



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

THAIS YURI TAKESHIMA TAKANO

ESTRATÉGIA DE LEITURA:

Língua Japonesa como L2

Brasília

2013

THAIS YURI TAKESHIMA TAKANO

ESTRATÉGIA DE LEITURA:

Língua Japonesa como L2

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo Curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Tae Suzuki

Brasília

2013

THAIS YURI TAKESHIMA TAKANO

ESTRATÉGIA DE LEITURA:

Língua Japonesa como L2

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo Curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Aprovada em de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Tae Suzuki

Examinador: Profa. Camila Regina Pimentel

Examinador: Profa. Dra. Michele Eduarda Brasil de Sá

A todos que me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ... à minha orientadora, profa. Tae Suzuki, pela disposição, paciência e boa vontade em guiar-me durante a consecução deste trabalho.

A todos os professores do curso de Letras Japonês que mais do que auxiliar no crescimento acadêmico dos alunos, acabam formando uma imensa família. Cada qual ao seu modo, mas sempre com muito carinho, suporte e atenção.

A minha família, pelo incentivo quando trilhei o cansaço e pela paciência quando tomei as decisões erradas.

Aos amigos que conheci durante o curso, tivemos bons momentos.

A minha amiga Kimina, por estar sempre presente quando preciso.

Ao namorado, meu refúgio.

A arte de ler

“O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.”

(Mário Quintana)

RESUMO

O presente trabalho tem como tópico o uso de estratégias de compreensão leitora de textos de Língua Japonesa (LJ) como segunda língua (L2), apoiado nas principais teorias cognitivas de processamento de leitura: os métodos ascendente, descendente e interativo. Para tanto, este trabalho é delineado por um estudo de caso conduzido com 8 alunos da disciplina 'Laboratório de Língua Japonesa' do último semestre do curso de Licenciatura em LJ da Universidade de Brasília. A coleta de dados foi realizada através de um questionário misto contendo perguntas sobre o perfil do informante e as diferentes condutas durante a leitura. Para a análise, optou-se por agrupar a amostra de acordo com variáveis relativas ao tempo de contato com a LJ que, hipoteticamente, podem marcar a competência leitora; o tempo de estudo e a frequência leitora de textos nesta língua. Buscamos refletir sobre as diferentes estratégias leitoras e observar se existe distinção de comportamento entre os grupos.

Palavras-chave: Leitura; Segunda Língua; Estratégia de Leitura; Japonês.

ABSTRACT

The present study focuses in the use of texts reading comprehension strategies in Japanese Language (LJ) as a second language, supported by the main cognitive theories of reading: bottom-up, top-down and interactive models. This work is outlined in a case study conducted with eight students in a discipline of the last semester of LJ Degree in the University of Brasilia. Data collection was performed through a mixed questionnaire containing questions about the profile of the informant and the different behaviors during reading. For analysis, we chose to group the sample according to variables related to the time contact with LJ that, hypothetically, may mark the reading competence; the study time and the reading frequency of texts in this language. We seek to reflect on the different reading strategies and see if there is difference in behavior between the groups.

Keywords: Reading; Second Language; Reading Strategies; Japanese.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – KANJI.....	29
TABELA 2 – PALAVRA COMPOSTA DE KANJI.....	29
TABELA 1 - PARTICIPANTES	32
TABELA 2 – GRUPO A	33
TABELA 3 – GRUPO B	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 O MODELO ASCENDENTE	16
2.2 O MODELO DESCENDENTE	18
2.3 MODELO INTERATIVO	22
3 METODOLOGIA.....	25
CONTEXTO DA PESQUISA	26
RESULTADO E DISCUSSÃO	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA.....	47
LISTA DE APÊNDICES	50
APÊNDICE A.....	51
APÊNDICE B.....	52
APÊNDICE C	54

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos que ocorreram durante os últimos anos impulsionaram a revolução da informação tornando cada vez mais intensa a necessidade de domínio da linguagem. As tecnologias digitais geraram novas demandas nas quais as fronteiras geográficas são dissolvidas e a linguagem não verbal assume o caráter de componente essencial para assegurar o fluxo intenso de informações.

Seja para a finalidade acadêmica, seja por entretenimento, para se obter conhecimento ou para estabelecer a comunicação, a leitura está constantemente presente em nossas vidas. Ela é um ato fundamental para a inserção do ser humano na vida social, pois através dela somos capazes de compreender o mundo, nos expressarmos e interagirmos uns com os outros.

Nos dias atuais, o interesse e exigência sobre o domínio da L2 teve um aumento significativo. Dentre o estudo das competências linguísticas básicas, que incluem ler, falar, ouvir e escrever, há uma certa tendência em se priorizar a habilidade leitora. Segundo Moita Lopes (1996 apud IWAMOTO, 2009, p. 11), a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz poderá continuar a usá-la em seu próprio meio, mesmo após o fim das aulas do curso de língua estrangeira.

A importância assumida pela competência leitora traz a necessidade de compreendermos melhor como ocorre o processo de compreensão textual. Uma vasta pesquisa tem sido realizada na área e alterações de entendimento foram efetuados ao longo do tempo. É o caso da própria definição de leitura.

Em sentido dicionarizado, a leitura tem o significado de decodificação dos sinais gráficos, contudo o fenômeno já não é mais visto como um simples processo

passivo em que a mensagem captada pelo receptor é a exata transferência daquela codificada pelo emissor. Concepções atuais na área descrevem-na como uma complexa interação com o texto de forma a construir sentidos. Além do domínio lexical, de estruturas sintáticas e semânticas, a leitura ainda requer habilidades extralinguísticas tais como estabelecer objetivos e expectativas, fazer um *link* com os conhecimentos de mundo, etc.

Veremos, na 'Fundamentação Teórica', que essa alteração da definição de leitura ocorreu devido aos diferentes modelos teóricos que surgiram ao longo do tempo para tentar explicar como ocorre o processo de leitura, desde o momento em que o leitor se depara com o texto até o término da leitura. Abordaremos os três principais modelos: ascendente, descendente e interativo. A sequência em que se encontram representa a linha histórica, em que o mais antigo é o modelo ascendente e os demais surgiram da reação crítica ao modelo anterior.

