocabulário feita de forma incidental facilita a aprendizagem contextualizada e fornece ao leitor grande senso de uso e de significado de um novo vocabulário.

O fenômeno da Inferência lexical (IL) está intimamente associado à aprendizagem incidental (MOHEBI, 2013) sendo esta uma das formas mais comuns pela qual leitores encontram o significado de determinadas palavras enquanto lêem. (PARIBAKHT, 2004, 2005; SCHMITT, 2008; WESCHE; PARIBAKHT, 2010). Qian (2005) define a inferência lexical como “forma de realizar adivinhações dos significados de itens lexicais desconhecidos durante a leitura e compreensão de textos em língua estrangeira”. Essas adivinhações

baseiam-se em pistas linguísticas e não-linguísticas e diversos aspectos do conhecimento prévio do leitor. Dessa forma, não se pode negar a importância do conhecimento lexical para a compreensão de um texto em LE. Algumas estratégias são utilizadas na elaboração de textos em língua estrangeira como forma de contribuir para que o problema da falta de conhecimento lexical seja minimizado. Um deles, talvez o mais antigo seja o uso de glossários no próprio texto. Algo tão antigo e, ao mesmo tempo, tão atual. A inserção de glossários visa otimizar a leitura de um texto cujas palavras são de potencial desconhecimento do leitor, e é por isso que o uso de glossários merece atenção especial quando tratamos da compreensão leitora em LE.

2.5 O USO DE GLOSSÁRIO E A COMPREENSÃO DE TEXTOS

O glossário age como uma espécie de dicionário. Diferente do dicionário tradicional, o glossário apresenta o significado dentro do contexto em que a palavra se encontra, tendo assim, seu significado mais direcionado para uma situação específica, ou seja, a situação tratada no texto lido. O significado da palavra glossário pode ser pensado em diferentes âmbitos, dependendo do tipo de glossário o qual está sendo referido e onde esse glossário está sendo empregado. Por exemplo, como glossários de definições textuais (os mais comuns e a mais antiga forma de glossário), glossários pictóricos (o que chamaremos aqui de glossário-figura) e glossários multimídia.

Para Lenders (2008), há três tipos de glossários: a) glossários do tipo dicionário, b) o glossário pronto (feito com propósito particular, de acordo com o sentido que a palavra ganha quando atribuída ao contexto do texto em que se encontra) e os c) tipos especiais de glossário. O tipo (a) apresenta a definição da palavra como em uma entrada de dicionário, ou seja, nesse tipo de glossário encontramos todos os possíveis significados para aquela palavra, além de seus sinônimos, antônimos etc. O tipo (b) apresenta a definição na linguagem formal ou coloquial daquela palavra, de acordo com o texto. Esse glossário pode conter imagens, contando que o significado atribuído à palavra seja exatamente aquele do texto. O tipo (c) apresenta o significado da palavra, como no tipo (b), mas vai além e propõe, ao leitor, tarefas (como uma questão de múltipla-escolha) de fixação da palavras após fornecer o significado da palavra. Essas tarefas geralmente são realizadas com o intuito de fixar o vocábulo e fazer com que o leitor adquira essa nova palavra. O tipo de glossário utilizado por nós, nesta pesquisa, é

o glossário do tipo (b), pois o significado que oferecemos ao leitor é o significado do vocábulo de acordo com o contexto ao qual a situação textual se refere.

De acordo com Yanguas (2009, p. 49), os glossários são substitutos dos dicionários. Porém, diferentemente dos dicionários, os glossários não “interrompem o processo de leitura”, já que a definição é apresentada facilmente no texto. Bowles (2004) afirma que os glossários têm sido utilizados para promover a compreensão do texto e aquisição de vocabulário de maneira incidental.

Podemos listar três tipos de glossários: o glossário visual, o glossário textual e o glossário misto, o qual envolve tanto elementos do glossário visual como do glossário textual (YANGUAS, 2009). O glossário visual consiste em elementos visuais como figuras, fotos, vídeos ou imagens dinâmicas, alocadas na margem do texto para que o leitor tenha acesso ao significado da palavra através de elementos visuais. O glossário textual consiste em palavras ou frases que facilitem a compreensão do leitor de determinada palavra. Glossários podem aparecer na forma tradicional, geralmente na margem direita do texto, ou em nota de rodapé. Mais recentemente, com o advento das tecnologias digitais, glossários podem também vir de forma *hiperlinkada*, ou seja, acessados através de cliques na palavra *hiperlinkada*.

Davis (1989) investigou se o glossário localizado à margem do texto melhorava a compreensão de um texto literário escrito, lido em uma aula de língua estrangeira no ensino superior. O experimento foi realizado com aprendizes de francês de nível intermediário. Os resultados mostraram que tanto a apresentação de vocabulário por um guia de vocabulário antes da leitura, tanto quanto o fornecimento de glossários enquanto os alunos liam o texto, ajudou-os mais com a recuperação da informação mais do que com a passagem escrita mais do que aqueles que não tiveram nenhum tipo de ajuda.

Para nosso estudo pretendemos utilizar dois tipos de textos: um texto com inserção de glossário e um texto sem inserção de glossário. Para o texto com inserção de glossário, faremos uso de três tipos de glossário sendo um glossário com figura, outro com definição por palavras e outro com definição por figuras e palavras. Baseado no estudo realizado por Yanguas (2009), nosso experimento faz uso dos três tipos de glossário citados anteriormente, mas com um número bem menor de participantes, levando em consideração a dificuldade em se conseguir turmas de nível intermediário de inglês das Casas de Cultura com tempo hábil para realização do experimento.

Vários estudos analisaram a inserção de tipos variados de glossários em textos escritos buscando verificar possíveis melhoras na compreensão de textos (CHUN; PLASS, 1996; AL-SEGHAHER, 2001; KOST; FOSS; LENZINI, 1999).

Chun e Plass (1996) investigaram o efeito de tipos de glossários em textos para a aquisição de vocabulário de maneira incidental, quando o objetivo era a compreensão leitora. Eles também investigaram o efeito da informação visual no aprendizado de vocabulário e o comportamento de busca desses leitores. Eles concluíram que a aquisição de vocabulário apresentou-se com taxa de 25% nas tarefas de produção e 77% nas tarefas de reconhecimento. Eles também concluíram que os participantes obtiveram melhores resultados quando trabalharam com palavras com significado apresentado através de texto e figuras do que quando o significado era dado através de texto apenas ou com texto e vídeo.

Outro experimento na área foi realizado por Al-Seghayer (2001), o qual investigou o tipo de glossário multimidiático (vídeo ou figura) mais eficiente em ajudar a aquisição de vocabulário. Os resultados indicaram que os aprendizes que tiveram acesso ao glossário de texto com vídeo tiveram melhores resultados nas tarefas do que os que tiveram acesso ao glossário de texto com figura.

Apesar de reduzidas em número, as pesquisas que envolvem diferentes tipos de glossários indicam, de modo geral, que a combinação de glossários textuais com imagens possui efeito benéfico para a compreensão e aquisição de novas palavras muito maior do que o uso exclusivo de glossários textuais ou de glossários por imagens.

Em nosso estudo, pretendemos analisar os efeitos de três tipos de glossário – um glossário com figura, outro com definição textual das palavras e outro com definição textual figuras – na percepção e produção de palavras alvo bem como na compreensão do texto. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia adotada para essa análise.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos o desenho metodológico utilizado em nosso experimento e todas as etapas de nosso processo de aplicação de instrumentos e coleta dos dados. Iniciamos o capítulo com uma breve descrição da pesquisa, apresentando nossos objetivos; seguido pela descrição dos participantes. Ao falarmos dos participantes, buscamos descrever suas características e todo o processo de seleção afim de esclarecer as razões de nossas escolhas. Neste capítulo há também a descrição do ambiente no qual realizamos a aplicação do experimento (laboratório de informática) bem como a preparação do mesmo. Por fim, ao falarmos do desenho metodológico, descrevemos as tarefas utilizadas, bem como seu processo de elaboração e os tipos de questões que utilizamos para avaliar a eficácia de diferentes tipos de glossários multimidiáticos. Apresentamos também os procedimentos de coleta e de análise de dados.

3.1 Descrição da pesquisa em sua natureza e objetivos

Tendo o intuito de investigar os efeitos da exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em uma língua estrangeira, o estudo aqui sugerido provavelmente fornecerá subsídios para o ensino aprendizagem da leitura em LE, pois poderá servir de orientação para elaboração de glossários, além de lançar um pouco mais de luz sobre o que já se sabe a respeito do papel do domínio do vocabulário no processamento textual. Buscar-se-á também estudar os efeitos da exposição a diferentes tipos de glossário no reconhecimento e na produção dos significados de palavras- alvo contidas no texto a ser aplicado no experimento. Consequentemente, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois, como destacado por Moita Lopes (1996), a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) se caracteriza por:

- a) ser de natureza aplicada às Ciências Sociais, ou seja, pesquisa aplicada que focaliza primordialmente a resolução de problemas de uso da linguagem, dentro ou fora do contexto de ensino;
- b) ter foco na linguagem do ponto de vista processual, ou seja, a linguagem no processo de interação linguística escrita e oral;

- c) ser de natureza interdisciplinar e mediadora, ou seja, uma atividade inquisitiva que una conhecimentos advindos de várias teorias à problematização de uso da linguagem que pretende investigar;
- d) envolver formulação teórica, que formule seus próprios modelos teóricos para que possa colaborar com avanço do conhecimento em sua e em outras áreas de pesquisa;
- e) utilizar modelos de investigação de base positivista e interpretativista, isto é, uma pesquisa que, além de analisar o produto final em relação ao construto estudado (positivista), também esteja voltada ao processo de uso da linguagem (interpretativista).

Considerando os objetivos apresentados, este estudo caracteriza-se como experimental. Classificada como “o melhor exemplo de pesquisa científica” (GIL, 2002, p.42), “a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (GIL, 2002, p.47). Tendo em vista o critério proposto por Gil (2002) de seleção das variáveis em uma pesquisa científica de natureza experimental, as variáveis independentes que controlamos no experimento são os textos (com e sem inserção de glossários) e o nível de proficiência dos participantes na língua estrangeira.

3.2 Participantes

Este experimento foi realizado inicialmente com 26 (vinte e seis) aprendizes de nível pré-intermediário de língua inglesa como língua estrangeira. A escolha do nível dos participantes deve-se ao fato de que, caso escolhêssemos trabalhar com aprendizes de nível inicial, os participantes presumidamente, possuiriam um nível muito baixo no que concerne à compreensão de vocabulário em língua estrangeira, dificultando a análise proposta para os objetivos que buscamos atingir. Por outro lado, caso o nível de proficiência em inglês dos participantes fosse muito alto, ou seja, participantes alunos de inglês em nível intermediário e/ou avançado, eles presumidamente teriam um bom domínio do vocabulário da língua e isso também dificultaria atingirmos nossos propósitos. A fim de termos um grupo de participantes que nem dominassem um largo vocabulário e nem tivessem um vocabulário muito aquém do que o necessário para leitura compreensiva de um texto em língua estrangeira, optamos por

alunos de nível intermediário de proficiência de inglês de um curso de idiomas – Casa de Cultura Britânica da UFC.

Os participantes eram, portanto, alunos do terceiro semestre do Curso de Inglês da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará. A Casa de Cultura Britânica é um curso da Universidade Federal do Ceará, fundado na gestão do magnífico Reitor Antônio Martins Filho, em 1964, através da resolução Nº 166, do Conselho Universitário, com o nome de Centro de Cultura Britânica. O curso iniciou suas atividades no ano de 1965, integrando-se, posteriormente, à Faculdade de Letras e depois ao Centro de Humanidades, pelo Decreto Nº 72.882, de 2 de março de 1973.⁵

O experimento foi realizado com duas turmas de terceiro semestre, escolhidas aleatoriamente a partir da disponibilidade dos professores das turmas desse semestre. Foram selecionadas apenas duas turmas para a realização do experimento, pois o tempo para execução das atividades tornaria inviável o trabalho com mais de duas turmas, levando em consideração o número de alunos por turma (entre 25 e 30 alunos). Também não consideramos apropriado o trabalho com menos de duas turmas, uma vez que o trabalho com apenas uma turma afetaria o tratamento estatístico dos dados.

Os alunos das duas turmas do Semestre 3 (três) foram divididos em 2 (dois) grupos de aproximadamente 10 (dez) a 15 (quinze) alunos cada. Cada grupo recebeu tarefas específicas descritas mais adiante, no desenho metodológico.

Compareceram ao experimento, do primeiro grupo de alunos, um total de 16 (dezesesseis) participantes e, do segundo grupo de alunos, compareceram ao experimento 10 (dez) participantes. Após coleta de dados, para fins de análise, excluimos 2 alunos pertencentes ao grupo de 16 (dezesesseis) participantes, pois os mesmos apresentaram dados destoantes do restante do grupo (um participante acertou todas as questões e o outro errou todas as questões). Assim, temos um total de 24 (vinte e quatro) participantes, sendo 14 (catorze) participantes pertencentes ao Grupo 1, e 10(dez) participantes pertencentes ao Grupo 2.

⁵ Dados obtidos na página da Casa de Cultura Britânica da UFC:

<http://www.culturabritanica.ufc.br/pages/historico.html> (acessada em 04 de Março de 2013 às 14h25)

3.3 Laboratório de Informática

O experimento foi realizado no Laboratório de Informática, localizado na Avenida da Universidade, 2762- Benfica. No Centro de Humanidades II, sob a coordenação do Sr. Ricardo Henrique Vieira dos Santos. O laboratório tem capacidade para 30 usuários e todas as máquinas possuem sistema operacional Linux e internet. Apenas uma sala foi utilizada para o experimento, sendo a mesma reservada com antecedência e previamente fechada para o uso após a instalação dos textos em formato digital, com e sem glossários multimidiáticos. Todos os computadores foram previamente testados e enumerados, de acordo com numeração na folha de tarefa (em papel impresso) entregue a cada sujeito participante da pesquisa.

3.4 Desenho metodológico

3.4.1 Tarefas

As tarefas para o estudo aqui proposto foram elaboradas a partir da leitura de um mesmo texto em duas diferentes versões: versão (a), com inserção de glossário (Texto 1+Glossário), e versão (b), sem inserção de glossário (Texto 1-Glossário) por participantes distintos. Cada sujeito leu dois textos diferentes, sendo um texto com glossário (+Glossário) e um texto sem glossário (-Glossário).

O critério de seleção do texto para as tarefas foi o de não possuir tema/tópico já estudado pelos alunos do Semestre 3 (três) nos dois semestres anteriores. Desse modo, realizamos, previamente à escolha do texto, o levantamento de palavras, temas e conteúdos presentes nos volumes do material didático utilizado nos semestres 1 e 2 da Casa de Cultura Britânica (CCB)- UFC (apêndice D). Selecionamos dois texto de caráter informativo, constituído por, no máximo, três parágrafos, cujo tema/tópico ainda não tenha sido explorado em sala de aula de modo a nos assegurarmos de que no texto constarão palavras desconhecidas pelos participantes.

Ao texto escolhido demos o seguinte tratamento: Na versão +Glossário do texto, cada um dos parágrafos receberá a inserção de um tipo de glossário multimidiático (a partir da inserção de *hiperlinks*): glossário com ilustração/figura, no bloco textual a ser acessado a partir do *hiperlink*; glossário com texto, no bloco textual a ser acessado a partir do *hiperlink*; e glossário em formato de texto e figura, no bloco textual a ser acessado a partir do *hiperlink*.

À versão -Glossário do texto não será dado qualquer tipo de tratamento; manteremos o texto em sua versão original, porém exposto na tela do computador.

Foram elaboradas 9 (nove) questões, que foram respondidas após a leitura do texto, tanto em sua versão (+Glossário) como em sua versão (-Glossário). As 9 (nove) questões foram distribuídas da seguinte forma: 3 (três) questões que averiguaram o reconhecimento de palavras-alvo do texto; 3 (três) questões que testaram a produção de significado de palavras-alvo; e 3 (três) questões e que investigaram a compreensão do texto.

Nas 3 (três) questões de reconhecimento de palavras-alvo, os participantes foram solicitados a reconhecerem, entre as opções de resposta fornecidas, aquela que apresenta, na língua materna, o melhor significado da palavra destacada no enunciado de cada questão, como podemos observar na figura 1, abaixo.