Cada um dos três modelos apresenta suas respectivas estratégias de leitura. O objetivo geral do nosso trabalho é identificar as estratégias cognitivas de leitura dos alunos do curso de Língua Japonesa e compará-las com esses modelos.

Para tanto, a presente pesquisa buscou conhecer as características pessoais e as reações sobre a leitura de uma turma através da aplicação de um questionário contendo 14 questões. Os dados serão analisados no capítulo 'Metodologia'.

Assim, sabendo-se que o emprego correto das diferentes estratégias de leitura é um instrumento eficiente na busca de uma boa compreensão leitora, buscamos concluir o quanto é importante o desenvolvimento de uma leitura estratégica para esses aprendizes, levando em consideração a escassez de conhecimento linguístico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há muito tempo, teóricos, pesquisadores e até os próprios praticantes da linguagem têm demonstrado interesse em compreender os processos que permeiam o ato da leitura. A pesquisa nesta área é bastante complicada porque ocorre em uma sucessão de fenômenos silenciosos, internos ao indivíduo, ou seja, dentro das estruturas de conhecimento cerebral. Também não é suficiente fazer uma pergunta direta, pois não há uma ordem clara e determinada de ações a serem realizadas. Além disso, o processo toma rumos inconscientes, o que não permite a sua descrição precisa.

Em razão da imprecisão, várias teorias foram criadas, criticadas, rebatidas, aperfeiçoadas; outros incontáveis estudos foram realizados a fim de confirmar a validade delas. Neste capítulo destinado à fundamentação teórica, estudaremos as três principais vertentes, através da explicação dada por seus principais teóricos: a teoria ascendente de Philip Gough; a teoria descendente de Kenneth Goodman e a teoria interativa de Keith Stanovich.

Estes três modelos apresentam diferentes visões para explicar o processo de leitura, desde o momento em que o leitor se depara com o texto até o momento em que o encerra. Contudo o resultado das pesquisas realizadas através dessas diferentes visões convergem para uma mesma conclusão: o entendimento de que a leitura está relacionada à aplicação de uma série de habilidades e de que o domínio e o emprego correto de estratégias facilitam a compreensão de textos (ZAINAL, 2003; LIBERATO; FULGÊNCIO, op. cit.). Usualmente os termos habilidade e estratégias são utilizados como sinônimos, mas neste estudo eles representam dois

vocábulos distintos que necessitam ser definidos ao iniciarmos esta revisão de literatura.

Segundo Isabel Solé (1998 apud MOTTA, 2007, p. 35), ‘estratégia’ é o conjunto de ações ordenadas com base em um procedimento formalizado para a consecução de uma meta. Até este ponto, o entendimento coincide com o conceito de ‘habilidade’. A diferença reside no fato de que a ‘estratégia’ implica a necessidade de seguir instruções que garantam a consecução do objetivo, de forma que o planejamento e o controle prévio devem ser instrumentos norteadores e controladores das ações. Ou seja, a ‘estratégia’ inclui a noção de autodireção, em que há um objetivo e a consciência da existência do respectivo objetivo, e engloba ainda a noção de autocontrole, o qual refere-se à supervisão e à avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam com possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Enquanto a ‘estratégia’ é selecionada intencionalmente para atingir objetivos específicos, temos que a ‘habilidade’ está voltada à ideia de automatização, sendo realizada de modo inconsciente.

Através do comparativo traçado, somos capazes de visualizar a possibilidade de interação entre as ações que compõem estes dois termos. Por exemplo, se as ‘habilidades’ são ações realizadas involuntariamente, estas mesmas ações podem se tornar uma ‘estratégia’ no momento em que forem utilizadas de forma intencional. A conversão inversa ocorre quando uma ‘estratégia’ passa do estado racionalizado para um estado subjacente, quando for aplicado de forma inconsciente.

Partindo dessa distinção, podemos compreender com mais facilidade a expressão “estratégias de leitura”, inclusive suas nuances: são uma série de técnicas, comportamentos, habilidades utilizadas para tornar o processo de compreensão de leitura mais eficaz e eficiente. São flexíveis e adaptáveis a diversos tipos de *input* e permitem aos leitores elaborarem, organizarem e avaliarem as informações textuais. Seu estudo busca compreender como os leitores constroem o sentido do que leem e o que fazem quando não compreendem.

Em suma, as estratégias de leitura são técnicas deliberadas e conscientes que os leitores utilizam para melhorar a sua compreensão e retenção da informação textual. Especificamente, eles têm as seguintes características: (1) compreender a decisão, os planos conscientes, as técnicas e as habilidades; (2) objetivo de melhorar a compreensão de leitura e superar as falhas de

compreensão; (3) serem comportamentais e mentais. As estratégias de leitura geram interesse pelo que revelam sobre o modo como os leitores conduzem a interação com o texto escrito e como essas estratégias relacionam-se com a compreensão textual ¹ (CARRELL, 1989, apud FENFANG, 2007, p. 185)

Embora as estratégias de compreensão leitora não sejam precisas ou infalíveis, o seu conhecimento auxilia a formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma eficiente textos de diversas características. Não existe apenas um processo de leitura, mas uma multiplicidade de estratégias que O'Malley e Chamot (1990 apud VILAÇA, 2005, p. 9) subdividem em estratégias sócio-afetivas, cognitivas e metacognitivas. Quanto à primeira, diremos brevemente que está relacionada à interação social, pois não será abordado no nosso estudo, e que as duas últimas estratégias nos exigem mais atenção, como veremos a seguir.

A cognição está relacionada ao conjunto dos processos mentais envolvidos durante a consecução do ato, tais como a percepção, classificação, reconhecimento, compreensão. É através da cognição que o indivíduo se adapta ao meio, um mecanismo de conversão do mundo externo que é captado, transferido e assimilado pelo nosso modo de ser interno. Nas palavras de Bernhardt (1991, p. 6):

Adotar uma perspectiva cognitiva significa examinar o processo de leitura como uma tarefa intrapessoal de resolução de problemas que ocorre dentro das estruturas de conhecimento do cérebro. A atividade que ocorre dentro do cérebro é o foco de pesquisas e teorias dentro desta concepção de processo de leitura.²

Em geral, as estratégias cognitivas são limitadas para as tarefas específicas de aprendizagem e envolvem a manipulação direta da impressão gráfica. Relacionam-se diretamente com o processamento de informações voltadas ao aprendizado, ou seja, para obtenção, armazenamento, recuperação e utilização da informação.

¹ No original: *In short, reading strategies are deliberate, conscious techniques that readers employ to enhance their comprehension or retention of the textual information. Specifically they have the following characteristics: (1) deliberate, conscious plans, techniques and skills; (2) aiming to enhance reading comprehension and overcome comprehension failures; and (3) behavioral and mental. They are of interest for what they reveal about the way readers manage their interaction with the written text and how these strategies are related to text comprehension.*

² No original: *Taking a cognitive perspective means examining the Reading process as an intrapersonal problem-solving task that takes place within the brain's knowledge structures. The activity taking place within the brain is the focus of research and theory in this view on the reading process.*

Elas abrangem todo o processo entre o início e o fim do estado de leitura, tais como a compreensão sintática da frase, a interpretação dos sintagmas do texto, a relação entre a ordem linear e a ordem temporal dos episódios, as possíveis fontes de erro. Para tanto, os leitores utilizam inúmeras estratégias tais como anotações, resumo, inferências, conjeturas, análises e utilização de pistas (OXFORD, 1990, apud, LAWRENCE, 2007, p. 56).

Enquanto a estratégia cognitiva diz respeito às tarefas mais específicas na hora da leitura, a metacognição realiza o estudo consciente e global: diz respeito a estratégias que envolvem a auto reflexão e o monitoramento ativo dos processos cognitivos para se alcançar uma finalidade determinada. Há um controle consciente por parte do leitor daquilo que pretende compreender, estabelecendo suas razões (por quê) e objetivos (para quê) (PACHECO, 2007, p 41).

Por controle consciente devemos entender as antecipações das ideias e conteúdo do texto a ser aprendido, a seleção de uma tarefa específica em detrimento de outras que possam afastá-lo do foco principal, as comparações com vistas ao estabelecimento da coerência e ao controle do entendimento, entre outras estratégias que possibilitam o alcance da meta.

Assim, metacognição é deliberada, planejada, intencional, direcionada, meta-dirigida, cujo processamento mental é orientado para o futuro. Flavell (1979, p. 907) levanta três fatores que afetam a atividade metacognitiva:

O conhecimento metacognitivo consiste primariamente no conhecimento ou crenças sobre de que maneira os fatores ou variáveis agem e interagem de forma a afetar o curso e o resultado da cognição. Existem três grandes categorias desses fatores ou variáveis – pessoa, tarefa e estratégia.³

A variável ‘pessoas’ inclui os conhecimentos individuais e percepção quanto a si mesmo como ser pensante, assim como o conhecimento geral de como as pessoas aprendem e processam a informação. O auto-conhecimento pode facilitar a performance do leitor na medida em que o agente sabe quais são seus pontos fortes para serem aplicados durante a prática. A categoria ‘tarefa’ engloba as informações sobre a natureza da tarefa e também o tipo de procedimento demandado para concluir o processamento. Aplicam-se a essa categoria os conhecimentos sobre a

³ Do original: *Metacognitive knowledge consists primarily of knowledge or beliefs about what factors or variables act and interact in what ways to affect the course and outcome of cognitive enterprises. There are three major categories of these factors or variables—person, task, and strategy.*

dificuldade e sobre os recursos mentais necessários para a conclusão da tarefa. Por fim, a variável 'estratégia' se refere ao conhecimento de estratégias cognitivas e metacognitivas e o uso apropriado de cada uma. Para Flavell (1979, p. 907), a metacognição atua a partir da interação ou combinação entre duas ou três dessas variáveis.

Seja focando no gerenciamento dos sentimentos, comportamentos sociais e emoções (estratégias sócio-afetivas) ou focando nas tarefas específicas que envolvem a manipulação direta do conteúdo gráfico (estratégias cognitiva) ou ainda nos processos executivos de controle, planejamento e monitoramento (estratégias metacognitivas); o estudo das estratégias de leitura busca conhecer e identificar os fatores que permeiam o ato de ler. Alguns autores postulam que, assim como qualquer habilidade, elas não surgem sozinhas, devem ser aprendidas e também praticadas (SOLÉ, 1998, apud MOTTA, 2007, p. 35). Será o domínio da estratégia que tornará a leitura mais eficaz, facilitando a compreensão textual.

Três subdivisões tradicionais da estratégia cognitiva têm tomado o cenário das pesquisas conduzidas durante as últimas décadas. São elas os modelos ascendente, descendente e interativo.

2.1 O MODELO ASCENDENTE

O modelo ascendente é a visão tradicional do processo de leitura por se tratar da abordagem mais antiga. Esse modelo pode ser chamado ainda de *data-driven* (ZAINAL, 2003) ou também de *bottom-up*, segundo a tradução inglesa.

Embora o modelo ascendente tenha sido predominante entre as décadas de 30 e 60, a principal teoria e a mais citada atualmente é a de Gough, formulada em 1972. Este modelo valoriza a informação visual direta durante o processo de fixação ocular e movimento sacádico⁴ associada à representação fonêmica abstrata dos caracteres, de forma que o sentido da palavra é construído pela correspondência entre a grafia e sua respectiva fonética/fonologia.

⁴ Movimento sacádico: deslocamento realizado pelo olho para a realização de uma tarefa em que seja necessário o controle ocular fino, tal como a leitura e a escrita.

Esta sucessão sistemática parte da percepção através dos olhos dos padrões escritos, iniciando-se pelas menores unidades do texto: reconhecendo elementos simples (letras e sílabas) para então construir palavras, e das palavras para formar os elementos mais complexos (frases e textos). Desta forma, o processo de decodificação pode ser visto como um constante movimento indutivo, no qual o leitor parte sempre do elemento específico para atingir as conclusões gerais.

Para compreender melhor o processo, Salataci e Akyel (2002, n.p.), em adaptação aos esquemas propostos por Davis e Bistodeau (1993), revela estratégias cognitivas básicas realizadas durante a leitura.