MEANING RECOGNITION TEST

Choose the Portuguese equivalent of the English words below:

01. SURROGATE

- a) Chefe
- b) Patrono
- c) Substituto
- d) Aliado

Figura 1: questão de reconhecimento de palavra-alvo.

Nas 3 (três) questões de produção de significado de palavras-alvo, os participantes foram solicitados a produzirem uma frase com a palavra apresentada no enunciado de cada questão, conforme exemplificado abaixo.

MEANING PRODUCTION TEST

Write the Portuguese equivalent for each English word below:

04. TURMOIL

Figura 2: questão de produção de significado de palavra-alvo.

Nas 3 (três) questões de compreensão do texto, como podemos observar na figura 3, os participantes foram solicitados a identificar, entre as opções de resposta fornecidas, aquela que apresenta a resposta apropriada para a pergunta de compreensão do texto de cada questão.

TEXT COMPREHENSION TEST

Now answer the questions based on the information provided in the passage.

07. What is the main finding of the research from the University of California at Berkeley?

- a) Listening to music that reflects their mood is comforting to people with broken heart.
- b) Sad music can help people overcome depression.
- c) Music reflects people's negative mood.
- d) People with broken hearts should not be exposed to weepy movies and books.

Figura 3: questão de compreensão do texto.

É importante acrescentar ainda que, uma vez que para cada grupo de tipo de teste de vocabulário, foi inserido um tipo de glossário multimidiático – ilustração/figura, texto, e ilustração/figura + texto e foram apresentados 3 (três) diferentes grupos de questões: um grupo com três questões de reconhecimento de significado de palavra-alvo; um grupo com mais 3 (três) questões de produção de significado; e um último grupo com 3 (três) questões de compreensão do texto. Desse modo, asseguramos que cada tipo de glossário foi testado quanto a seus efeitos no reconhecimento de significado de palavras-alvo, na produção de significados e na compreensão do texto.

3.4.2 Procedimentos de coleta de dados

Cada uma das duas turmas de semestre 3 (nível pré-intermediário) selecionadas foi dividida em dois grupos. Os dois grupos realizarão as tarefas referentes aos dois textos (Texto 1 e Texto 2). Os dois grupos de cada turma realizaram as tarefas propostas nesta pesquisa em laboratório de informática da instituição, em dias distintos, de acordo com a disponibilidade da turma e horários acordados previamente com o professor.

Os participantes foram instruídos a lerem o texto e a realizarem as tarefas tão logo tenham terminado a leitura. Foi informado que eles poderiam dispor de até uma hora para leitura e resposta às nove questões que se seguiriam.

Após realizada a leitura do primeiro texto para os participantes, os mesmos foram orientados a responderem às 9 (nove) questões referentes ao texto lido. Afim de não trabalharmos com a capacidade de armazenamento de texto na memória dos participantes, disponibilizamos o mesmo texto na folha (impressa) de tarefa, portanto, os alunos de todos os grupos puderam dispor apenas da versão –Glossário dos textos (em papel impresso). O mesmo procedimento foi aplicado para a leitura do Texto 2. Ao término das atividades, as tarefas de cada sujeito foram recolhidas salvas para análise. O quadro abaixo sintetiza o desenho metodológico deste estudo:

Grupos		Textos	Tarefa
Grupo 1 (Turma 1)	G-1-A (Grupo 1A)	Texto 1 (+Glossário) – com glossário multimidiático.	Leitura do texto e resposta às 18 questões referentes aos textos (9 questões para cada um dos textos)
	G-1-B (Grupo 1B)	Texto 2 (-Glossário) – sem glossário.	
	G-1-B (Grupo 1B)	Texto 1 (-Glossário) – sem glossário.	
	G-1-B (Grupo 1B)	Texto 2 (+Glossário) – sem glossário.	
Grupo 2 (Turma 2)	G-2-C (Grupo 2C)	Texto 1 (-Glossário) – sem glossário.	Leitura do texto e resposta às 18 questões referentes aos textos (9 questões para cada um dos textos)
	G-2-C (Grupo 2C)	Texto 2 (+Glossário) – com glossário multimidiático.	
	G-2-D (Grupo 2D)	Texto 1 (+Glossário) – sem glossário	
	G-2-D (Grupo 2D)	Texto 2 (-Glossário) – sem glossário	

Quadro 1: *Desenho Metodológico da Pesquisa*

3.4.3 Procedimentos de análise dos dados

A fim de investigarmos os efeitos da exposição a glossários multimidiáticos na leitura de um texto em inglês, comparamos os resultados obtidos pelos Grupos 1A e 1B (G-1 A e G-1B), os resultados obtidos pelos Grupos 2C e 2D (G-2 C e G-2D) na resolução das 9 (nove) questões que se seguem à leitura do texto, objetivando identificar que grupo apresenta: 1) melhor desempenho nas questões sobre produção dos significados das palavras alvo; 2) melhor desempenho nas questões de reconhecimento dos significados das palavras alvo; e 3) melhor desempenho nas questões de compreensão do texto.

Uma vez que observamos os efeitos de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês- língua estrangeira, os resultados obtidos pelos grupos que leram os textos +*Glossário*, foram analisados de modo a identificarmos o tipo de glossário – ilustração/figura; texto; ilustração e texto – que produziu melhor desempenho: 1) nas questões de reconhecimento de palavras-alvo do texto; 2) nas questões de produção de significado de palavras-alvo; e 3) nas questões de compreensão do texto.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos, além da análise dos resultados obtidos após a aplicação das tarefas descritas no capítulo anterior, uma discussão sobre esses resultados. Buscamos estabelecer um diálogo entre os resultados por nós obtidos e os resultados obtidos por Yanguas (2009), trabalho este que utilizamos como modelo, realizando adaptações necessárias que se adequassem ao contexto no qual estamos inseridos. A análise foi realizada em etapas de acordo com os tipos de questão que utilizamos (questões de reconhecimento de significado de palavras-alvo, questões de produção de significado de palavras-alvo e questões de compreensão do texto) em cada um dos dois textos, sendo o Texto 1 intitulado *Sad music helps mend broken hearts* e o Texto 2: *Batman could fly, but he'd crash and die*. Outras etapas de nossa análise foram divididas entre a comparação do desempenho dos participantes do mesmo grupo (análise intragrupo) e entre grupos diferentes (intergrupos). Por fim, a análise realizada por nós envolve ainda os tipos de glossário, buscando saber quais são seus efeitos para a leitura em língua estrangeira e para a compreensão global dos textos.

A fim de investigarmos os efeitos da exposição a glossários multimidiáticos na leitura de textos em língua estrangeira, solicitamos aos participantes desta pesquisa que lessem dois textos informativos em língua inglesa e respondessem a nove questões de múltipla escolha que se seguiam a cada um dos textos. Cada texto recebeu o seguinte tratamento: 1 (uma) versão na qual foi inserido glossário multimidiático de nove palavras do texto – Texto 1 +Glossário – e 1 (uma) versão original sem acréscimo de glossário – Texto 1 - Glossário. Os vinte e quatro participantes foram divididos em dois grupos. Cada grupo leu um texto com glossário multimidiático e um texto sem glossário, de modo que um grupo leu o Texto 1 +Glossário e o Texto 2 -Glossário, enquanto o outro grupo leu o Texto 1 -Glossário e o Texto 2 +Glossário.

Os resultados obtidos na resolução das 9 (nove) questões pelos participantes que leram os Textos +Glossário foram comparados aos resultados obtidos na resolução das 9 (nove) questões pelos participantes que leram os Textos -Glossário. Objetivamos, dessa forma, identificar em que tipo de texto (+Glossário ou -Glossário) os participantes apresentaram melhor desempenho: 1) nas questões de produção dos significados das palavras alvo; 2) nas questões de reconhecimento dos significados das palavras alvo; e 3) nas questões de compreensão do texto.

Para cada texto, foram analisadas as respostas aos 9 (nove) itens distribuídos entre: 3 (três) questões de reconhecimento de significados das palavras, 3 (três) questões de produção de significados das palavras e 3 (três) questões de compreensão do texto.

As 9 (nove) questões do Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*) foram respondidas por 14 (catorze) participantes que tiveram acesso ao texto com inserção de glossário multimidiático (Texto 1 +Glossário) e por 10 (dez) participantes que tiveram acesso ao mesmo texto, porém, sem glossário em formato multimidiático (Texto 1 -Glossário).

As 9 (nove) questões do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*) foram respondidas por 10 (dez) participantes que tiveram acesso ao texto com inserção de glossário multimidiático (Texto 2 +Glossário) e por 14 (catorze) participantes que tiveram acesso ao mesmo texto, porém, sem glossário multimidiático (Texto 2 -Glossário).

Uma vez que desejávamos observar ainda os efeitos de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira, os resultados obtidos pelos participantes na leitura de textos +Glossário foram analisados de modo a identificarmos o tipo de glossário – ilustração/figura; texto; ilustração e texto – que produz melhor desempenho: 1) nas questões de reconhecimento de palavras-alvo do texto; 2) nas questões de produção de significado de palavras-alvo; e 3) nas questões de compreensão do texto.

Os resultados colhidos nesta pesquisa estão organizados da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos e discutimos os resultados obtidos nas questões que se seguiram ao Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*) com e sem glossário (item 4.1) e, em seguida, os resultados das questões que se seguiram ao Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*) com e sem glossário (item 4.2). No item 4.3, comparamos os resultados intragrupos obtidos na leitura dos textos com e sem inserção de glossário. Finalmente, no item 4.4, apresentamos a análise dos efeitos dos tipos de glossário nos três tipos de questões e no item 4.5, apresentamos a análise do efeito da inserção de glossários multimidiáticos nas questões de compreensão textos.

4.1 Resultados nas questões de reconhecimento e produção de significados das palavras e de compreensão do Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*).

As questões 1 a 3 objetivavam averiguar, respectivamente, o reconhecimento das palavras – *surrogate* (substituto/s), *upbeat* (alegre) e *weepy* (choroso/a) – presentes no Texto

1 (*Sad music helps mend broken heart*). Nas Tabelas 1 e 2 abaixo, comparamos o desempenho dos participantes que leram o texto com glossário (Tabela 1) com os resultados dos participantes que leram o texto sem glossário (Tabela 2).

Texto 1 +Glossário: Reconhecimento dos significados das palavras (Nº de participantes = 14)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
01	13	92,86%
02	13	92,86%
03	05	35,71%
Média	10,3	73,81%

Tabela 1: *Texto 1 + Glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras*

Texto 1 -Glossário: Reconhecimento dos significados das palavras (Nº de participantes = 10)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
01	09	90%
02	09	90 %
03	00	0 %
Média	06	60%

Tabela 2: *Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras*

De acordo com a Tabela 1, do grupo que leu o Texto 1 +Glossário, 13 (treze) participantes acertaram as Questões 1 e 2. O percentual de acerto de 92,86% (noventa e dois vírgula cinco por cento) poderia sugerir que a presença de glossário para as palavras do Texto 1 produziu efeito facilitador no reconhecimento dessas palavras após à leitura. No entanto, como demonstrado na Tabela 2, essas questões também obtiveram alto índice de acerto entre os participantes que leram o Texto 1 -Glossário; 90% (noventa por cento) dos participantes que leram esse texto acertaram as Questões 1 e 2. Isso leva-nos a hipotetizar que as palavras eram de fácil reconhecimento para o nível de proficiência linguística dos participantes, ou que o texto por si só fornecia pistas textuais relevantes para o reconhecimento das palavras a partir de seu contexto, dispensando a inserção de glossário.

Ainda em relação ao o Texto 1 +Glossário, apenas 5 (cinco) participantes acertaram a questão 3, correspondente ao reconhecimento do significado das palavras-alvo, ou seja, apenas 35,25% (trinta e cinco virgule vinte e cinco por cento) dos alunos obtiveram êxito ao reconhecer a palavra que teve seu significado inserido por meio de três tipos diferentes de glossário multimidiático (imagem/figura, palavra e imagem/figura com palavra). O baixo percentual de acerto poderia levar-nos a concluir que a inserção de glossário multimidiático pouco influenciou ou contribuiu para melhor reconhecimento da palavra, item da questão, em língua estrangeira (inglês).

No entanto, dos participantes que leram o Texto 1 -Glossário, 0% (zero por cento) obteve êxito no que concerne à mesma questão (Questão 3, de reconhecimento de palavras), ou seja, nenhum dos participantes logrou sucesso ao reconhecer a palavra quando o texto lido não apresentou glossário inserido. Isso leva-nos a supor que a palavra (testada na Questão 3) poderia ser de difícil reconhecimento para o nível de proficiência linguística dos participantes, ou que o texto carecia de pistas textuais para o reconhecimento dessa palavra a partir de seu contexto e, dessa forma, a inserção do glossário ajudou no reconhecimento da palavra.

Nas Tabelas 3 e 4 abaixo, apresentamos o desempenho dos participantes nas questões de produção dos significados das palavras do Texto 1 (*Sad music helps mend broken heart*).

Texto 1 +Glossário: Produção dos significados das palavras (Nº de participantes = 14)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
04	10	62,5%
05	09	56,25%
06	13	81,25%
Média	08	66,6%

Tabela 3: Texto 1 +Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras

Texto 1 -Glossário: Produção dos significados das palavras (Nº de participantes = 10)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
04	06	60%
05	05	50%
06	07	70%
Média	6,3	60%

Tabela 4: Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras

Nas questões de produção de significado das palavras, os participantes deveriam ser capazes de apontar em língua portuguesa o significado da palavra da questão. Como pode ser observado na Tabela 3, do grupo que leu o Texto 1, com inserção de glossário, 10 (dez) participantes acertaram a Questão 4 (quatro), totalizando 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento). Já em relação ao grupo que leu o Texto 1, sem inserção de glossário, a mesma questão foi acertada por seis alunos, ou seja 60% (sessenta por cento) dos alunos acertaram a questão. Verifica-se, assim, que os resultados dos dois grupos na produção do significado da palavra da Questão 4 foram muito próximos, o que nos leva a crer que a inserção de glossário multimidiático pouco influenciou na produção do significado dessa palavra, ou porque os participantes já estavam familiarizados com a palavra, ou porque o contexto favorecia sua compreensão e produção.

Dentre os 14 (catorze) participantes que leram o Texto 1 +Glossário, 9 (nove) acertaram a Questão 5 (cinco) e, dentre os 10 (dez) participantes que leram o mesmo texto, porém sem a inserção de glossário multimidiático, 5 (cinco) acertaram a mesma questão. A partir da diferença de 6,25 pontos percentuais entre os participantes que leram o Texto 1 +Glossário e aqueles que leram o Texto 1 -Glossário, poderíamos concluir que o glossário multimidiático inserido no Texto 1 facilitou o processo de produção de significado da palavra-alvo (*upbeat*) utilizada na Questão 5 (cinco).

Ainda em relação às questões de produção de significado (Tabelas 3 e 4), observa-se que a Questão 6 (seis) foi acertada por 92,85% (noventa e dois vírgula oitenta e cinco por cento) dos participantes que leram o Texto 1 +Glossário multimidiático (Tabela 3) e por 70% (setenta por cento) dos participantes que leram o Texto 1 -Glossário (Tabela 4). A diferença de mais de 20 (vinte) pontos percentuais entre os grupos sugere que, em relação à palavra testada na Questão 6, a inserção de glossários multimidiáticos possa ter positivamente influenciado a posterior produção do significado dessa palavra (*weepy*) em língua portuguesa.

Nas Tabelas 5 e 6 abaixo, apresentamos o desempenho dos participantes nas questões de compreensão do Texto 1 (*Sad music helps mend broken heart*).

Texto 1 +Glossário: Compreensão do Texto (N° de participantes = 14)		
QUESTÃO	N° de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
07	11	78,57%
08	12	85,71%
09	11	78,57%
Média	11,3	80,71%

Tabela 5: Texto 1 +Glossário: Acertos às questões de compreensão do texto

Texto 1 -Glossário: Compreensão do Texto (N° de participantes = 10)		
QUESTÃO	N° de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
07	09	90%
08	07	70%
09	05	50%
Média	07	70%

Tabela 6: Texto 1 -Glossário: Acertos às questões de compreensão do texto

Conforme os dados apresentados nas tabelas 5 e 6 acima, a Questão 7 obteve resultado surpreendente entre os dois grupos. Dentre o grupo que leu o Texto 1 +Glossário, 78,57% (setenta e oito vírgula cinquenta e sete por cento) dos participantes acertaram a questão, ao passo que, dentre o grupo que leu o Texto 1 -Glossário, 90% (noventa por cento) dos alunos acertaram a questão. A diferença de 11,43% (onze vírgula quarenta e três por

cento) de acertos entre os grupos parece indicar que a inserção de glossário, ao invés de ajudar, dificultou a compreensão do Texto 1. Porém, já em relação às Questões 08 e 09, a inserção de glossário sugere um efeito facilitador na compreensão do texto, uma vez que são observadas diferenças percentuais de 15,71 (quinze vírgula setenta e um), na Questão 08, e de 28,58 (vinte e oito vírgula cinquenta e sete), na Questão 9, a mais para os participantes que leram o Texto 1 +Glossário. Apesar de os resultados obtidos pelos participantes que leram o Texto 1 +Glossário na Questão 07 contradizerem os resultados obtidos na mesma questão pelos que leram o Texto 1 -Glossário, ainda é possível se especular que a inserção de glossários multimidiáticos ajude na compreensão de textos, pois, em duas das três questões de compreensão, a diferença entre os grupos aponta que os que leram o texto com inserção de glossários obtiveram melhores resultados.

A tabela 07, a seguir, apresenta uma comparação do resultado geral nas 09 (nove) questões pelos participantes que leram o Texto 1 +Glossário e aqueles que leram o Texto 1 -Glossário.

	Texto 1 +Glossário (n = 14)	Texto 1 -Glossário (n = 10)
Média nas nove questões	76,98%	63,3%

Tabela 07: Comparação do resultado geral nas questões do Texto 1+Glossário e do Texto 1-Glossário

A tabela acima apresenta o resultado geral dos dois grupos na leitura do Texto 1. O grupo que leu o Texto 1 +Glossário apresentou um percentual de acerto de 76,98 (setenta e seis vírgula noventa e oito). O grupo que o Texto 1 -Glossário apresentou uma discreta queda de 13,68 (treze vírgula sessenta e oito) pontos percentuais em sua média de acertos (63,3%). Isso nos leva a concluir que a inserção do glossário através do uso de imagens/figuras, palavras ou ambos para uma mesma palavra em língua inglesa, contribuiu para que houvesse melhor desempenho dos participantes dentro de seu grupo. Uma vez que todos os participantes encontravam-se no mesmo nível de proficiência linguística, somos levados a hipotetizar que a diferença de 13,68 (treze vírgula sessenta e oito) pontos percentuais entre os que leram o Texto 1 +Glossário e aqueles que leram o Texto 1 -Glossário resulta da inserção do glossário, que contribuiu para um melhor desempenho nas questões do Texto 1.

A seguir, comparamos os resultados por tipo de questões - de reconhecimento, de produção e de compreensão – obtidos pelos participantes que leram o Texto 1 +Glossário e aqueles que leram o Texto 1 -Glossário.

Tipos de questões	Texto 1 +Glossário (n=14)	Texto 1 -Glossário (n=10)
Questões de reconhecimento:	73,81%	60%
Questões de produção	76,19%	50%
Questões de compreensão	80,71%	70%

Tabela 08: Comparação dos resultados por tipo de questões obtidos na leitura do Texto 1 +Glossário e do Texto 1 -Glossário

Ao analisarmos a Tabela 8, evidenciamos que o desempenho dos que leram o Texto 1 +Glossário, nos três tipos de questões, foi superior aos que leram o Texto 1 -Glossário. Nas questões referentes ao reconhecimento de palavras-alvo, nas quais as palavras *surrogate* (substituto(s)), *upbeat* (alegre) e *weepy* (choroso(a)), foram testadas, o grupo que leu o Texto 1 +Glossário obteve uma média de 73,78% (setenta e três vírgula setenta e oito por cento) de acerto e o grupo que leu o Texto 1 -Glossário obteve o equivalente a 60 (sessenta) pontos percentuais em sua média de acertos. Isso nos leva a concluir que o glossário contribuiu para o reconhecimento das palavras-alvo, resultando em uma diferença de quase 14 (catorze) pontos percentuais entre os que leram o texto com glossário e aqueles que leram o mesmo texto sem glossário.

Nas questões referentes à produção de significados das palavras-alvo – *turmoil* (perturbação/agitação/tumulto), *tear-jerking* (melodramático) e *mood* (humor) – os participantes que leram o Texto 1 +Glossário obtiveram percentual de acerto nas questões de reconhecimento de 76,19% (setenta e seis vírgula dezenove por cento). Os participantes que leram o Texto 1 -Glossário obtiveram uma média de 50% (cinquenta por cento) de acerto nessas questões. A diferença de 26,19 (vinte e seis vírgula dezenove) pontos percentuais a mais para os que leram o Texto 1 +Glossário nos indica que o glossário teve grande contribuição para a produção de significados das palavras-alvo.

No que concerne às questões de compreensão do texto, o grupo que leu o Texto 1 +Glossário apresentou-se 80,71% (oitenta vírgula setenta e um por cento) em sua média de acerto, enquanto que o grupo que leu o Texto 1 -Glossário obteve média de 70 % (setenta por cento) de acerto. A diferença de 10,71 (dez vírgula setenta e um) pontos percentuais entre os dois grupos nos leva a supor que novamente a inserção de glossário contribuiu para que o grupo que leu o Texto 1 +Glossário obtivesse maior êxito ao compreender o texto lido.

A comparação dos resultados entre os que leram o texto com inserção de glossário e os que leram o mesmo texto sem glossário nos mostra que o uso de glossário multimidiático trouxe grande benefício para o reconhecimento e produção de significado de palavras, bem como para a compreensão do texto. Devemos ter cautela, porém, porque, apesar de os participantes possuírem o mesmo nível de proficiência linguística, são indivíduos com experiências de mundo distintas, o que poderia ter também influenciado, de algum modo, no seu desempenho nas respostas às questões do Texto 1.

4.2 Resultados nas questões de reconhecimento e produção de significados das palavras e de compreensão do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*).

Nas Tabelas 09 (Texto 2 +Glossário) e 10 (Texto 2 -Glossário) abaixo, apresentamos o desempenho dos participantes nas questões de reconhecimento dos significados das palavras-alvo do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*). As questões 1 a 3 objetivavam averiguar, respectivamente, o reconhecimento das palavras – *mischief* (delito), *wingspan* (envergadura) e *aloft* (“no alto”).

Texto 2 +Glossário: Reconhecimento dos significados das palavras (Nº de participantes = 10)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
01	10	100%
02	07	70%
03	03	30%
Média	6,6	66,66%

Tabela 09: Texto 2 com glossário: : Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras

Texto 2 -Glossário Reconhecimento dos significados das palavras (Nº de participantes = 14)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
01	11	78,57%
02	08	57,14%
03	04	28,57%
Média	7,6	54,76%

Tabela 10: Texto 2 sem glossário: : Acertos às questões de reconhecimento dos significados das palavras

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 09 (nove), do grupo que leu o Texto 2 +Glossário, 10 (dez) alunos acertaram a Questão 1. O percentual de acerto de 100% (cem por cento) poderia sugerir que a presença de glossário para as palavras do Texto 2 produziu efeito facilitador no reconhecimento dessas palavras após à leitura. No entanto, como demonstrado na Tabela 10, essas questões também obtiveram bom índice de acerto entre os alunos que leram o Texto 2 -Glossário; 78,57% (setenta e oito vírgula cinquenta e sete por cento) dos participantes, que leram o texto, acertaram a Questão 1. Isso leva-nos a hipotetizar que a inserção de glossário multimidiático facilitou o reconhecimento do significado da palavra *mischief* (delito).

Em relação a questão 2, dos participantes que leram o Texto 2 +Glossário, 7 (sete) obtiveram êxito ao responderem essa questão, ao passo que e 8 (oito) participantes acertaram essa questão após lerem o mesmo texto sem a ajuda de glossário. Ou seja, 70% (setenta por cento) dos participantes que responderam a Questão (2), após lerem o texto com glossário, acertaram, enquanto o índice de acerto dos participantes que leram o mesmo texto sem glossário foi de 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento). Com uma diferença de 12,86 (doze vírgula oitenta e seis) pontos percentuais entre os participantes que responderam a questão 2 corretamente, poderíamos concluir que o uso de glossário multimidiático ajudou para que os participantes obtivessem êxito no reconhecimento da palavra-alvo *wingspan* (envergadura).

A Questão 3 (três) objetivou averiguar o reconhecimento da palavra *aloft* (“no alto”) presente no Texto 2. 30% (trinta por cento) dos participantes que leram o Texto 2 +Glossário acertaram essa questão, enquanto 28,57% (vinte e oito vírgula cinquenta e sete por cento) dos participantes que leram o mesmo texto sem inserção de glossário acertaram a mesma questão. A diferença de 1,43 (um vírgula quarenta e três) pontos percentuais nos sugere que a inserção de glossários multimidiáticos pouco contribuiu para o reconhecimento da palavra-alvo *aloft* (“no alto”).

Nas Tabelas 11 (onze) e 12 (doze) abaixo, apresentamos o desempenho dos participantes nas questões de produção dos significados das palavras *glide* (planar), *worn* (vestiu) e *smoothly* (suavemente) do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*).

Texto 2 +Glossário: Produção dos significados das palavras (Nº de participantes = 10)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
04	08	80%
05	05	50%
06	07	70%
Média	6,6%	66,6%

Tabela 11: Texto 2 +Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras

Texto 2 -Glossário: Produção dos significados das palavras (Nº de participantes = 14)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
04	13	92,85%
05	09	64,28%
06	06	42,85%
Média	9,3	66,66%

Tabela 12: Texto 2 -Glossário: Acertos às questões de produção dos significados das palavras

Conforme apresentado na Tabela 11 (onze), 8 (oito) participantes responderam corretamente a Questão 4 (quatro) após ler o Texto 2 +Glossário. A Tabela 12 (doze) nos mostra que 13 participantes acertaram a mesma questão após ler o Texto 2 -Glossário. Os dados apresentam um percentual correspondente a 80% (oitenta por cento) de acerto daqueles que leram o texto com glossário e de 92,85% (noventa e dois vírgula oitenta e cinco por cento) daqueles que leram o texto sem glossário. A pouca diferença dentre os que utilizaram e aqueles que não utilizaram o glossário multimídia para a obtenção do êxito na resposta à Questão 4 (quatro) nos sugere pouca ou nenhuma contribuição da inclusão do glossário como facilitador da produção de significados da palavra em língua estrangeira *glide* (planar). Podemos supor que a palavra seja de fácil compreensão para o nível linguístico dos participantes ou que o próprio texto ofereceu pistas para que seu significado fosse compreendido e os participantes pudessem produzir o significado da palavra em língua materna.

Em relação à Questão 5 (cinco), de acordo com a Tabela 11, 50% (cinquenta por cento) dos participantes que leram o Texto 2 +Glossário acertaram a questão. Índice de acerto próximo obtiveram os participantes que leram o mesmo texto sem glossário. Como mostra a Tabela 12, 64,28% (sessenta e quatro vírgula vinte e oito por cento) dos participantes acertaram a mesma questão. Isso nos sugere que a inserção de glossário não contribuiu para uma melhor produção de significado da palavra-alvo *worn* (vestiu), ou por essa palavra já fazer parte do cotidiano dos participantes da pesquisa ou pelos mesmos encontrarem pistas textuais que favorecessem a correspondência de seu significado em língua portuguesa.

Ainda em relação às questões de produção de significado, 70% (setenta por cento) dos participantes que responderam à Questão 6 (seis) após ler o texto com glossário acertaram essa questão, enquanto que apenas 42,85% (trinta e sete vírgula cinco por cento) dos que responderam essa questão (referente ao mesmo texto sem glossário) a acertaram. A diferença de 27,15 pontos percentuais faz-nos a supor que houve grande contribuição por parte da inserção de glossário multimídiaático no que se refere à produção de significado da palavra-alvo *smoothly* (suavemente).

Nas Tabelas 13 e 14 abaixo, apresentamos o desempenho dos participantes nas questões de compreensão do Texto 2, (dois) em sua versão com e sem glossário, respectivamente.

Texto 2 +Glossário: Compreensão do Texto (Nº de participantes = 10)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
07	04	40%
08	05	50%
09	02	20%
Média	4,6	36,6%

Tabela 13: Texto 2 +Glossário: : Acertos às questões de compreensão do texto

Texto 2 -Glossário: Compreensão do Texto (Nº de participantes = 14)		
QUESTÃO	Nº de ACERTOS	Percentual de alunos que acertaram a questão
07	13	81,25%
08	10	62,5%
09	08	57,14%
Média	10,3	66,96%

Tabela 14: Texto 2 -Glossário: : Acertos às questões de compreensão do texto

A Questão 7 (sete), como mostra a Tabela 13, foi acertada por 4 (quatro) dos 10 (dez) participantes, totalizando 40% (quarenta por cento) de acerto para aqueles que leram o Texto 2 +Glossário. Em relação à mesma questão, porém com o texto sem a inserção de glossário multimídiaático, 13 participantes obtiveram êxito ao responder a questão. Como apresentado na Tabela 12, 92,85% (noventa e dois vírgula oitenta e cinco por cento) dos participantes demonstraram uma melhor compreensão do texto nessa questão, mesmo sem terem tido a ajuda de um glossário multimídiaático no momento da leitura do texto em tela de computador. Esse resultado vai de encontro com a nossa hipótese concernente ao uso de glossário para uma melhor compreensão do texto escrito. Com uma diferença de 52,85 (cinquenta e dois vírgula oitenta e cinco) pontos percentuais, poderíamos concluir que, para a

Questão 7 (sete), especificamente, o glossário inserido não contribuiu para um melhor entendimento do texto.

O mesmo ocorreu com as questões 8 (oito) e 9 (nove). 71,42% (setenta e um vírgula quarenta e dois por cento) dos participantes que leram o Texto 2 -Glossário acertaram a Questão 8, contrastando com 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento) de acerto entre os participantes que leram o mesmo texto com glossário. Na Questão 9, como mostra a Tabela 14 (catorze), 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento) dos participantes que leram o Texto 2 –Glossário obtiveram acerto, enquanto que apenas 20% (vinte por cento) dos participantes que leram o mesmo texto, porém com glossário multimídiaico, acertaram a mesma questão.

A seguir apresentamos a comparação entre os resultados obtidos nas questões que se seguiram ao Texto 2 +Glossário e aqueles obtidos após a leitura do Texto 2 –Glossário. A tabela 15 apresenta uma comparação das médias dos resultados obtidos pelos grupos após a realização dos testes referentes ao Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*), respectivamente com e sem inserção de glossário multimídiaico.

	Grupo 1 (n = 10)	Grupo 2 (n = 14)
	Texto+Glossário	Texto -Glossário
Média dos resultados obtidos pelos grupos	56,66%	65,33%

Tabela 15: Comparação dos resultados obtidos pelos participantes dos dois grupos na leitura do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*).

De acordo com as médias apresentadas na tabela acima, o grupo que leu o Texto 2 +Glossário obteve percentual de 56,66 (cinquenta e seis vírgula sessenta e seis) de acertos, ao passo que o grupo que leu o Texto 2 –Glossário apresentou uma média de acerto levemente superior, 65,33% (sessenta e cinco vírgula trinta e três por cento), o que nos leva a pensar que a inserção de glossário multimídiaico não contribuiu para melhor resultado ou porque as palavras utilizadas para a tarefa pertenciam ao vocabulário desses alunos ou porque seu significado pode ter sido apreendido através da leitura do texto todo, com ajuda de pistas lexicais.

Na Tabela 16 abaixo, apresentamos as médias dos resultados obtidos nas respostas às questões de reconhecimento, de produção e de compreensão, referentes ao Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*). Ao compararmos o desempenho do grupo que leu o texto com glossário com o do grupo que leu o texto sem glossário, observamos que, para o Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*), o uso de glossário multimidiático em pouco contribuiu (como nas questões de reconhecimento e produção de significado) ou em nada contribuiu (como nas questões de compreensão) para que o grupo obtivesse maior média de acertos por tipo de questão.