Segundo os autores, em um primeiro momento, o leitor foca a palavra, buscando entender o significado das palavras individuais. Isto pode ser feito questionando-se o significado. Em caso de desconhecimento, procederá consultando um dicionário ou inferindo o significado a partir dos conhecimentos prévios.

Depois, o leitor parte para as características intra-sentenciais, buscando assimilar o significado ou a estrutura gramatical de uma sentença através de questionamentos que o conduzam às respostas. Por exemplo: “O que esta frase quer dizer?”, “Qual a função gramatical desta oração?”.

Durante o processo, o leitor faz constante uso do instituto da reformulação por meio do parafraseamento de uma frase ou relendo um segmento do texto mais de uma vez.

No que se refere ao ensino de línguas, a decodificação *bottom-up* revela a importância da ênfase nas habilidades gramaticais e no desenvolvimento do vocabulário. Durante a leitura, o leitor aplicará estratégias de tradução da língua em que se encontra o texto para a língua materna (LM) a nível de palavra, frase ou sentença.

Assim, no modelo ascendente, a construção do sentido é somente através do texto, sem considerar a influência de outros aspectos, e a partir das pequenas unidades. Este modo de ler preza a compreensão dos pormenores, a leitura detalhada, atenta, com menor velocidade para que os dados do texto possam guiar a leitura.

Mais tarde, críticos do behaviorismo condenaram esse método por ser extremamente mecânico. Além disso, a limitação aos aspectos concretos e visuais

do texto levavam a desconsideração dos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o tópico, assim como o descaso com o contexto na construção do significado.

A leitura nesse contexto, então, é vista como um processo preciso, detalhado, passivo em que o leitor, simples decodificador, prioriza o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto. Trata-se o texto, portanto, como um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto. (SOUZA; BASTOS, 2001 p.78)

2.2 O MODELO DESCENDENTE

Como reação ao modelo anteriormente predominante, surge em meados de 1960 o modelo descendente, chamado em inglês de *top-down*.

Em contraste ao modelo anterior, Kenneth Goodman, o principal defensor dessa linha teórica, refuta a ideia de identificação precisa de letra por letra para reconhecer a palavra. Para ele, a leitura é um processo ativo em que o leitor seleciona o menor número de pistas que estão disponíveis e faz as melhores escolhas possíveis.

Simplificando, a noção de senso comum que procuro aqui refutar é a seguinte: “A leitura é um processo preciso. Envolve a percepção exata, detalhada, sequencial e identificação de letras, palavras, padrões de ortografia e grandes unidades linguísticas.”

[...]

No lugar desse equívoco, eu proponho isso: A leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial das mínimas pistas selecionadas com base na expectativa do leitor. Enquanto a informação parcial é processada, decisões provisórias são feitas para serem confirmadas,

rejeitadas ou refinadas enquanto a leitura avança.⁵ (GOODMAN, 1967, p. 497 et seq.)

Com base nesta visão, o leitor com desenvoltura é aquele que aproveita as redundâncias da linguagem e recorre a alguns trechos, apenas, do material gráfico para reproduzir o texto completo, tal como uma réplica da mensagem original, analisada sinteticamente (FARIA, 2006, p. 23).

A explicação do processo de leitura é marcada pela forte influência da psicologia cognitiva, a qual estuda os processos internos que regem o comportamento. Em síntese, a reconstrução da mensagem transmitida pelo texto é realizada através de cinco processos mentais (GOODMAN, 1975, p. 16):

1. Reconhecimento-iniciação – a mente reconhece o conteúdo visual gráfico como uma linguagem escrita e dá início à leitura.
2. Previsão – a mente está sempre antecipando e fazendo inferências quanto à ordem e o significado dos dados que serão recebidos.
3. Confirmação – é necessário verificar se as inferências realizadas no processo anterior estão corretas ou incorretas. Os *input* subsequentes são utilizados para checar as previsões.
4. Correção – a mente reprocessa as informações que foram rejeitadas ou que não puderam ser confirmadas, fazendo as devidas correções.
5. Término – a mente termina a leitura quando a tarefa estiver completa. Mas há ainda outras razões que podem levar ao término, tal como a falta de motivação para continuar ou quando o leitor já possui o conhecimento que o texto oferece.

Assim, para Goodman, a leitura é um jogo de ‘adivinhação psicolinguística’ que envolve pensamento e linguagem. Aqui, o leitor ajusta o texto ao seu leque de conhecimentos e depois retorna ao texto para verificar suas expectativas de leitura ou coletar uma informação que julga ser proveitosa. O foco deste modelo recai sobre

⁵ Do original: *Simply stated, the common sense notion I seek here to refute is this: "Reading is a precise process. It involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, words, spelling patterns and large language units."*

[...]

In place of this misconception, I offer this: Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected, or refined as Reading progresses.

a perspectiva do leitor, ou seja, diferentemente do modelo *bottom-up*, a leitura não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos.

Como a leitura ocorre dentro da mente do leitor, sua interpretação dependerá dos conhecimentos prévios do próprio indivíduo. Assim, o conteúdo extraído de um texto por uma pessoa será diferente do conteúdo extraído do mesmo texto por outra pessoa.

E quais são os conhecimentos prévios acessados durante o processo de leitura? Goodman afirma que são três as categorias: a grafo-fonologia, a sintaxe e a semântica (Id., 1970, p. 479 et seq.):

A **grafo-fonologia** inclui a disposição gráfica (letras, soletração, pontuação), a fonologia (som e entonação) e a relação som-grafia (relação entre o plano fônico e o plano escrito).

A **sintaxe** compreende os padrões de sentença (sequências gramaticais); os marcadores de padrão (palavras funcionais, afixos e pontuações) e as regras de transformação (não constam do material gráfico, porém o leitor deve absorver de sua superfície essas regras gramaticais).

A **semântica** envolve as experiências próprias, os conceitos pré-existentes e o arcabouço vocabular.

Na linguagem gráfica, todas essas informações ficam disponíveis ao mesmo tempo, de forma a complementar umas às outras. Assim sendo, para ter acesso à gama completa de informações, o leitor não deve captá-las de forma isolada, e sim, através do conjunto todo.