Tipo de questões	Médias do Grupo 2 (n=10) no Texto 2 +Glossário	Médias do Grupo 1 (n= 14) no Texto 2-Glossário
Nas questões de reconhecimento:	6,66 (66,6%)	7,66 (54,71%)
Nas questões de produção	6,66 (66,6%)	9,33 (66,64%)
Nas questões de compreensão	3,66 (36,6%)	10,33 (73,78%)

Tabela 16: Médias de acertos nas questões de reconhecimento, de produção e de compreensão do Texto 2 “*Batman could fly, but he'd crash and die*”.

No que concerne as questões de reconhecimento do significado das palavras-alvo *mischief* (delito), *wingspan* (envergadura) e *aloft* (“no alto”), 66,6 % (sessenta e seis vírgula seis por cento) dos que leram o Texto 2 +Glossário acertaram as questões de reconhecimento, enquanto os que leram o Texto 2 –Glossário obtiveram uma média de acerto de 54,71% (cinquenta e quatro vírgula setenta e um por cento). A leve diferença de 11,89 (onze vírgula oitenta e nove por cento) indica uma pequena contribuição do uso do glossário para as questões de reconhecimento de palavras.

Para as questões de produção de significado das palavras-chave *glide* (planar), *worn* (vestiu) e *smoothly* (suavemente), o grupo que leu o Texto 2 -Glossário, obteve uma média de 66,64% (sessenta e seis vírgula sessenta e quatro por cento) de acerto, quase igualando-se à média de acertos do grupo que leu o Texto 2 +Glossário, 66,6% (sessenta e seis vírgula seis por cento). Isso nos leva a dizer que o uso de glossário não contribuiu para

que houvesse melhor desempenho nas questões de produção de significado das palavras-chave do Texto 2.

Sobre o desempenho nas questões de compreensão do texto escrito, o resultado obtido surpreende por mostrar que o grupo que leu o Texto 2 -Glossário obteve média de acerto superior ao grupo que leu o Texto 2 +Glossário. Com média de acerto de 73,78% (setenta e três vírgula setenta e oito por cento), o grupo que leu o Texto 2 -Glossário apresentou uma grande diferença de 37,18 (trinta e sete vírgula dezoito) pontos percentuais em relação ao grupo que leu o Texto 2 +Glossário, que obteve média de acerto de 36,6% (trinta e seis vírgula seis por cento). Podemos atribuir esse resultado ao fato de que o texto escolhido poderia conter palavras de fácil compreensão, facilitando a compreensão do texto como um todo, ou que os participantes do grupo que leu o Texto 2 -Glossário apresentaram melhor desempenho, pois possuíam maior conhecimento linguístico do que os participantes do grupo que leu o Texto 2 +Glossário. A fim de averiguarmos essa possibilidade, comparamos os resultados obtidos por cada um dos grupos, independentemente de terem lido texto com ou sem glossário.

4.3 Comparação dos resultados intragrupos na leitura dos textos com e sem inserção de glossários.

A Tabela 17 abaixo, apresenta a comparação dos resultados obtidos pelo grupo de 14 alunos na leitura do Texto 1 +Glossário e na leitura do Texto 2 –Glossário.

	Médias do Grupo 1 (n=14)		Médias do Grupo 1 (n=14)	
	Texto 1 +Glossário		Texto 2 -Glossário	
Nas questões de reconhecimento:	10,33	(73,78%)	7,66	(54,71%)
Nas questões de produção	10,33	(76,19%)	9,33	(66,64%)
Nas questões de compreensão	11,33	(80,92%)	10,33	(73,78%)

Tabela 17: Médias de acerto do Grupo 1 nas questões de reconhecimento, de produção e de compreensão do Texto 1 +Glossário e do Texto 2 –Glossário.

O Grupo 1, com 14 participantes, obteve, nas questões de reconhecimento do significado das palavras-alvo dos Texto 2 -Glossário média de acerto de 54,71 % (cinquenta e

quatro vírgula setenta e um por cento), enquanto que, no mesmo tipo de questão do Texto 1 +Glossário, o mesmo grupo apresentou média de acertos de 73,78% (setenta e três vírgula setenta e oito por cento). Com a diferença de 19,07 (dezenove vírgula sete) pontos percentuais, concluímos que, para esse grupo, o glossário contribuiu para que houvesse um aumento da média de acertos nessas questões.

Nas questões de produção de significado das palavras-alvo do Texto 2 -Glossário, o mesmo grupo apresentou média de acerto de 66,64% (sessenta e seis vírgula sessenta e quatro por cento), enquanto que no Texto 1 +Glossário apresentou média de 73,78% (setenta e três vírgula setenta e oito por cento), evidenciando que esse grupo nesse tipo de questão também se beneficiou da inserção do glossário multimidiático.

Também nas questões de compreensão dos textos, o mesmo grupo obteve média de 73,78% (setenta e três vírgula setenta e oito por cento) de acerto nas questões do Texto 2 - Glossário, enquanto que, nas questões de compreensão do Texto 1 +Glossário, o mesmo grupo apresentou média de acertos de 80,92% (oitenta vírgula noventa e dois por cento).

Apesar dos textos serem diferentes e, conseqüentemente, as palavras selecionadas para fazerem parte do quadro de palavras-chave também serem diferentes, evidenciamos que para esse grupo composto de 14 participantes a inserção de glossário multimidiático resultou em melhor desempenho nos três tipos de questão (de reconhecimento de significado, de produção de significado e de compreensão do texto). Resta-nos agora analisar os efeitos da inserção de glossário multimidiático para o grupo de 10 alunos que, a rigor, pertence ao mesmo nível de proficiência linguística do grupo de 14 alunos.

A comparação dos resultados obtidos pelo grupo de 10 participantes, apresentada na Tabela 18 abaixo, mostra-nos os percentuais de acerto do grupo na leitura dos dois textos utilizados no experimento.

	Médias do Grupo 2 (n=10)	Médias do Grupo 2 (n=10)
	Texto 2 +Glossário	Texto 1 -Glossário
Nas questões de reconhecimento:	6,66 (66,6%)	6,0 (60%)
Nas questões de produção	6,66 (66,6%)	5,0 (50%)
Nas questões de compreensão	3,66 (36,6%)	7,0 (70%)

Tabela 18: Médias de acerto do Grupo 2 nas questões de reconhecimento, de produção e de compreensão do Texto 1 –Glossário e do Texto 2 +Glossário.

O Grupo 2, com 10 (dez) participantes, nas questões de reconhecimento do significado das palavras-alvo dos Texto 2 +Glossário, apresentou média de acerto de 66,6 % (sessenta e seis vírgula seis por cento), enquanto que, para o Texto 1 -Glossário, o mesmo grupo apresentou média de acertos de 60% (sessenta por cento). Com a diferença de 6,66 (seis vírgula sessenta e seis) pontos percentuais, concluímos que, para esse grupo, o glossário pouco contribuiu para que houvesse um aumento da média de acertos nessas questões, mesmo em textos diferentes.

Já nas questões de produção de significado das palavras-alvo do Texto 2 +Glossário, o Grupo 2 apresentou média de acerto de 66,6% (sessenta e seis vírgula seis por cento), enquanto que, para o Texto 1 -Glossário, o mesmo grupo apresentou média de 50% (cinquenta por cento) de acerto. A diferença de 16,6 (dezesesseis vírgula seis) pontos percentuais mostra-nos que a inserção de glossário contribuiu para um melhor desempenho do grupo nas questões de produção do significado das palavras-alvo.

O mesmo Grupo 2 obteve média de 36,6% (trinta e seis vírgula seis por cento) de acerto nas questões de compreensão do Texto 2 +Glossário, enquanto que, para o Texto 1 - Glossário, o grupo apresentou média de acertos de 70% (setenta por cento). Com uma diferença de 33,4 (trinta e três vírgula quatro) pontos percentuais, o Grupo 2 apresentou melhor desempenho nas questões de compreensão do Texto 1 -Glossário do que no mesmo tipo de questão do Texto 2 +Glossário. A inserção de glossário parece não ter contribuído para um melhor desempenho desse grupo nas questões de compreensão dos textos.

Em suma, a inserção de glossários multimidiáticos contribuiu para melhor desempenho dos dois grupos nas questões de reconhecimento e de produção de significados, independentemente do texto que recebeu o tratamento de inserção de glossário. Contudo, apenas um grupo (Grupo 1, 14 participantes) parece ter se beneficiado da inserção de glossário nas questões de compreensão do texto. Podemos especular que esse grupo tenha um excelente nível de fluência leitora e que, assim, a inserção de glossário pouco influenciou na compreensão do texto. Podemos supor ainda que, para esse grupo, as palavras colocadas em glossário já eram parte de seu vocabulário e, assim, seu desempenho nas questões de compreensão não foi alterado em função da inserção do glossário. Essas são algumas hipóteses que futuras pesquisas devem procurar investigar.

4.4 Análise do efeito do tipo de glossário multimidiático no reconhecimento e na produção dos significados das palavras-chave dos textos.

Na análise do efeito do tipo de glossário multimidiático (ilustração, texto e ilustração + texto) no reconhecimento e na produção dos significados das palavras-chave dos dois textos usados no experimento foram considerados os resultados obtidos pelos participantes nas questões de reconhecimento dos significados (Questões 1, 2 e 3 dos dois textos) e nas questões de produção dos significados (Questões 4, 5 e 6 dos dois textos). Os resultados nas Questões 7, 8 e 9 dos dois textos não foram considerados para essa análise, pois essas questões envolviam a compreensão global do texto que não estava diretamente relacionado a uma ou outra palavra.

A tabela abaixo apresenta o desempenho, no Texto 1, dos participantes nas questões de produção e de reconhecimento dos significados das palavras cujos glossários consistiam de: “ilustração” – Questões 3, 4 e 5; “texto” – Questão 1; e “ilustração e texto” – Questões 2 e 6.

Tipos de glossários	Texto 1 -Glossário			Texto 1 +Glossário	
			Diferença		
Ilustração	Q. 3	0%	+ 35,7%	Q. 3	35,7%
	Q. 4	60%	+ 11,42%	Q. 4	71,42%
	Q. 5	50%	+ 14,28%	Q. 5	64,28%
Média	-	36,66%	+14,66%	-	55,04%
Texto	Q. 1	90%	+2,86%	Q. 1	92,86%
Ilustração +	Q. 2	90%	+2,86%	Q. 2	92,86%
Texto	Q. 6	70%	+ 22,85%	Q. 6	92,85%
Média	-	80%	+12,85%	-	92,85%

Tabela 19: Percentual de acerto por tipo de glossário no Texto 1

Como pode ser observado, no Texto 1, a inserção de glossário consistindo de ilustração – Questões 3, 4 e 5 – favoreceu o acerto de todas essas questões. A maior diferença percentual de acerto entre o Texto 1 sem glossário e o Texto 1 com glossário, constituído de

ilustração, foi registrada na Questão 3, 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) a mais para o Texto 1 +Glossário. A Questão 3 do Texto 1 averiguava o reconhecimento do significado da palavra *weepy* (choroso). Uma vez que essa palavra não é transparente⁶ para o leitor de inglês falante de língua portuguesa, o uso de uma ilustração realmente facilitou seu reconhecimento.

A inserção de glossário consistindo de texto pareceu não contribuir tão efetivamente para o reconhecimento da palavra *surrogate* (substituto). A diferença percentual de +2,86 (mais dois vírgula oitenta e seis) foi registrada ao contabilizar os acertos para aqueles que tiveram acesso à essa palavra em seu formato de glossário de texto em relação àqueles que leram o texto com a mesma palavra sem inclusão de seu glossário. Nesse caso, o uso do glossário em formato de texto pouco contribuiu para um aumento no percentual de acertos no que concerne a atividade de reconhecimento da palavra-chave.

A inserção de glossário consistindo de ilustração e texto ocorreu para as palavras *upbeat* (alegre) e *mood* (humor), sendo questões de reconhecimento e de produção de significados de palavras-alvo respectivamente. Para a Q.2, o percentual de acerto, para aqueles que leram o texto com a palavra sem seu glossário, foi de 90% (noventa por cento), contrastando com o percentual de acerto daqueles que leram o mesmo texto com inclusão de glossário consistindo de ilustração + texto: 92,86% (noventa e dois vírgula oitenta e seis por cento). Com uma diferença de +2,86% (menos dois vírgula cinco por cento) entre aqueles que tiveram acesso e aqueles que não tiveram acesso ao glossário (ilustração + texto), observamos que a inclusão desse tipo de glossário, para essa palavra e nesta tarefa especificamente (tarefa de reconhecimento de palavra-chave), não contribuiu de forma eficiente para que os participantes obtivessem melhores resultados. Por outro lado, para a Q.6, cuja palavra-chave *mood* (humor) foi testada em uma tarefa de produção de seu significado em língua materna, a grande diferença de +22,85% (mais vinte e dois vírgula oitenta e cinco por cento) indica que o glossário consistindo de ilustração + texto contribuiu significativamente para que houvesse um maior percentual de acertos, fazendo com o que os participantes produzissem o significado dessa palavra de maneira coerente e adequada ao seu sentido utilizado no texto.

A tabela abaixo apresenta o desempenho, no Texto 2 dos participantes nas questões de produção e de reconhecimento dos significados das palavras cujos glossários

⁶ Palavras transparentes ou cognatas são aquelas cuja grafia e significado aproximam-se dos da língua materna (MARTINS, 2004).

consistiam de: “ilustração” – Questão 5; “texto” – Questões 1 e 3; e “ilustração e texto” – Questões 2, 4 e 6.

Tipos de glossários		Texto 2 -Glossário	Diferença		Texto 2 +Glossário
Ilustração	Q. 5	64,28%	-14,28%	Q. 5	50%
Texto	Q. 1	78,57%	+21,43%	Q. 1	100%
	Q. 3	28,57%	+2,57%	Q. 3	30%
Média	-	53,57%	+7,57%	-	60%
Ilustração + Texto	Q. 2	57,14%	+ 13,14%	Q. 2	70%
	Q. 4	92,85%	-12,85%	Q. 4	80%
	Q. 6	42,85%	+9,02%	Q. 6	70%
Média	-	64,28%	28,85%	-	73,3%

Tabela 20: Médias de acerto nas questões com os três tipos de glossário (ilustração, texto e ilustração + texto) do Texto 2 (+Glossário e –Glossário)

Como pode ser observado, no Texto 2, a inserção de glossário consistindo apenas de ilustração – Questão 5 – não favoreceu o acerto dessa questão, apresentando uma queda de 14% (catorze por cento) no percentual de acertos entre aqueles que leram o Texto 2 com glossário. Podemos hipotetizar o fato de que, por ser a palavra *worn* (vestido/a) pertencente à categoria de verbos, necessitasse mais do que apenas uma ilustração que a representasse. O uso do glossário consistindo de texto ou de texto+ ilustração poderia trazer contribuições para uma melhor produção de significado dessa palavra. Por ser abstrata e indicar uma ação em um tempo determinado dentro do contexto oferecido pelo texto, a ilustração por si só não favoreceu a tarefa de produção de seu significado em língua materna.

Por outro lado, para o Texto 2, os glossários que consistiam apenas de texto com o significado das palavras-chave *mischief* (delito) e *aloft* (no alto), correspondentes às Questões 1 e 3 respectivamente, contribuíram para um melhor desempenho nas tarefas de reconhecimento dessas palavras. Para a Questão 1, foi constatada uma diferença de + 21,43 % do percentual de acerto dessa palavra e um aumento de 2,57% (dois vírgula cinquenta e sete por cento) para a questão 3 entre os que leram o Texto 2 +Glossário. Podemos hipotetizar o fato de que, por serem essas palavras abstratas, o glossário consistindo de texto apresentou-se

como o mais apropriado para que os participantes apresentassem melhor desempenho nessa tarefa. A inserção de glossário multimidiático consistindo de texto mostrou-se um fator determinante para que houve diferença positiva no percentual de acertos das questões.

A inserção de glossário consistindo de ilustração + texto foi realizada nas palavras *wingspan* (envergadura) - Questão 2, *glide* (planar) - Questão 4 e *smoothly* (suavemente) - Questão 6. Na Q.2, observamos um aumento de 13,14% (treze vírgula catorze por cento) no desempenho dos participantes que leram o Texto 2 com glossário. Uma diferença de mais 9,02 (nove vírgula zero dois) pontos percentuais foi constatada para os participantes que leram o mesmo texto com glossário. Para a Q.6, houve também queda da porcentagem de acertos, com uma diferença de -12,85% (doze vírgula oitenta e cinco por cento), não demonstrando eficácia para esse tipo de glossário. Com isso, observamos que o tipo de glossário ilustração+ texto foi eficiente, apesar de apresentar resultado negativo para uma das palavras-chave testada, pois verificou-se o aumento do desempenho na média de acertos dos participantes que realizaram essa tarefa.

4.5 Análise do efeito da inserção de glossários multimidiáticos nas questões de compreensão dos textos.

Na análise do efeito do tipo de glossário multimidiático (ilustração, texto e ilustração + texto) na compreensão dos dois textos usados no experimento foram considerados os resultados obtidos pelos participantes nas questões correspondentes à última seção intitulada *Text Comprehension Test* (Teste de Compreensão do texto). Esta seção foi composta por 3 (três) questões: Q. 7(sete), 8(oito) e 9(nove) com quatro itens cada, sendo apenas um item correto para cada uma das questões. As questões testavam a compreensão geral do texto e não somente fragmentos ou palavras isoladas. Algumas palavras-chave selecionadas para o teste compunham essas questões, ficando implícita a necessidade do sujeito de ter apreendido o significado dessas palavras para compreender, de forma global, os sentidos dos textos.

A tabela abaixo representa o desempenho dos participantes nas questões de compreensão do Texto 1 (*Sad Music Helps mend broken hearts*):

Texto 1 –Glossário	Diferença	Texto 1 +Glossário
Média		

de acertos	70%	+ 10,92%	80,92%
---------------	-----	----------	--------

Tabela 21: Médias de acerto nas questões de compreensão do Texto 1

Como observamos na tabela 21, a diferença de 10,92 (dez vírgula noventa e dois) pontos percentuais indica que a inserção de glossário contribuiu para que houvesse melhor desempenho dos participantes nas questões de compreensão do Texto 1. Fato não observado em relação ao Texto 2. A tabela abaixo representa o desempenho dos participantes nas questões de compreensão do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*).

	Texto 2 –Glossário	Diferença	Texto 2 +Glossário
Média de acertos	73,78%	-37,18%	36,6%

Tabela 22: Médias de acerto nas questões de compreensão do Texto 2

Ao analisarmos a tabela 22 acima, vimos que a inserção de glossário não contribuiu para que houvesse melhor compreensão do texto. Ao contrário do que ocorreu com o desempenho dos participantes ao lerem o Texto 1 com glossário, os participantes que leram o Texto 2 sem glossário apresentaram desempenho muito maior, com uma diferença de 37,18 (trinta e sete vírgula dezoito) pontos percentuais. A partir desse resultado, podemos supor que o Texto 2 contivesse em si mais pistas lexicais, dispensando a necessidade de uso de glossário para compreensão do sentido do texto. Pode ser ainda que o Texto 2 contivesse muitas palavras conhecidas pelos participantes, o que também tornaria desnecessária a presença de glossário. Outro ponto a se considerar é o fato de o Texto 2 –Glossário ter sido aplicado após a leitura do Texto 1 +Glossário, e o Texto 2 +Glossário ter sido aplicado após a leitura do Texto 1 –Glossário. Os participantes poderiam apresentar sinais de cansaço, já que o Texto 2 fora aplicado sempre após a leitura e resolução de tarefas do Texto 1.

Em nossa análise de dados, observamos divergências e convergências entre os resultados obtidos no desempenho dos Textos 1 e 2. Mais especificamente, no que diz

respeito ao desempenho de tarefas de reconhecimento de palavras-alvo, essas questões obtiveram bom índice de acerto nos dois textos. Já nas questões de produção de significado de palavras-alvo, no texto 1, a inserção favoreceu o acerto dessas questões, mas, para o texto 2, a inserção do glossário não fez muita diferença para que houvesse melhor desempenho dos participantes. Sobre as questões de compreensão do texto, somente aqueles que leram o texto 1 com glossário obtiveram maior número de acertos nessas questões, uma vez que, para o texto 2, os resultados mostraram-se contrários às nossas hipóteses iniciais. Através dos dados obtidos nesta análise, concluímos que o glossário do tipo ilustração trouxe maior contribuição para as questões de reconhecimento de palavras-alvo e que o glossário do tipo combinado (texto + figura) não teve sua eficácia efetivamente comprovada neste estudo, já que sua contribuição apresentou resultados contrários, variando de acordo com o texto. Para o último tipo de glossário testado, o glossário do tipo texto, também não pudemos comprovar sua eficácia já que os dados apontam resultados contrastantes de acordo com o texto lido. A fim de respondermos às perguntas iniciais que deram origem à nossa pesquisa, em nossas considerações finais, elencamos cada uma das questões de pesquisa e discutimos os resultados a partir dos dados coletados e analisados no presente capítulo. Buscamos também, no capítulo que se segue, sugerir novas pesquisas, citando as limitações deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu do interesse em melhor compreender o papel do conhecimento lexical na construção do sentido de um texto em língua estrangeira. Partimos

do pressuposto de que esse conhecimento só é útil se interagir com outras fontes de conhecimento, já que a compreensão de um texto em qualquer língua vai muito além da competência lexical do leitor; é preciso também que outras fontes de conhecimento sejam acionadas e usadas interativamente com o conhecimento lexical.

Desse modo, buscamos investigar os efeitos da exposição a diferentes tipos de glossários multimidiáticos na leitura de um texto em inglês língua estrangeira. Para isso, realizamos esta pesquisa de caráter experimental que investigou se a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilitaria a aprendiz dessa língua estrangeira: a) melhor desempenho em uma tarefa de produção dos significados das palavras-alvo; b) melhor desempenho em uma tarefa de reconhecimento dos significados das palavras-alvo; e c) melhor compreensão do texto. Também estudamos os efeitos de diferentes tipos de glossários multimidiáticos no reconhecimento/produção dos significados das palavras-alvo e na compreensão de textos em inglês.

Participaram desta pesquisa experimental alunos de nível pré-intermediário de proficiência em língua inglesa. Os participantes foram divididos em dois grupos e cada grupo foi submetido à tarefa de leitura de dois textos diferentes. Cada texto teve duas versões: uma com inserção de glossário e uma versão sem glossário. Cada grupo leu um texto em uma de suas versões, por exemplo, com inserção de glossário, e o outro texto em uma outra versão, sem glossário, por exemplo. Ao final da leitura de cada texto, os participantes tiveram que responder 3 (três) perguntas de reconhecimento de palavras, 3 (três) perguntas de produção de palavras e 3 (três) perguntas de compreensão geral do texto.

Neste capítulo, retomamos nossas questões de pesquisa para respondê-las com base nos resultados obtidos e já descritos no capítulo anterior. Ao respondermos as questões, apontamos as limitações impostas pelas decisões metodológicas tomadas. Finalmente, destacamos as implicações e aplicações dos resultados obtidos.

5.1 A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilita a aprendiz dessa língua estrangeira melhor desempenho em uma tarefa de reconhecimento dos significados das palavras-alvo?

A resposta a essa pergunta foi buscada pela análise das respostas dadas às 3 (três) questões de reconhecimento de palavras-alvo, nas quais os participantes foram solicitados a reconhecerem, entre as opções de resposta fornecidas, aquela que apresentava, na língua

materna, o melhor significado da palavra destacada no enunciado de cada questão. A inserção de glossários multimidiáticos, tanto no Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*) como no Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*) favoreceu o desempenho nessas questões. Os participantes que leram o Texto 1, com glossário, acertaram em média 73,57% das questões, enquanto aqueles que leram o mesmo texto sem glossário acertaram em média 60%. Em relação ao Texto 2, na versão com glossário, os participantes acertaram em média 66,66% das questões, ao passo que na versão sem glossário, a média de acertos foi de 51,19%.

Esses resultados nos permitem afirmar que a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura dos dois textos em inglês possibilitou aos participantes melhor desempenho em tarefas de reconhecimento dos significados das palavras alvo de ambos os textos, apresentando contribuição mais significativa para o reconhecimento das palavras do Texto 1.

5.2 A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira melhor desempenho em uma tarefa de produção dos significados das palavras-alvo?

A fim de respondermos essa pergunta, analisamos as respostas dadas às 3 (três) questões de produção das palavras alvo nos dois textos, nas quais os participantes tiveram que produzir uma frase com a palavra apresentada no enunciado de cada questão. Observamos uma sensível contribuição da inserção de glossário multimidiático nas questões de produção dos significados das palavras do Texto 1, uma vez que, na versão do Texto 1 com inserção de glossário, os resultados das respostas a essas questões tiveram uma diferença de 33,78 (trinta e três vírgula setenta e oito) pontos percentuais a mais do que os resultados das questões do mesmo texto sem a inserção de glossário. No entanto, em relação ao Texto 2, os resultados obtidos por aqueles que leram o texto em sua versão com glossário multimidiático (66,6%) não foi muito diferente dos resultados obtidos pelos que leram a versão sem glossário (40,5%).

Essa diferença de resultados entre os dois textos nas questões de produção dos significados das palavras-alvo talvez se deva à possibilidade de um texto (Texto 2) fornecer mais pistas lexicais que, por sua vez, dispensariam a inserção de glossário, pois as palavras alvo poderiam ser compreendidas pelo contexto textual, o que favoreceria, conseqüentemente,

a produção de seus significados em língua materna. Essa hipótese, entretanto, não foi investigada. Futuras pesquisas devem procurar testar o conhecimento prévio das palavras alvo de um texto antes de incluí-las em um teste de produção de significados.

5.3 A exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês possibilita a aprendizes dessa língua estrangeira melhor compreensão do texto?

Com o intuito de respondermos a essa pergunta, analisamos as respostas dadas às 3 (três) questões de compreensão de cada texto. Ao contrário das questões que testaram o reconhecimento e a produção de palavras alvo, nessas questões, testamos a compreensão das ideias principais de cada texto, que, por sua vez, estavam relacionadas a certas palavras chave, mas não diretamente dependentes delas.

Nas questões de compreensão de texto, obtivemos resultados divergentes entre os Textos 1 e o Texto 2. Os participantes que leram o Texto 1 +Glossário obtiveram melhores resultados do que os participantes que leram o Texto 1 -Glossário (75% e 70% respectivamente). No entanto, em relação ao Texto 2, os participantes que leram a versão com glossário obtiveram resultados inferiores aos que leram a versão sem glossário (36,6% e 66,96% respectivamente).

Isso nos leva a hipotetizar, mais uma vez, que o Texto 2 possui mais pistas contextuais que o Texto 1. Essas pistas contextuais favoreceram tanto a produção de significados de palavras alvo quanto a compreensão das ideias principais do texto.

5.4. Diferentes tipos de glossários multimidiáticos produzem diferentes efeitos no reconhecimento/produção dos significados das palavras alvo e na compreensão de textos em inglês língua estrangeira?

A fim de investigarmos os efeitos dos diferentes tipos de glossários multimidiáticos (ilustração, texto e ilustração + texto), analisamos os resultados obtidos nas questões de reconhecimento e de produção de palavras-alvo dos dois textos. É importante salientar, porém, que os resultados nas questões de compreensão de texto não foram incluídos nessa análise, uma vez que a compreensão global dos dois textos não dependia necessária e exclusivamente das palavras-alvo incluídas nos glossários.

Para o Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*) O glossário do tipo ilustração, no qual utilizamos apenas uma figura para ilustrar o significado da palavra, foi o que proporcionou maior percentual de acerto, pois os participantes que resolveram questões de reconhecimento e de produção referentes às palavras que receberam esse tipo de glossário multimidiático obtiveram resultados melhores, apresentando uma média de acerto 50% para os que leram o texto com esse tipo de glossário, com uma diferença positiva de 13,34% em relação aos que não tiveram acesso a esse tipo de glossário. Em relação à média de acertos para os outros tipos de glossário, temos uma diferença percentual de 2,5% pontos negativos para quem leu o texto com inserção de glossário do tipo texto e 4,37% pontos positivos para quem leu o texto com inserção de glossário do tipo misto (texto e figura).

Essa constatação opõe-se aos resultados obtidos no experimento realizado por Yanguas (2009), experimento-base e modelo para nossa dissertação. No experimento de Yanguas (2009), não foram encontrados resultados relevantes para as questões de produção de significado das palavras-alvo após a leitura do texto com inserção do glossário do tipo ilustração. Em nosso estudo, porém, obtivemos resultados positivos com esse tipo de glossário tanto para as questões de reconhecimento de palavras-alvo, quanto para questões de produção de palavras-alvo. Apenas na produção de significado de uma palavra pertencente ao Texto 2 +Glossário o resultado não foi positivo, ou seja, a inserção desse tipo de glossário (ilustração) não contribuiu para que os participantes obtivessem êxito na tarefa. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de a palavra testada ser um verbo, assim, apenas uma ilustração não teria sido suficiente para que os participantes apreendessem seu significado e conseguissem produzir esse significado em língua materna (língua portuguesa). A ilustração pode não ter sido clara ao demonstrar a ação expressa pelo vocábulo testado (*worn*).

Ainda, em seu estudo, Yanguas (2009) concluiu também que o glossário combinado (texto e ilustração) favoreceu a compreensão do texto. Infelizmente não tivemos como comprovar se a inserção deste tipo de glossário efetivamente contribuiu para melhor compreensão do texto, uma vez que os dois textos utilizados apresentavam todos os tipos de glossários multimidiáticos e as questões que elaboramos testavam a compreensão (questões 7,8 e 9 de cada tarefa, para cada texto) global do texto e não apenas fragmentos que continham as palavras-alvo com seu tipo específico de glossário. Para estudos futuros sugerimos que a compreensão do texto seja testada a partir do tipo de glossário multimidiático inserido no texto. Para isso, seria interessante que mais palavras recebessem esse tratamento e

que as questões de compreensão envolvam apenas o fragmento no qual a palavra esteja inserida e seja fundamental para a compreensão do mesmo.

Em relação ao glossário combinado (texto e ilustração) em nosso estudo, os resultados variaram de acordo com o tipo de questão. Observamos resultado não significativo para a questão que testou o reconhecimento da palavra-alvo nesse tipo de glossário no Texto 1 +Glossário, diferentemente do resultado obtido na questão que testou a produção de significado da palavra-alvo que também recebeu o mesmo tipo de glossário, fato não observado no Texto 2 +Glossário que obteve resultado negativo.

Também em relação ao glossário do tipo texto, obtivemos resultados divergentes entre os dois textos utilizados no experimento. No Texto 1, a inserção de glossário do tipo texto não trouxe contribuição para melhor desempenho nas questões de reconhecimento de significado de palavra-alvo. Em contrapartida, no Texto 2, observamos grande contribuição desse tipo de glossário no acerto de questões de reconhecimento de palavras-alvo.

5.5 Conclusões, limitações, implicações e aplicações

Ao realizarmos uma comparação dos resultados obtidos pelos 14 (catorze) participantes do Grupo 1 entre aqueles que leram o Texto 1 +Glossário e o Texto 2 - Glossário, evidenciamos que a inserção de glossários multimídiaicos resultou em melhor desempenho nos três tipos de questão (questões de reconhecimento e de produção de significado das palavras-alvo e de compreensão do texto). Ao realizarmos uma comparação dos resultados obtidos pelos 10 (dez) participantes do Grupo 2 entre os que leram Texto 1 - Glossário e o Texto 2 +Glossário, observamos que a inserção de glossários multimídiaicos contribuiu para um melhor desempenho nas questões de reconhecimento e de produção de significado de palavras-alvo, mas não nas questões de compreensão do texto. Apenas o Grupo 1 parece ter se beneficiado da inserção de glossário multimídiaico na compreensão do texto.