A compreensão da mensagem codificada pelo autor depende da manipulação bem sucedida das informações grafo-fonológicas, sintáticas e semânticas. Para isso é necessário desenvolver uma série de habilidades mecânicas e intelectuais. (Ibid., p. 491)

Antes da leitura propriamente dita, é necessário proceder a uma leitura rápida e superficial para um entendimento geral, em que os olhos se movimentam do início ao fim do texto, linha por linha, esta habilidade é denominada **scanning**. Em seguida a habilidade de **fixação** será ativada quando o movimento for interrompido e uma determinada linha for focada pelos olhos.

Para proceder à leitura como um jogo de 'adivinhação psicolinguística' é necessária inicialmente a habilidade de **selecionar** as pistas/vestígios que serão mais produtivas para processar a informação. Em seguida, realiza a habilidade de

procura invocando os conhecimentos grafo-fonológicos, a sintaxe e a semântica para que sejam associados às informações textuais; esta é a habilidade de **procura**. Com base nas pistas gramaticais e no crescente sentido extraído do texto, o leitor ativará a habilidade de **previsão**, procurando adivinhar as partes que estão por vir. Por exemplo, quando há uma sequência do tipo “Maria é...” o leitor prevê que virá um adjetivo ou um sintagma nominal. A inferência também pode ocorrer através do contexto quando por exemplo há uma palavra desconhecida em uma receita de bolo: “acrescente um pouco de endívia”. Poderemos prever, dentro do contexto, que endívia se trata de um alimento (LIBERATO, FULGÊNCIO, op. cit., p. 17).

As previsões deverão ser confrontadas com os trechos seguintes. A habilidade de **testagem** exige que primeiro se questione a semântica e a gramática de modo a confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. Em geral, o leitor se pergunta: “Isto faz sentido?”. Se, e apenas se, a inferência construída for rejeitada, seja no aspecto sintático ou semântico, então a habilidade de testagem deverá ser reutilizada para obter maiores informações, mas dessa vez sobre a grafia e a fonologia.

Quando a hipótese for tida como aceitável, ela irá integrar as informações que foram formadas. Isso pode ocorrer através da acomodação do sentido ou assimilação do novo sentido.

Se a hipótese for rejeitada, o leitor ativará a habilidade de **regressão**, semelhante ao *scanning*, varrendo passagens anteriores a fim de localizar a origem da incompatibilidade. O leitor reconhece a inconsistência, procura a fonte do erro e realiza o reprocessamento. O ato de se autocorriger gera aprendizados enquanto procura por novas estratégias, novas visões assim como novos vocábulos.

A habilidade de **formato** é a última habilidade mencionada, definida como a habilidade de construir uma imagem perceptiva ao combinar o que está impresso com aquilo que espera encontrar.

As habilidades necessárias à estratégia descendente mostram claramente uma leitura ativa de contínuas inferências e previsões. Deste ponto de vista, quanto mais produtiva for a leitura, menor será o número de elementos selecionados do texto para a construção do sentido total.

2.3 MODELO INTERATIVO

O modelo interativo surge assumindo uma posição intermediária e flexível. Aqui, a leitura ocorre como produto da utilização das estratégias ascendente e descendente de forma simultânea e conjunta. A decodificação de textos escritos e o conhecimento prévio que o leitor traz para o processo são ambos necessários. Carrell (1983, p. 82) assim levanta as contribuições de cada um:

Os dados que são necessários para criar uma instância ou preencher os esquemas tornam-se disponíveis através do processamento *bottom-up*; o processamento *top-down* facilita a assimilação se eles são antecipados ou consistentes com o ouvinte ou o conjunto conceitual do leitor.

O processamento *bottom-up* garante que o ouvinte ou o leitor será sensível à informação que é nova ou que não se encaixa ou nas hipóteses em curso sobre o conteúdo ou a estrutura do texto; o processamento *top-down* ajuda o ouvinte ou o leitor a resolver as ambiguidades ou para selecionar entre as alternativas, as possíveis interpretações dos dados de entrada.⁶

Os esquemas, aos quais Carrell se refere, são conhecimentos que nossa mente vai organizando de acordo com o que coletamos através de nossas próprias experiências. Nuttall (2005, p. 7) explica que os esquemas são abstratos pois, apesar de serem derivados de várias experiências particulares, não estão relacionados a nenhuma experiência em particular, criando uma espécie de senso comum. Assim, o modo como interpretamos algo depende de como o esquema é ativado e a interpretação bem sucedida depende se nosso esquema é suficientemente semelhante ao do escritor. É este o processo que Carrell detalha no primeiro parágrafo da citação acima. Para a pesquisadora, as informações gráficas contidas no texto serão extraídas pelo leitor através do processamento *bottom-up*.

⁶ Do original: *The data that are needed to instantiate or fill out the schemata become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated or consistent with the listener or reader's conceptual set. Bottom-up processing ensures that the listener or reader will be sensitive to information that is novel or that does not fit her or his ongoing hypotheses about the content or structure of the text; top-down processing helps the listener or reader to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data.*

De posse desses dados, o leitor iniciará o processamento *top-down* fazendo a conexão entre as informações coletadas e os esquemas que a mente tem estruturados sobre o assunto.

No segundo parágrafo, a autora quer dizer que o leitor recorre novamente ao processamento *bottom-up* para confirmar suas ideias, para sanar dúvidas, buscando mais evidências e captando novas informações.

No modelo interativo, o sucesso ao processar o texto provém da interação das habilidades de todos os níveis. Vale ressaltar que, a ênfase de um determinado modo de processar o texto em detrimento de outro, poderá causar dificuldades na leitura.

Embora esta ideia de interrelação esteja presente no modelo interativo, muitos teóricos ainda falharam ao não compreenderem as implicações práticas das diferenças de cada indivíduo na leitura. Para sanar esta deficiência, STANOVICH (1980 apud COUZENS, 2013, p. 25 et seq.) adicionou o elemento interativo-compensatório.

O autor defende que os indivíduos podem, ao menos parcialmente, fazer com que as fraquezas de um determinado nível cognitivo sejam compensadas fortalecendo-se outras fontes de conhecimento. Isso é possível porque os processos de quaisquer níveis são livres para interagirem entre si. Um exemplo prático encontramos quando um leitor encontra dificuldade em identificar automaticamente a palavra, e pode recorrer à análise contextual para encontrar seu significado.