Essas incoerências podem ter diferentes causas. Primeiramente, podemos especular que o nível de proficiência leitora dos grupos, embora cursando o mesmo semestre do mesmo curso de língua inglesa, seja diferente, sendo o Grupo 2 mais proficiente em leitura do que o Grupo 1. Não obstante, essas incoerências podem estar relacionados ao texto e não ao nível de proficiência leitora de cada grupo. Podemos especular que o conteúdo do Texto 1 (*Sad music helps mend broken hearts*) seja menos familiar que o conteúdo do Texto 2 (*Batman could fly, but he'd crash and die*), ou ainda que o vocabulário do Texto 2 seja mais conhecido pelos

participantes do que o vocabulário do Texto 1. Essas duas últimas hipóteses explicariam o porquê de a inserção de glossários multimidiáticos ter claramente favorecido reconhecimento e produção das palavras alvo e compreensão do Texto 1, mas não do Texto 2. Por já ser de conteúdo familiar ou por conter palavras que já faziam parte do léxico dos participantes, a inserção de glossários multimidiáticos não surtiu qualquer efeito em relação ao Texto 2.

Os resultados obtidos nessa pesquisa nos permitem concluir que a exposição a qualquer tipo de glossário multimidiático na leitura de um texto em inglês favoreça um melhor desempenho em tarefas de produção dos significados das palavras-alvo e em tarefas de reconhecimento dos significados das palavras-alvo desse texto. Infelizmente os resultados foram divergentes quanto à contribuição da inserção de glossários multimidiáticos na compreensão das ideias globais de um texto, embora, para um dos textos testados, tenhamos obtido resultados positivos quanto à contribuição de diferentes tipos de glossário para a compreensão global do texto.

Outra conclusão que podemos tirar desse estudo é que glossários que contêm ilustração, tanto os que apresentam apenas ilustração ou aqueles que têm ilustração e texto, contribuem para melhor desempenho em tarefas de reconhecimento e de produção de significado de palavras-alvo. O glossário do tipo texto apenas não apresentou contribuição significativa para que houvesse um melhor desempenho dos participantes.

É importante também salientarmos o número limitado de participantes e a falta de tratamento estatístico dado aos dados nessa pesquisa, que torna os resultados por obtidos não-conclusivos. Sugerimos, portanto, que esse estudo seja replicado com um número maior de participantes e com textos mais longos, para que os diferentes tipos de glossário sejam inseridos em um número maior de palavras. Da mesma forma, ao termos um maior número de participantes e textos mais longos que permitam o trabalho com maior número de palavras, podemos aplicar *testes t* com o intuito de evidenciarmos se as diferenças obtidas são significativas e possíveis de generalizações.

Outra limitação de nosso estudo deveu-se ao pouco controle sobre o conhecimento prévio dos participantes. Trabalhamos com alunos de nível intermediário de inglês da Casa de Cultura Britânica-UFC, devido à disponibilidade dos professores e do próprio número de turmas da instituição. A escolha pela instituição partiu do nivelamento dos alunos, que passam por rigorosa seleção, sendo uma turma relativamente homogênea em relação ao seu nível de proficiência linguística. Confiamos que todos teriam não apenas o mesmo nível de proficiência mas também o mesmo domínio do léxico da língua inglesa. Além disso, usamos

também como critério para escolha dos textos e das palavras o fato de o tópico e de as palavras não terem sido abordadas no livro didático utilizado até então. No entanto, deveríamos termos nos assegurado que as palavras testadas eram realmente desconhecidas dos alunos e que o tópico/assunto não havia ainda sido abordado em sala.

Apesar de não termos elucidado questões sobre o papel do domínio do léxico na compreensão de textos em língua estrangeira, pensamos que podemos afirmar que a inserção de glossários multimidiáticos contribui positivamente para o reconhecimento e a produção dos significados de palavras em língua estrangeira, facilitando também a compreensão de textos. Além disso, o uso de glossário em textos contribui para que haja melhor otimização do tempo de leitura em sala de aula, evitando o desgaste dos alunos ao buscarem palavras no dicionário. Através da inserção de glossários multimidiáticos, o professor pode trabalhar com textos de forma mais eficaz ao mesmo tempo que utiliza novas tecnologias para atividades a serem realizadas dentro e fora de sala de aula, o que motiva os alunos a estudarem uma língua estrangeira.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que, com essa pesquisa, buscamos contribuir para as aulas de línguas no que concerne o desenvolvimento da habilidade leitora através de atividades de leitura de textos. Uma vez que o tempo para a prática das quatro habilidades em sala de aula é bastante reduzido, é importante facilitar o acesso ao vocabulário de um texto de modo a deixar a leitura deste mais fluida e prazerosa. Além disso, sabemos também que o conhecimento lexical é fator importante para a prática leitora. Assim, a inserção de glossário multimidiático em um texto promoveria acesso rápido ao vocabulário do texto, o que tornaria sua leitura menos cansativa e mais motivante.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. Failures to comprehend and levels of processing in reading. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B.C. e BREWER, W.F., (org.). **Theoretical issues in Reading Comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 11-32, 1980.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALMEIDA, M. L. P. de. Tipos de pesquisa. In: ALMEIDA, M. L. P. de. **Como elaborar monografias**. 4. ed. rev. e atual. Belém: Cejup, 1996. Cap. 4, p. 101-110.
- ALDERSON, J.C. The testing of reading. In: C. NUTTALL, (Ed.) **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996.
- AL-SEGHAHER, K. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. **Language Learning & Technology** vol. 5, n 1, 202-232 , 2001. Retrieved February 7, 2008, from <http://llt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default.htm>.
- ANDERSON, R.C; FREEBODY, P. Vocabulary Knowledge. **In Theoretical Models and Processes of Reading**. RUDELL, R. B, RUDELL, M.R e SINGER,H. (org.), 3a edição, p. 343 a 371, 1985.
- ANDERSON, R. C.; DAVISON, A. **Conceptual and empirical bases of readability formulas**. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading, 1986.
- BARROS, M. G. ; TAMANINI, J. Interpretações da leitura em livros didáticos. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, pp. 1858-1870, 2009.
- BECKER, W.C. Teaching reading and language to the disadvantage- what we have learned from field research. **Harvard Educational Review**, vol. 47, p. 518-543, 1977.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BOOTH, J. R; HALL, W. S. Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**; v. 86, n. 3, p. 413-422, 1994.
- BOWLES, M. A. L2 glossing: To CALL or not to CALL. **Hispania**, vol. 87, n.3, 541-552, 2004.
- BROWN, D. What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to? **Language Teaching Research**, vol. 15, pp. 83–97, 2011.
- BRUTON, A. Vocabulary learning from dictionary reference in collaborative EFL translational writing, **System**, vol. 35, pp. 353–367, 2007.
- CABRAL, L. S. *Processos psicolingüísticos de leitura e a criança*. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, v. 19, no 1, pp. 7-20, 1986.

CAMPOS, G. P. C. **O processo de leitura: da decodificação à interação.** Revista Objetiva, no 4, 2008. Disponível em <http://www.faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/OProcessoDeLeitura.pdf>. Último acesso em 20/04/2014 às 19h00.

CARLISLE, J. F. Fostering morphological processing, vocabulary, development, and reading comprehension. In: R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), **Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension** (pp. 78–103). The Guilford Press, New York, 2007.

CARVALHO, O. L. S. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. **Interdisciplinar**, vol. 16, jul-dez, pp. 30-45, 2012.

CARRELL, P.L., DEVINE, J.; ESKEY, D.E. **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Apropriação sociocognitiva da escrita: uma discussão sobre a dimensão intrassubjetiva da linguagem. **Letras Hoje**, vol. 44, n. 3, 2009.

CHUN, D. M., & PLASS, J. L. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. **The Modern Language Journal**, vol.80, n.2, p.183-198, 1996.

COLEMAN, E.B. Developing a technology of written instruction: Some determiners of the complexity of prose. In E.Z. Rothkopf and P.E. Johnson (org.) **Verbal learning research and the technology of written instruction.** New York: Columbia University, Teachers College Press, 1971.

COLEMAN, E.B. Developing a technology of written instruction: Some determiners of the complexity of prose. In E.Z. Rothkopf and P.E. Johnson (org.) **Verbal learning research and the technology of written instruction.** New York: Columbia University, Teachers College Press, 1971.

CROW, J. Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. **Modern Language Journal**, vol.70, p.242-49, 1986.

DAVIS, F.B. Fundamental factors in reading comprehension. **Psychometrika**, vol.9, p. 185-197, 1944.

DAVIS, F.B. Research in comprehension in reading. **Reading Research Quartely**, vol. 3, p. 499-545, 1968.

DE LA FUENTE, M. J. Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction, **Language Teaching Research**, vol. 10, pp.263–295, 2006.

DE RIDDER, I. Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? **Language Learning & Technology**, vol. 6, pp.123–146, 2002.

ESKEY, D.E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: P. L. CARREL, J. DEVINE, D. E. ESKEY, (Eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93-99, 1988.

FALCÃO, V. M. C. B. **Limiar de proficiência linguística para a compreensão de textos em inglês como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado, inédita. Fortaleza, UECE, 1996.

FARNAN, J. Mapping: Organizing news stories for improved readability. Does it work? Trabalho apresentado no **75th Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication** (Montreal, Quebec, Canada, August 5-8, 1992). ERIC Clearing House, ED349545, 1992.

FISHER, S. R. **História da Leitura**. Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FOLSE, K. S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention, **TESOL Quarterly**, vol. 40, pp. 273–293, 2006.

FOOHS, M; ROCKENBACH, L. T.; Axt, M. Aquisição de vocabulário: O efeito de glossários eletrônicos. **Novas Tecnologias na Educação**, vol. 3, n 2, Nov, p. 1-10, 2005.

FRIES, C.C. **Linguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1963.

_____. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GARDEL, P. S. ; SALIÉS, T. M. G. **Interaction and pedagogical practice as mediators of vocabulary learning in classes of English as a second language**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 187p, 2006.

GAZZANIGA, M.S. & HEATHERTON, T. F. **Ciência Psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMANN, K.S., & GOODMAN, Y.M. Learning to read is natural. In: L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds), **Theory and practice of early reading** .v.1, p.137-154 Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the reading specialist**. (s.l), v.6, p. 126-35, 1967.

- GOUGH, P.G. **One second of reading**. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds), **Language by ear and by eye**. Cambridge: MA: MitPress, 1972.
- HALL, G. Stanley. **Educational Problems**. 2 vols. New York, Appleton, 1911.
- HAYES, D. A.; HENK, W. A. Understanding and remembering complex prose augmented by analogic and pictorial illustration. **Journal of Reading Behavior**. vol. 18, p. 63-78, 1986.
- HUANG, H. T. Vocabulary learning in an automated graded reading program, **Language Learning & Technology**, vol. 11 pp. 64–82, 2007.
- HUNT, A; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary, *Reading in a Foreign Language*, vol. 17, pp 23–59, 2005.
- HUNT, E. Mechanics of verbal ability. **Psychological Review**, vol. 85, p. 109-130, 1978.
- JACOBS, G. M., DUFON, P.; HONG, F. C. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. **Journal of Research in Reading**, vol. 17, n.1, p. 19-28, 1994.
- JAVAL, E. Essai sur La physiologie de lecture. *Anneles d'Oculistique*. (S.L), vol. 82, 1879.
- JENKINS, J.J. Can we have a meaningful theory of memory? In R.L. Solso (edit.), **Theories in cognitive psychology: The Loyola symposium**. Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum Associates, 1974.
- JOUVE, V. **A Leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLARE, G.R. Assessing readability. **Reading Research Quartely**, vol.10, p. 62-102, 1974-1975.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 14a ed. Campinas: Pontes, 2012.
- KLEIMAN, A. O que é letramento? In: KLEIMAN, A (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.
- LAUFER, B. NATION, P. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production, **Applied Linguistics**, vol. 16, pp. 307–322, 1995.
- LEFFA, V. J. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001, pp. 39-58, 2001.
- LEFFA, V. J. **Fatores da Compreensão Na Leitura**. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, vol. 15, n.15, p.143-159, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, Wilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação.* Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37.

_____. **Defining a CALL activity.** *Linguagem em (Dis)curso.* Tubarão: , v.5, n.2, p.337 - 355, 2005.

LEPRE, L. **A elaboração de glossários bilíngues para a interpretação de textos em inglês com base em um *corpus* paralelo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, 2007.

LENDERS, O. Electronic glossing-is it worth the effort? **Computer Assisted Language Learning**, vol. 21, pp. 457–481, 2008.

LOMICKA, L. L. To Gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online. **Language Learning & Technology**, vol. 1 n. 2, p. 41-50, 1998.

LUEGI, P. **O Registro do Movimento dos Olhos durante a Leitura de Textos.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 283p. 2006.

MASSARO, D. W.(org.), **Understanding language.** New York: Academic Press, 1975.

MARTINS, S.A. Estratégias metacognitivas na busca pela compreensão de palavras desconhecidas em língua francesa. **Alfa**, SãoPaulo,48 (1): 61-71, 2004.

MENEGASSI, R. J. ; CALCIOLARI, A. C. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa.** Maringá: UEM – Acta Scientiarum, vol. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

MIN, H. T. EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading, **Language Learning**, v.58, pp. 73–115, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NATION, I. S. P. Research into practice: **Vocabulary, Language Teaching**, vol. 44, pp. 529–539, 2011.

OTTO, W. **Glossing for Improved Comprehension: A New Look at an Old Technique Comprehension: Process and Product.** G. H. McNinch.(org.) : American Reading Forum, p. 24-28; Athens, GA, 1981.

PAIVA, V.L.M.O de. **Inovações Tecnológicas: O livro e o Computador.** In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Wilson José Leffa.* Pelotas: Educat, 2012.

PARIBAKHT, T. S. The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing: A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language, **Language Learning**, vol. 55, pp. 701–748, 2005.

PARIBAKHT, T. S. The role of grammar in second language lexical processing, **RELC Journal**, vol. 35 pp.149–160, 2004.

PARK, J. **The Effect of vocabulary glossing on ESL reading comprehension**. UNPUBL. Experiment Report, 1986.

PERFETTI, C.A.; HOGABOAM, T. The relationship between single Word decoding and reading comprehension skill. **Journal of Educational Psychology**, vol.67, p. 461-469, 1975.

PERFETTI, C.A.; LESGOLD, A.M. Coding and Comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In L.B. Resnick and P.A. Weaver (org.). **Theory and practice of early reading**. vol.1. Hillsdale, N.J; Erlbaum, 1979.

PLASS, J. L., CHUN, D. M., MAYER, R. E.; LEUTNER, D. Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. **Journal of Educational Psychology**, vol. 90, p. 25-36, 1998.

QIAN, D. D. Demystifying lexical inferencing: The role of aspects of vocabulary knowledge, **TESL Canada**, vol. 22, pp. 34–54, 2005.

RAYNER, K.; HAGELBERG, E. M. Word recognition cues for beginning and skilled readers. **Journal of Experimental Child Psychology**, vol. 20, p. 444-445, 1975.

ROTT, S.; WILLIAMS, J. Making form-meaning connections while reading: A qualitative analysis of word processing. **Reading in a Foreign Language**, vol. 15, n. 1, 2003.

SANTOS, M. M. dos. **Os Processos de Leitura e Letramento**. Monografia encontrada no endereço: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/os-processos-leitura-letramento.htm>. Último acesso dia 21 de Abril de 2014 às 19h00.

SAMUELS, S. J. Word Recognition. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell, and Harry Siger (eds), **Theoretical models and processes of reading**. 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, p. 359-380, 1994.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, M.V.R. **A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira** . DELTA. [online]. Ago. 1997, vol. 13, no. 2 [acesso em 17 de outubro de 2005], p. 215-246. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200003&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-4450.

SCHMITT, N. Review article: Instructed second language vocabulary learning, **Language Teaching Research**, vol. 12, pp. 329–363, 2008.

SHANKWEILER, D.E.; LIBERMAN, I.Y. Misreading: a search for causes. In: J.F. Kavanagh & I. G. Mattingly (org.), **Language by ear and by eye**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1972.

SHEN, M. Y. Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing, *System*, vol. 38, pp. 539–547, 2010.

SILVA, E. T. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

SNAVELY, A. **The Effectiveness of Purpose Statements and Marginal Notes as Aids to Reading Comprehension**. Diss. State Univ. of Iowa, 1961.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPIRO, R. J., BRUCE, Bertram C.; BREWWERS, W. F. **Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, 1980.