Estudos realizados neste campo indicam que a habilidade de leitura não é determinada pela habilidade de prever, mas em vez disso, pela habilidade de reconhecer as palavras, a qual demarcará quais informações serão recolhidas para o completo acesso lexical. Quanto mais deficiente for a habilidade de decodificar palavras, mais o leitor irá confiar nos fatores contextuais. Isto porque além de fornecer informações adicionais, tal qual no exemplo dado anteriormente, o contexto é também mais acessível (DIXON; BACKMAN, 1995, p. 280).

Os leitores menos habilidosos apresentam dificuldades no processo fonológico e, como resultado, são mais lentos nas habilidades de decodificação. Tendem a focar de modo consciente o conhecimento sintático ou semântico para compensar o pouco conhecimento lexical e ortográfico.

Recentemente o modelo interativo vem sendo corrente predominante nos estudos teóricos desenvolvidos em leitura como L2. De forma idêntica ao histórico

trilhado pelo estudo do processo de leitura em LM, o estudo da L2 língua iniciou também com uma visão passiva da leitura, de acordo com o modelo ascendente de decodificação de texto, por meio das menores unidades textuais. Mais tarde, sob influência da psicologia cognitiva, o modelo descendente prospera ao reconhecer a importância do conhecimento prévio para a compreensão textual. Enfim, os estudos teóricos desenvolvidos nas últimas décadas consideram a leitura como a interação entre os processos baseados no texto e aqueles baseados no contexto.

Para compreender melhor como ocorre o processo de leitura em língua japonesa como L2, assim como as estratégias utilizadas por seus leitores, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. No próximo capítulo abordaremos a metodologia utilizada no presente estudo.

3 METODOLOGIA

Entende-se por metodologia o conjunto de procedimentos sistemáticos para descrever e explicar fenômenos. Segundo Telles (2002, p. 101), há uma gama de modalidades de pesquisa que podem ser utilizadas dentro do contexto da prática. O sucesso está associado à escolha de ferramentas que possibilitem a investigação sistemática, coerente e comprometida de determinado objeto foco do estudo.

De acordo com Terence e Escrivão Filho (2006, p. 1), as pesquisas, conforme as abordagens metodológicas, são classificadas em duas categorias: quantitativo e qualitativo. A primeira caracteriza-se por utilizar grandes amostras. Preocupa-se em garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções. Para isso coleta-se aspectos quantificáveis, como quantidade, frequência e intensidade que serão analisados com o apoio da estatística ou outras técnicas matemáticas. Os dados permitem levantar inferências de caráter dedutivo, do genérico para o particular.

A segunda categoria de pesquisa, a qualitativa, possui amostragem pequena e explora questões abertas e flexíveis. É mais racional e subjetiva que a pesquisa quantitativa à medida que não emprega um instrumento estatístico na análise do problema.

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o

instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20)

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operação de variáveis, mas envolvem toda a complexidade do fenômeno. A pesquisa qualitativa busca compreender a perspectiva dos participantes, ou seja, como cada pessoa percebe e encara as questões que estão sendo focalizadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47 et seq.), a investigação tem caráter descritivo, isto é, a análise dos dados deve ser realizada de forma minuciosa, valorizando todos os detalhes. O significado é muito importante, pois as análises individuais irão se agrupar e mostrar as questões de relevância, compondo inferências de caráter indutivo. Os resultados alcançados serão situacionais e limitados ao contexto, dada a natureza subjetiva da pesquisa.

Atualmente a opção pela pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas realizadas na área de educação (TELLES, op. cit., p. 101), isto porque em geral seus objetivos são a investigação qualitativa dos fenômenos educacionais, levando em consideração a natureza humana e a pluralidade.

Como o presente trabalho está inserido na área educacional e procura descrever e compreender os comportamentos durante o processo de leitura, especificamente em textos em língua japonesa como L2, utilizaremos a pesquisa qualitativa. Desta forma, procuramos recolher características particulares de cada pessoa e seus respectivos procedimentos de leitura e traçar um paralelo entre as duas informações.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília (UnB). Este curso noturno tem o fluxo dividido em nove semestres. Os quatro primeiros são destinados ao nível básico e apresentam duas disciplinas específicas de língua japonesa em cada

semestre, uma disciplina voltada às bases teóricas e uma de prática oral e escrita. Do quinto ao sétimo semestre as aulas de prática oral e escrita são desmembradas em expressão escrita e expressão oral e passam a ser oferecidas como disciplinas optativas, e não mais obrigatórias, e as ofertas podem não ocorrer todo semestre. A última disciplina da língua a ser cursada pelos alunos é o 'Laboratório de Língua Japonesa', durante o oitavo ou nono semestre.

Escolhemos os alunos da disciplina de 'Laboratório de Língua Japonesa' para comporem a amostra da pesquisa devido ao fato de constarem nos últimos períodos do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa e, portanto, infere-se que sejam capazes de ler textos mais complexos. Acrescenta-se a esta justificativa o fato de a disciplina estar voltada para a leitura e a compreensão de estratégias que facilitem o processo de leitura.

O 'Laboratório de Língua Japonesa', ao contrário das demais disciplinas obrigatórias, não é baseada em nenhum livro ou apostila, isto porque suas aulas não estão atreladas ao ensino da teoria gramatical, mas sim à competência leitora. Os objetivos da disciplina, segundo sua ementa são:

- Aprendizagem/aquisição de métodos e técnicas do ensino de leitura instrumental em língua japonesa.
- Compreensão dos processos subjacentes à leitura e formação do bom leitor.
- Estudo dos fatores facilitadores e pré-requisitos na aquisição de leitura em língua japonesa.
- Compreensão da noção de estratégia.

Trata-se de uma disciplina que arremata os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, um espaço onde os alunos são orientados para aplicar as estruturas da língua japonesa que foram aprendidas e, mais ainda, ter acesso aos elementos que possam facilitar a leitura, através da noção de estratégia.

As aulas são presenciais e ofertadas duas vezes por semana, contudo, no presente semestre, professor e alunos decidiram realizar apenas uma aula presencial por semana. Isto porque, em geral, as aulas são destinadas à leitura de textos bastante diversificados, ora retirados de revistas, ora de livros, ora de *sites* da internet, ora propostos por alunos, podendo compreender apenas a análise textual ou virem acompanhado de perguntas e atividades. Assim, a aula não

presencial fica destinada à leitura prévia, evitando que a classe seja turvada por dúvidas excessivas que poderiam ser facilmente sanadas pelo próprio aluno.

Apesar de estarem nos últimos semestres, os alunos ainda não detêm conhecimento linguístico avançado devido à complexidade do sistema de escrita japonesa. Como é bem sabido, no japonês há dois sistemas: o fonográfico, *kana*, e o ideográfico, *kanji*.

O *kana* constitui-se de sinais gráficos que representam sílabas, geralmente na forma consoante + vogal. Este sistema silábico divide-se em *hiragana* e *katakana*, sendo duas versões do mesmo conjunto de sons, contendo cada uma 46 sílabas básicas, mas com usos distintos.

O *hiragana* é utilizado principalmente para grafar elementos gramaticais, tais como flexões de verbos, afixos diversos e partículas gramaticais. Mesmo os substantivos que possuem *kanji* podem ser grafados em *kana* de acordo com o público a que se destina o texto ou quando seu respectivo *kanji* é muito difícil ou ainda por simples questão de estilo do autor.

O *katakana* não é utilizado com tanta frequência quanto o *hiragana* e o *kanji*, devido ao seu uso restrito para palavras e nomes de origem estrangeira, em onomatopeias, em termos científicos ou técnicos e ainda quando se pretende dar ênfase na frase.

O sistema ideográfico é o mais complexo na escrita japonesa. Primeiro porque cada ideograma pode conter várias pronúncias. Como o sistema ideográfico foi importado da China, há caracteres que foram aproveitados para representar a palavra japonesa de mesmo significado, originando a leitura *kun'yomi*, ou seja, cuja leitura se faz de acordo com a pronúncia do vocábulo em japonês. Neste processo de assimilação da escrita houve também a incorporação da leitura original, o *on'yomi*, em que o ideograma é lido na pronúncia chinesa adaptada à fonética japonesa. Assim, um *kanji* pode ter tanto leituras japonesas *kun'yomi* quanto chinesas *on'yomi*.

Outra dificuldade é que o *kanji* consiste em uma escrita carregada de significado. Assim, diferentemente do *kana* e do sistema alfabético, o *kanji* não é unicamente representativo de sons, mas também de significado. A complexidade do *kanji* está na memorização, pois implica reconhecer os traços complexos, as leituras variadas e os significados atrelados. Veja na tabela abaixo como um ideograma carrega os aspectos figura, som e significado:

TABELA 1 – KANJI

KANJI	LEITURA		SIGNIFICADO
	<i>on'yomi</i>	<i>kun'yomi</i>	
空	<i>kû</i>	<i>sora</i>	Céu Atmosfera Vácuo, vazio, vago Vagar Esvaziar, desocupar
		<i>kara</i> <i>muna-shii</i> <i>a-ku</i> <i>su-ku</i>	

Como o ideograma é carregado de significado, quando uma palavra é composta de dois ou mais caracteres, seu significado pode estar atrelado à união dos sentidos dos ideogramas que a compõe. Assim, frente a uma palavra desconhecida, analisar seus ideogramas pode ser uma estratégia para inferir seu significado.

TABELA 2 – PALAVRA COMPOSTA DE KANJI

	Componentes	Palavra
飛	Pular, voar, dispersar	飛行機 Avião
行	Ir	
機	Máquina, mecanismo, ocasião	

Os traços complicados, a diversidade de sons e significados são fatores que dificultam a memorização de um único *kanji*. Mas a principal obstáculo do sistema de escrita japonesa está relacionada com o número excessivo de ideogramas. Em 2010, o Ministério da Educação Japonês fixou em 2136 o número de *kanji* a ser ensinado ao longo dos doze anos dos ensino primário e secundário. Ou seja, esta é a quantidade necessária para ler tranquilamente jornais e revistas.

Na graduação, os alunos contam com apenas 9 semestres de aula e este período não é suficiente para dar conta de todos os 2136 *kanji* necessários para uma leitura cotidiana qualquer. Assim, considera-se estes alunos não como nível avançado, capazes de realizar uma leitura fluente, mas de nível intermediário, com certas dificuldades linguísticas.

Em relação à coleta de dados, utilizamos um questionário elaborado de acordo com os parâmetros propostos por Moresi (2003, p. 30), quais sejam, elaborar uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito pelos participantes, perguntas essas que devem ser objetivas, focando apenas uma questão a ser analisada, e serem construídas em blocos temáticos que obedecem a uma ordem lógica. Procuramos ainda formulá-las em uma linguagem clara e compreensível, a fim de evitar a possibilidade de interpretação dúbia ou ter as respostas induzidas.

Como procuramos conduzir os alunos a responderem sobre os procedimentos tomados durante a leitura, que normalmente ocorre de forma automática, o formato escolhido para o questionário foi o misto, o qual envolve tanto questões fechadas, de tratamento objetivo, quanto questões abertas que proporcionam revelações mais precisas. Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2004, p. 5), as questões fechadas permitem “obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de coleta de dados” enquanto as questões abertas “permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras”.

O nosso questionário será composto por questões fechadas com a finalidade de obter respostas mais pontuais e diretas e a maior parte será de perguntas abertas, devido à vantagem de prezarem o pensamento livre e a originalidade, resultando em respostas mais fiéis à opinião do inquirido.

Buscamos direcionar as respostas para o tema da pesquisa e esperamos colher respostas diversificadas através das 14 questões, algumas com subitens, que compõem o questionário misto. Em um primeiro momento, as perguntas investigarão fatores individuais que possam ter influência sobre a competência leitora. Para esta finalidade, levantamos alguns dados para definir não só o perfil do informante, em termos de idade e sexo, mas também informações sobre sua formação em língua japonesa, tais como o período de tempo dentro do curso de graduação, o semestre efetivamente cursado, o estudo da língua fora da universidade e a frequência leitora.