STEFFENSEN, M.S., JOAG-DEV, C; ANDERSON, R.C. A cross-cultural perspective on reading comprehension. **Reading research quarterly**, vol. 15, n.1, p. 10-29, 1979.

SAMUELS, S. J. Word Recognition. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell, and Harry Siger (eds), **Theoretical models and processes of reading**. 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, p. 359-380, 1994.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Campinas, 1995.

SHANKWEILER, D.E.; LIBERMAN, I.Y. Misreading: a search for causes. In: J.F. Kavanagh & I. G. Mattingly (org.), **Language by ear and by eye**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1972.

SNAVELY, A. **The Effectiveness of Purpose Statements and Marginal Notes as Aids to Reading Comprehension**. Diss. State Univ. of Iowa, 1961.

SPIRO, R. J., BRUCE, Bertram C.; BREWWERS, W. F. **Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, 1980.

TERMAN, L.M. Vocabulary test as a measure of intelligence. **Journal of Educational Psychology**, vol. 9, p. 452-466, 1918.

THORNDIKE, R.L. **Reading comprehension education in fifteen countries**. New York: Wiley, 1973.

THURSTONE, L.L. A note on a reanalysis of Davi's reading testes. **Psychometrika**, vol. 11, p. 185-188, 1946.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Casas de Cultura. **Histórico da Casa de Cultura Britânica da UFC**. Disponível em: <<http://www.culturabritanica.ufc.br/pages/historico.html>>. Acesso em: 04 de março de 2013.

VIDAL, K. S. A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition, **Language Learning**, vol. 61, pp. 219–258, 2011.

WATANABE, Y. Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 19, n. 3, p. 287-307, 1997.

WEBB, S. Learning word pairs and glosses sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge, **Language Teaching Research**, vol.11, pp. 63– 81, 2007.

WESCHE, M. B; PARIBAKHT, T. S., **Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions**, Multilingual Matters, Toronto, 2010.

WITTRICK, M.C., MARKS, C.; DOCTOROW, M. Reading as a generative process. **Journal of Educational Psychology**, vol. 67, p. 484-489, 1975.

YANGUAS, I. Multimedia glosses and their effect on l2 text comprehension and vocabulary learning. **Language Learning & Technology**, vol. 13, n.2, pp. 48-67, 2009.

YUNES, E. **Apresentação**. In: **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009, p.9

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Carolina Morais Ribeiro da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver acerca de Processamento Textual. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de um estudo que envolverá a leitura de dois textos em inglês e a resolução de algumas tarefas acerca dos textos no laboratório de informática do Centro de Humanidades, com duração de aproximadamente 60 minutos. Tal pesquisa visa trazer benefícios na área de ensino de leitura em língua inglesa, sendo o colaborador (você) beneficiado indiretamente uma vez que atua na área. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma cópia em seu poder e outra com o pesquisador.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Carolina Morais Ribeiro da Silva

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Amadeu Furtado,41, Parquelândia, Fortaleza-CE.

Telefones p/contato: (85) 99604105

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8167**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
(Continuação)**

Título da pesquisa:

Processamento do texto escrito em inglês com e sem inserção de glossários multimidiáticos.

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____ / ____ / _____

Nome do voluntário	Data	Assinatura

Nome do pesquisador	Data	Assinatura

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome:

Instituição:

Endereço:

Telefones p/contato:

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PERFIL DE LEITURA DO PARTICIPANTE

QUESTIONÁRIO PERFIL DE LEITURA DO PARTICIPANTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Caro(a) participante,

O presente questionário faz parte da pesquisa **PROCESSAMENTO DO TEXTO ESCRITO EM INGLÊS COM E SEM INSERÇÃO DE GLOSSÁRIOS MULTIMIDIÁTICOS**. Os dados aqui obtidos não serão usados com caráter avaliativo. Não há opções certas ou erradas. Marque todas as opções que se adequarem. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar em anonimato as identidades dos participantes.

Profa. Orientadora: Dra. Vlândia Cabral Borges

Mestranda: Carolina Morais Ribeiro da Silva

I- DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: () 18-25 () 26-30 () 31-35 () mais de 35

II- VIVÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA

Já estudou inglês antes de entrar na Casa de Cultura Britânica (CCB)?

() sim () não

Se sim, estudou em: () escola _____ () cursos livres de idioma _____ ()

países falantes de língua inglesa _____ () graduação em Letras-Inglês _____

() outros, especifique: _____

(Discrimine ao lado da opção marcada quanto tempo você estudou)

III- HÁBITOS E MÉTODOS DE LEITURA EM PORTUGUÊS

GOSTA DE LER? () Muito () Sim () Razoavelmente () Pouco

O QUE LÊ?

() Jornais

() Revistas, de que tipo? _____

() Livros, de que tipo? _____

() Outros, especifique: _____

EM QUE SUPORTE?

() No computador? Se sim, () sempre () às vezes () quase nunca () nunca

() No papel? Se sim, () sempre () às vezes () quase nunca () nunca

COM QUE FREQUÊNCIA LÊ?

() Todo dia () Quase todo dia () Raramente

COMO LÊ?

() Procurando entender todas as palavras, detalhes e informações.

() Procurando entender o texto como todo.

() Procurando entender as informações que julga mais importantes.

() Alternando entre a primeira e segunda opção dependendo do propósito da leitura.

() Alternando entre a segunda e a terceira opção dependendo do propósito da leitura.

() Silenciosamente.

() Em voz alta.

() Consultando material adicional?

Se sim, () impresso _____ () online _____

(Discrimine ao lado da opção marcada qual material adicional você consulta, dicionários, enciclopédias etc)

IV- HÁBITOS E MÉTODOS DE LEITURA EM INGLÊS

GOSTA DE LER EM INGLÊS? () Muito () Sim () Razoavelmente () Pouco

O QUE LÊ EM INGLÊS?

- () Jornais
 () Revistas, de que tipo? _____
 () Livros, de que tipo? _____
 () Outros, especifique: _____

EM QUE SUPORTE?

- () No computador? Se sim, () sempre () às vezes () quase nunca () nunca
 () No papel? Se sim, () sempre () às vezes () quase nunca () nunca

COM QUE FREQUÊNCIA LÊ?

- () Todo dia () Quase todo dia () Raramente

COMO LÊ?

- () Traduzindo tudo ou quase tudo para o português.
 () Silenciosamente, sem preocupar-se com a pronúncia das palavras.
 () Em voz alta, procurando melhorar sua pronúncia.
 () Consultando material adicional?
 Se sim, () impresso _____ () online _____
 (Discrimine ao lado da opção marcada qual material adicional você consulta, dicionários, enciclopédias etc)

QUE DIFICULDADES SENTE AO LER EM INGLÊS?

- () De compreensão de vocabulário.
 () De compreensão da estrutura gramatical.
 () De compreensão de aspectos culturais diferentes quando esses estão presentes no texto.

Obrigada pela sua importante colaboração! 😊

APÊNDICE C – CONTEÚDOS (GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO)
NEW ENGLISH FILE (MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO NA CCB)

LIVRO/ SEÇÃO	CONTEÚDO GRAMATICAL	VOCABULÁRIO
New English File 2 (1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Word order in questions 2. Present simple 3. Present Continuous 4. Defining relative clauses (a person who...,a thing which...) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Commons verb phrases, classroom language 2. Family, personality adjectives 3. The body, prepositions of place 4. Expressions for paraphrasing: like, for example, etc.
New English File 2 (2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Past Simple regular and irregular verbs 2. Past continuous 3. Questions with and without auxiliaries 4. So, because, but, although 	<ol style="list-style-type: none"> 1. holidays 2. prepositions of time and place: at on in 3. question words, pop music 4. verb phrases
New English File 2 (3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Going to, presente continuous (future arrangements) 2. Will/won't (predictions) 3. Will/won't (promises, offers, decisions) 4. Review of tenses: presente, past and future. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. look (after, for, etc) 2. opposite verbs 3. verb+back 4. verbs+prepositions
New English File 2 (4)	<ol style="list-style-type: none"> 1. present perfect (experience) + ever, never, presente perfect/simple past 2. presente perfect simple +yet, just, already 3. comparatives, as...as/ less...than... 4. Superlatives (+ever+presente perfect) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. clothes 2. verb phrases 3. time expressions: spend time, waste time, etc 4. opposite adjectives
New English File 2 (5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. uses of the infinitive (with to) 2. verb+ing 3. have to, don't have to, must, mustn't 4. expressing movement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. verbs+infinitive 2. verbs followed by -ing 3. modifiers: a bit, really, etc. 4. Prepositions of movement, sport.

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE VOCABULÁRIO SEMESTRES 1 A 3

SEMESTRE	LIVRO	SEÇÃO (unidades do livro)	CONTEÚDO GRAMATICAL	VOCABULÁRIO
S – 1	NEF Elementary	File 1A ao File 3C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verb be (+), pronouns: I, you, etc. 2. Verb be (-) and (?) 3. Possessive adjectives: my, your, etc. 4. a/an, plurals, this/that/these/those 5. Present Simple (+) and (-) 6. Present simple (?) 7. a/an+Jobs 8. possessive s 9. Adjectives 10. Telling the time, presente simple 11. Adverbs of frequency 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numbers 1-20, days of the week 2. Countries and nationalities, numbers 20-1,000 3. Personal information 4. The classroom, common objects, classroom language; 5. Verb phrases, irregular plurals; 6. Common verb phrases; 7. Jobs; 8. Family; 9. Adjectives, quite/very; 10. Daily routine; 11. Time words and expressions.
S – 2	NEF Elementary	File 3D ao 5 Revise & Check	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prepositions of time; 2. Can/can't 3. Like+ (verb+ -ing); 4. Object pronouns: me, you, him, etc. 5. Possessive pronouns: mine, yours, etc. 6. Past Simple of be: was/were 7. Past simple regular verbs; 8. Past Simple irregular verbs; 9. Past simple regular 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The date; 2. Verb phrases; 3. Free time activities; 4. LOVE STORY PHRASES; 5. Music; 6. Word Formation; 7. Past time expressions; 8. Go, have, get; 9. Irregular Verbs

			and irregular	
S – 3*	NEF Elementary	File 6 A ao File 9B	<ol style="list-style-type: none"> 1. There is/ there are 2. There was/ there were 3. Present continuous; 4. Present simple or present continuous?; 5. a/an,some/any; 6. how much/how many?, quantifiers: a lot, not much, etc. 7. Be going to (plans) 8. Be going to (predictions); 9. Comparative adjectives; 10. Superlative adjectives; 11. Would like to/like; 12. Adverbs; 13. Present perfect; 14. Present perfect or past simple? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. houses and furniture 2. prepositions of place 3. verb phrases 4. places in a city 5. food, countable/uncountable nouns; 6. drinks; 7. holidays; 8. verb phrases; 9. personality adjectives; 10. the weather; 11. adventures; 12. common adverbs; 13. been to; 14. past participles.
		New English File 2 (5)		

APÊNDICE E- TELAS REFERENTES AO TEXTO 1+GLOSSÁRIO

INSTRUCTIONS

- ▶ You are going to read a text in English.
- ▶ Some words are [hyperlinked](#), so, if you don't understand its meaning, click on it and a glossary will appear on screen. If you want to go back to the text, click on the image or word that just appeared to return.
- ▶ You have 2 minutes to read the text.
- ▶ Wait for the researcher to start.
- ▶ When you finish reading the text, click on the red button  to take the tests related to it.

START

INSTRUCTIONS

- ▶ You are going to read a text in English.
- ▶ Some words are [hyperlinked](#), so, if you don't understand its meaning, click on it and a glossary will appear on screen. If you want to go back to the text, click on the image or word that just appeared to return.
- ▶ You have 2 minutes to read the text.
- ▶ Wait for the researcher to start.
- ▶ When you finish reading the text, click on the red button  to take the tests related to it.

"HIPERLINKADAS"



START

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: http://www.kitgraph.co.uk/news/serve.php?http://www.flickr.com/photos/jessamereading/172803112144_bornabout/10059456 Sad music makes breaking up easier to do best http://www.jr-edits.org/files/presentation/051313170221_LaRelease.pdf



SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

Superar

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: http://www.kitgraph.co.uk/news/serve.php?http://www.flickr.com/photos/jessamereading/172803112144_bornabout/10059456 Sad music makes breaking up easier to do best http://www.jr-edits.org/files/presentation/051313170221_LaRelease.pdf



SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [unbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might a [sabedoria](#) people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

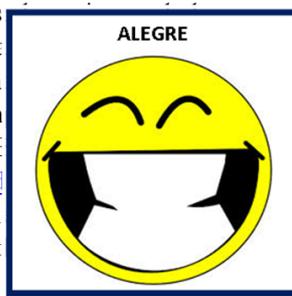
The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Source: http://www.inkgraph.co.uk/news/pressreleases/72803312144_brokenhearts10059456 Sad-music-makes-breaking-up-easier-to-do.html http://www.jcr-admin.org/files/pressreleases/051313170221_SadMusic.pdf

FINISH

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to s ended relationship. The study contra when feeling the blues after emotion singing the blues – music to accom from the University of California at I tunes that reflect their negative [mood](#) artwork provide comfort and consol said: "Emotional experiences of aest well-being."



[ne](#) the heartbreak of an at [upbeat](#) music is best it for why people began times. The research is d comfort in listening to s and books, or gloomy -author Stephen Palmer nt to our happiness and

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Source: http://www.inkgraph.co.uk/news/pressreleases/72803312144_brokenhearts10059456 Sad-music-makes-breaking-up-easier-to-do.html http://www.jcr-admin.org/files/pressreleases/051313170221_SadMusic.pdf

FINISH

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help overcome the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says that sad music, movies, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic experiences are important to our happiness and well-being."



The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: <http://www.istockphoto.com/photos/jessicameasongp/172923321444-horrelboudat-100594-56> Sad music makes heartbreak easier to do. http://www.jcr-admsia.org/Files/presentation/051131171221_LenRelease.pdf



SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weevy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic experiences are important to our happiness and well-being."



The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#)....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: <http://www.istockphoto.com/photos/jessicameasongp/172923321444-horrelboudat-100594-56> Sad music makes heartbreak easier to do. http://www.jcr-admsia.org/Files/presentation/051131171221_LenRelease.pdf



SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."



can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#). ...[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: <http://www.infograph.co.uk/news/servicelife/> <http://www.flickr.com/photos/jessicameetingplatters/7292332214/> <http://www.bornabout.com/2005/04/26/> http://www.jcr-adviser.org/files/presentations/051313170222_LaRelease.pdf

FINISH

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). It also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

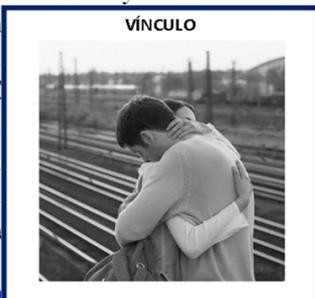
The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious [substituto](#) distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal [bond](#). ...[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: <http://www.infograph.co.uk/news/servicelife/> <http://www.flickr.com/photos/jessicameetingplatters/7292332214/> <http://www.bornabout.com/2005/04/26/> http://www.jcr-adviser.org/files/presentations/051313170222_LaRelease.pdf

FINISH

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). The research also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artistic products are important to our happiness and well-being. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being." The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal bond....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.



Sources: <http://www.infograph.co.uk/news/servicelife/> <http://www.flickr.com/photos/jessamynmaguire/7292332214/> <http://www.berkeley.edu/~news/2009/04/28/> http://www.jcr-adm.berkeley.edu/files/presentations/051313170222_LanRelease.pdf

FINISH

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help [overcome](#) the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common [wisdom](#) that [upbeat](#) music is best when feeling the blues after emotional [turmoil](#). It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative [mood](#). The research also says [weepy](#) movies and books, or gloomy artistic products are important to our happiness and well-being. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being." The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a [surrogate](#) to replace the lost personal bond....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; [tear-jerking](#) dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.



Sources: <http://www.infograph.co.uk/news/servicelife/> <http://www.flickr.com/photos/jessamynmaguire/7292332214/> <http://www.berkeley.edu/~news/2009/04/28/> http://www.jcr-adm.berkeley.edu/files/presentations/051313170222_LanRelease.pdf

FINISH

Please, take the tests on paper given



APÊNDICE F- TELAS REFERENTES AO TEXTO 2+GLOSSÁRIO

INSTRUCTIONS

- ▶ You are going to read a text in English.
- ▶ Some words are [hyperlinked](#), so, if you don't understand its meaning, click on it and a glossary will appear on screen. If you want to go back to the text, click on the image or word that just appeared to return.
- ▶ You have 2 minutes to read the text.
- ▶ Wait for the researcher to start.
- ▶ When you finish reading the text, click on the red button **FINISH** to take the tests related to it.

START

INSTRUCTIONS

- ▶ You are going to read a text in English.
- ▶ Some words are [hyperlinked](#), so, if you don't understand its meaning, click on it and a glossary will appear on screen. If you want to go back to the text, click on the image or word that just appeared to return.
- ▶ You have 2 minutes to read the text.
- ▶ Wait for the researcher to start.
- ▶ When you finish reading the text, click on the red button **FINISH** to take the tests related to it.



START

Batman Could Fly, but He'd Crash and Die

Scientists have finally answered one of life's mysteries – [whether](#) Batman can really fly. Researchers from Leicester University in the U.K. conducted tests on the type of cape Batman wears as he flies around Gotham City watching for [mischief](#) and criminals. They concluded that he would be able to [glide](#) pretty well, but would crash at high speed and die once he tried to land. The researchers say this is because the [wingspan](#) of his cape is too short to allow him to land [smoothly](#). Researcher David Marshall said: "If Batman wanted to survive the flight, he would need a bigger cape. Or if he preferred to keep his style intact he could opt for...[jet](#)

The research paper is called "The Physics Behind the Cape of Batman". The research team tested the physics behind the cape [worn by Batman](#). The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely. The research team said that if Batman jumped from a building about 150 metres high, he would be able to glide for about 350 metres. The problem would come when he attempted to land. The impact would be the equivalent of being hit by a car driving at 80kph. The team concluded that: "Clearly gliding using a batcape is not a safe way to travel, unless a method to rapidly slow down is used such as a [parachute](#)."

Source: <http://www.breastfeedingjournal.com/120712/0712-0608e.htm>



FINISH

Batman Could Fly, but He'd Crash and Die

Scientists have finally answered one of life's mysteries – [whether](#) Batman can really fly. Researchers from Leicester University in the U.K. conducted tests on the type of cape Batman wears as he flies around Gotham City watching for [mischief](#) and criminals. They concluded that he would be able to glide pretty well, but would crash at high speed and die once he tried to land. The researchers say this is because the [wingspan](#) of his cape is too short to allow him to land [smoothly](#). Researcher David Marshall said: "If Batman wanted to survive the flight, he would need a bigger cape. Or if he preferred to keep his style intact he could opt for...[jet](#)

The research paper is called "The Physics Behind the Cape of Batman". The research team tested the physics behind the cape [worn by Batman](#). The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely. The research team said that if Batman jumped from a building about 150 metres high, he would be able to glide for about 350 metres. The problem would come when he attempted to land. The impact would be the equivalent of being hit by a car driving at 80kph. The team concluded that: "Clearly gliding using a batcape is not a safe way to travel, unless a method to rapidly slow down is used such as a [parachute](#)."

Source: <http://www.breastfeedingjournal.com/120712/0712-0608e.htm>



FINISH

APÊNDICE G- TAREFAS REFERENTES AOS TEXTOS 1 E 2

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help overcome the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common wisdom that upbeat music is best when feeling the blues after emotional turmoil. It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative mood. It also says weepy movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a surrogate to replace the lost personal bond....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; tear-jerking dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources:<http://www.telegraph.co.uk/news/newstohttp://www.flickr.com/photos/jeannetteeatsspaghetti/7292331214/s/howaboutthat/10059456/Sad-music-makes-breaking-up-easier-to-do.html> http://www.jcr-admin.org/files/pressreleases/051313173228_LeeRelease.pdf

MEANING RECOGNITION TEST

Choose the Portuguese equivalent of the English words below:

01. SURROGATE

- a) Chefe
- b) Patrono
- c) Substituto
- d) Aliado

02. UPBEAT

- a) Bonita
- b) Alegre
- c) Diferente
- d) Regular

03. WEEPY

- a) Triste
- b) melancólico
- c) sombrio
- d) choroso

MEANING PRODUCTION TEST

Write the Portuguese equivalent for each English word below:

04. TURMOIL

05. TEAR-JERKING

06. MOOD

TEXT COMPREHENSION TEST

Now answer the questions based on the information provided in the passage.

07. What is the main finding of the research from the University of California at Berkeley?

- a) Listening to music that reflects their mood is comforting to people with broken heart.
- b) Sad music can help people overcome depression.
- c) Music reflects people's negative mood.
- d) People with broken hearts should not be exposed to weepy movies and books.

08. What is the common wisdom about upbeat music?

- a) Upbeat music is not helpful for people with a broken heart.
- b) People should listen to upbeat music when feeling sad.
- c) Listening to upbeat music might set people in a negative mood.
- d) Upbeat music should, not be listened to after an emotional turmoil.

09. The research suggests that:

- a) Sad music might be a substitute of a broken relationship.
- b) When an intimate relationship is broken, people listen to angry music.
- c) Emotional experiences of aesthetic products are importante for intimate relationship.
- d) People turn to aesthetic products, such as weepy movies and books to console their broken hearts.

BATMAN COULD FLY, BUT HE'D CRASH AND DIE

Scientists have finally answered one of life's mysteries – whether Batman can really fly. Researchers from Leicester University in the U.K. conducted tests on the type of cape Batman wears as he flies around Gotham City watching for mischief and criminals. They concluded that he would be able to glide pretty well, but would crash at high speed and die once he tried to land. The researchers say this is because the wingspan of his cape is too short to allow him to land smoothly. Researcher and superhero addict David Marshall said: "If Batman wanted to survive the flight, he would definitely need a bigger cape. Or if he preferred to keep his style intact he could opt for...jets to keep himself aloft."

The research paper is called 'Trajectory of a Falling Batman'. The research team tested the physics behind the cape worn in the 2005 movie "Batman Begins". The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely. The research team said that if Batman jumped from a building about 150 metres high, he would be able to glide for about 350 metres. The problem would come when he attempted to land. The impact would be the equivalent of being hit by a car driving at 80kph. The team concluded that: "Clearly gliding using a batcape is not a safe way to travel, unless a method to rapidly slow down is used such as a parachute."

Source: <http://www.breakingnewsenglish.com/1207/120712-batman.html>

MEANING RECOGNITION TEST

Choose the Portuguese equivalent of the English words below:

01. MISCHIEF

- a) Bagunça
- b) Barulho
- c) Sujeira
- d) Delito

02. WINGSPAN

- e) Formato
- f) Tamanho
- g) Envergadura
- h) Peso

03. ALOFT

- e) Pendurado
- f) No alto
- g) Seguro
- h) Fixo

MEANING PRODUCTION TEST

Write the Portuguese equivalent for each English word below:

04. GLIDE

05. WORN

06. SMOOTHLY

TEXT COMPREHENSION TEST

Now answer the question based on the information in the passage.

07. What is the main finding of the research from Leicester University in the U.K?

- a) Batman would need a bigger cape to be able to glide while he flies around Gotham City looking for mischief and criminals.
- b) Batman would opt for jets to be able to glide around Gotham City.
- c) With his cape, Batman would be able to glide, but he would have problems to land
- d) The wingspan of Batman's cape is too short to allow him to glide.

08. What did the team say about the cape worn in the 2005 movie "Batman Begins" in the research paper called "Trajectory of a Falling Batman"?

- a) Batman would be able to glide if the wingspan of the cape were 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely.
- b) The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is twice that needed for a human to land safely.
- c) The cape allows Batman to jump from a 350-metre building.
- d) The cape cannot protect Batman from the impact of landing.

09. The team concluded that:

- a) A parachute is necessary if Batman wants to keep himself aloft after gliding.
- b) Gliding using a batcape is not safe, if a method to stop crashing at high speed is used.
- c) Using a parachute can turn gliding with a batcape a safe way to travel.
- d) With the batcape Batman can fly as fast as car at 80 kph.

APÊNDICE H- GABARITO DAS TAREFAS REFERENTES AOS TEXTOS 1 E 2

SAD MUSIC HELPS MEND BROKEN HEARTS

New research suggests listening to sad music can help overcome the heartbreak of an ended relationship. The study contradicts common wisdom that upbeat music is best when feeling the blues after emotional turmoil. It might account for why people began singing the blues – music to accompany painful or miserable times. The research is from the University of California at Berkeley. It says people find comfort in listening to tunes that reflect their negative mood. It also says weepy movies and books, or gloomy artwork provide comfort and console broken hearts. Study co-author Stephen Palmer said: "Emotional experiences of aesthetic products are important to our happiness and well-being."

The research is to be published in the August edition of the "Journal of Consumer Research" and is titled: "Interpersonal Relationships and Preferences for Mood-Congruency in Aesthetic Experiences." The authors say: "Consumers experience serious emotional distress when intimate relationships are broken, and look for a surrogate to replace the lost personal bond....[In] negative moods, [they] might choose aesthetic experiences consistent with their mood (sad music; tear-jerking dramas) even when more pleasant alternatives are also available." They report on another study that found we prefer "angry music" when we are frustrated - by being interrupted, by someone being late, or after losing an Internet connection.

Sources: <http://www.telegraph.co.uk/news/newstohttp://www.flickr.com/photos/jeannetteeatsspaghetti/7292331214/s/howaboutthet/10059456/Sad-music-makes-breaking-up-easier-to-do.html> http://www.jcr-admin.org/files/pressreleases/051313173228_LeeRelease.pdf

MEANING RECOGNITION TEST

Choose the Portuguese equivalent of the English words below:

01. SURROGATE

- e) Chefe
- f) Patrono
- g) Substituto
- h) Aliado

02. UPBEAT

- i) Bonita
- j) Alegre
- k) Diferente
- l) Regular

03. WEEPY

- i) Triste
- j) melancólico
- k) sombrio
- l) choroso

MEANING PRODUCTION TEST

Write the Portuguese equivalent for each English word below:

04. TURMOIL

Perturbação/agitação/tumulto

05. TEAR-JERKING

Melodramático/dramalhão

06. MOOD

humor

TEXT COMPREHENSION TEST

Now answer the questions based on the information provided in the passage.

07. What is the main finding of the research from the University of California at Berkeley?

- a) Listening to music that reflects their mood is comforting to people with broken heart.
- b) Sad music can help people overcome depression.
- c) Music reflects people's negative mood.
- d) People with broken hearts should not be exposed to weepy movies and books.

08. What is the common wisdom about upbeat music?

- a) Upbeat music is not helpful for people with a broken heart.
- b) People should listen to upbeat music when feeling sad.
- c) Listening to upbeat music might set people in a negative mood.
- d) Upbeat music should, not be listened to after an emotional turmoil.

09. The research suggests that:

- a) Sad music might be a substitute of a broken relationship.
- b) When an intimate relationship is broken, people listen to angry music.
- c) Emotional experiences of aesthetic products are importante for intimate relationship.
- d) People turn to aesthetic products, such as weepy movies and books to console their broken hearts.

Batman Could Fly, but He'd Crash and Die

Scientists have finally answered one of life's mysteries – whether Batman can really fly. Researchers from Leicester University in the U.K. conducted tests on the type of cape Batman wears as he flies around Gotham City watching for mischief and criminals. They concluded that he would be able to glide pretty well, but would crash at high speed and die once he tried to land. The researchers say this is because the wingspan of his cape is too short to allow him to land smoothly. Researcher and superhero addict David Marshall said: "If Batman wanted to survive the flight, he would definitely need a bigger cape. Or if he preferred to keep his style intact he could opt for...jets to keep himself aloft."

The research paper is called 'Trajectory of a Falling Batman'. The research team tested the physics behind the cape worn in the 2005 movie "Batman Begins". The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely. The research team said that if Batman jumped from a building about 150 metres high, he would be able to glide for about 350 metres. The problem would come when he attempted to land. The impact would be the equivalent of being hit by a car driving at 80kph. The team concluded that: "Clearly gliding using a batcape is not a safe way to travel, unless a method to rapidly slow down is used such as a parachute."

Source: <http://www.breakingnewsenglish.com/1207/120712-batman.html>

MEANING RECOGNITION TEST

Choose the Portuguese equivalent of the English words below:

01. MISCHIEF

- a) Bagunça
- b) Barulho
- c) Sujeira
- d) Delito

02. WINGSPAN

- a) Formato
- b) Tamanho
- c) Envergadura
- d) Peso

03. ALOFT

- m) Pendurado
- n) No alto
- o) Seguro
- p) Fixo

MEANING PRODUTCION TEST

Write the Portuguese equivalent for each English word below:

04. GLIDE

planar

05. WORN

vestiu

06. SMOOTHLY

suavemente

TEXT COMPREHENSION TEST

Now answer the question based on the information in the passage.

07. What is the main finding of the research from Leicester University in the U.K?

- a) Batman would need a bigger cape to be able to glide while he flies around Gotham City looking for mischief and criminals.
- b) Batman would opt for jets to be able to glide around Gotham City.
- c) With his cape, Batman would be able to glide, but he would have problems to land
- d) The wingspan of Batman's cape is too short to allow him to glide.

08. What did the team say about the cape worn in the 2005 movie "Batman Begins" in the research paper called "Trajectory of a Falling Batman"?

- a) Batman would be able to glide if the wingspan of the cape were 4.7 metres, which is around half that needed for a human to land safely.
- b) The wingspan of the cape is 4.7 metres, which is twice that needed for a human to land safely.
- c) The cape allows Batman to jump from a 350-metre building.
- d) The cape cannot protect Batman from the impact of landing.

09. The team concluded that:

- a) A parachute is necessary if Batman wants to keep himself aloft after gliding.
- e) Gliding using a batcape is not safe, if a method to stop crashing at high speed is used.
- f) Using a parachute can turn gliding with a batcape a safe way to travel.
- g) With the batcape Batman can fly as fast as car at 80 kph.

**ANEXO A – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR SEMESTRE NA CASA DE
CULTURA BRITÂNICA- UFC**

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR SEMESTRE – 12.2

LEGENDA: NEF – New English File; PE – Practical English; W - Writing

SEMESTRE	BOOK	MID-TERM EXAM	FINAL EXAM	TOTAL	CDs
S – 1	NEF Elementary	File 1A – File 2B (6 files + 1PE + 1W)	File 2C – 3C (5 files + 1PE + 1W)	11 files 2PE / 2W	CD 1
S – 2	NEF Elementary	File 3D – File 4 Revise & Check (5 files + 2PE + 2W)	File 5A – File 5 Revise & Check (4 files + 1PE + 1W)	9 files 3PE / 3W	CDs 1 & 2
S – 3*	NEF Elementary	File 6A – File 7B (6 files + 2PE + 2W)	File 7C – 9B (8 files + 1PE + 1W)	14 files 3PE / 3W	CDs 2 & 3
S – 4	NEF Pre-intermediate	File 1A – File 2B (6 files + 1PE + 1W)	File 2C – File 3 Revise & Check (6 files + 2PE + 2W)	12 files 3PE / 3W	CD 1
S – 5*	NEF Pre-intermediate	File 4A – File 5B (6 files + 1PE + 1W)	File 5C – File 6 Revise & Check (6 files + 2PE + 2W)	12 files 3PE / 3W	CD 2
S – 6**	NEF Pre-Intermediate	File 7A – File 8A (6 files + 1PE + 1W)	File 8B – File 9B (5 files + 1PE + 1W)	11 files 2PE / 2W	CD 3
S – 7	NEF Intermediate	File 4C – File 6A (5 files + 2W)	File 6B – File 7C (5 files + 1W)	10 files 3W	CDs 2 & 3
UPPER 1	NEF Upper	File 1A – File 4B		11 files	CDs 1 & 2
UPPER 2	NEF Upper	File 4C – File 7C		10 files	CDs 2 a 4
ADVANCED 1	NEF Advanced	File 1A – File 4B		11 files	CDs 1 & 2
ADVANCED 2	NEF Advanced	File 4C – File 7C		10 files	CDs 2 a 4

* Mudou em 11.1

** Mudou em 11.2; ajustado em 12.2

Atualização feita em 13/9/2012