Em um segundo momento, procuramos compreender como os alunos reagem e realizam a leitura de textos em língua japonesa como L2. Como a leitura é um processo interno ao indivíduo, muitas vezes o leitor não tem consciência dos procedimentos realizados, resultando em respostas incompletas que não abrangem todas as etapas da leitura. Também não é possível persuadir os participantes a responderem o que queremos devido ao princípio da neutralidade do questionário.

Tal princípio, segundo Amaro, Póvoa e Macedo (Ibid, p. 4), postula que as perguntas “não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou de preconceito do próprio autor”.

Desta forma, para evitar questões que induzam a uma determinada resposta e, simultaneamente, impulsionar reflexões acerca do processo de leitura de forma a obter informações abrangentes e diversificadas, realizamos diversas perguntas sobre aspectos específicos da leitura, com a expectativa de, ao final, esboçar um quadro geral dos procedimentos de leitura desses alunos.

Sob essas circunstâncias, realizamos uma sequência de perguntas a começar pelas primeiras atitudes tomadas frente a um texto em japonês recebido para leitura. Em seguida, procuramos levantar alguns obstáculos que normalmente surgem ao longo de uma leitura para verificar as possíveis reações do leitor. Um dos obstáculos é o leitor deparar-se com uma palavra desconhecida, e levantamos três hipóteses para uma possível solução: “ignora”, “procura no dicionário” e “tenta adivinhar”. Caso o aluno tenha marcado a opção “tenta adivinhar”, perguntamos quais os fatores levados em consideração nesta atitude. Outro obstáculo se configura quando o leitor, de repente, perde o sentido do texto e, neste quesito, indagamos as possíveis razões que conduzem a este estado e quais as atitudes por ele tomadas para corrigir a situação.

Ainda buscando compreender como ocorre a leitura, elaboramos duas questões que abordam os fatores objetivo e contexto em que ocorre a leitura. Tentamos contrastar dois textos distintos, um para finalidade acadêmica e outro por lazer, e questionamos a maneira como os alunos encaram cada um deles. Pretendemos, assim, investigar possíveis mudanças de estratégias de acordo com a situação em que se procede a leitura.

Após responder e proceder a esta reflexão truncada do processo de leitura, é de se supor que os alunos terão a capacidade de levantar com mais desenvoltura as principais dificuldades encontradas ao ler um texto em japonês, donde a última pergunta sobre a imagem que eles se fazem como “bons leitores” ou “maus leitores”.

Procuraremos identificar quais estratégias de leitura estes alunos empregam. Também avaliaremos se fatores individuais como idade, tempo de estudo e frequência leitora influenciam na escolha destas estratégias.

O questionário foi aplicado aos alunos da disciplina de ‘Laboratório de Língua Japonesa’ na data de 19 de novembro de 2013. Os alunos foram solicitados a

participarem da pesquisa voluntariamente e concordaram com o termo de consentimento (apêndice A). Dos nove alunos que frequentam a matéria, conseguimos realizar a pesquisa com oito, cujas características estão apresentadas na tabela abaixo:

TABELA 3 - PARTICIPANTES

NOME	SEXO	SEMESTRE NO CURSO
Banana	Feminino	9º semestre
Murasaki	Feminino	9º semestre
Miri	Feminino	8º semestre
Jun'ichiro	Masculino	8º semestre
Matsuo	Masculino	9º semestre
Naoya	Masculino	8º semestre
Natsume	Masculino	8º/9º semestre
Ogai	Masculino	8º semestre

Cumprе salientar que os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes fictícios de autores da literatura japonesa para que suas verdadeiras identidades fossem resguardadas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Como foi apontado no capítulo anterior, ao indagar sobre a competência leitora, não devemos simplesmente generalizar a amostra como de nível intermediário de japonês, mas sim associar os desempenhos aos diferentes níveis de competência em língua japonesa. Assim, embora a tabela 1 evidencie uma amostra bastante homogênea em termos de período letivo cursado, podemos dividir os alunos em três grupos em termos de contato com a LJ que, a nosso ver, podem influenciar a competência leitora.

O grupo A, assim denominado, é composto pelos que estudaram LJ fora da Universidade e também procuram ler por lazer. Compõem este grupo: Banana, Natsume e Murasaki. Natsume e Banana iniciaram seus estudos quando ainda frequentavam o ensino médio e continuaram por um período de 2 anos, com a diferença de que enquanto Banana frequentou um curso de escola de língua, Natsume foi autodidata, buscando aprender de forma independente pelos manuais adotados pela Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília. Já Murasaki estudou o japonês por um período mais longo, desde os 5 anos de idade até por volta dos 13 anos, contabilizando cerca de 8 anos de estudo.

Todos os três afirmaram ler textos fora da sala de aula, mas com pouca frequência. A tabela abaixo resume as informações sobre este grupo.

TABELA 4 – GRUPO A

NOME	CURSO FORA DA UnB	LEITURA POR LAZER
Banana	2 anos	Historinhas e tirinhas
Natsume	2 anos	Mangá e <i>sites</i> de entretenimento como cinema e música
Murasaki	8 anos	Literatura e textos sobre gastronomia

Em relação à tabela 2, salienta-se que os textos de interesse para leitura extra classe apresentam níveis diferentes no que diz respeito à complexidade da linguagem utilizada. Os mangás e tirinhas, além de contarem com o suporte das figuras, tendem a ser elaborados numa linguagem mais simples. Por outro lado, a linguagem usada em portais de entretenimento apresentam um nível médio de elaboração quando comparada à de textos literários, sempre mais formal e elaborada. Neste particular, portanto, o grau de dificuldade dos textos que Banana lê pode ser mais baixo do que os lidos por Natsume, estes por sua vez são menos complicados do que os lidos por Murasaki.

O grupo B é composto por aqueles que não frequentaram nenhum curso fora da graduação mas dedicam algum tempo para a leitura espontânea. Deste conjunto fazem parte Jun'ichiro, Naoya e Ogai cujo perfil apresentamos na tabela 3.

TABELA 5 – GRUPO B

NOME	CURSO FORA DA UnB	LEITURA POR LAZER
Jun'ichiro	x	Sites de notícia e de esportes
Naoya	x	Mangás e sites de notícia e de interesse pessoal
Ogai	x	Literatura

Da mesma forma que o grupo A, apesar de estes alunos lerem fora da sala de aula, não o fazem com frequência. É interessante notar que, apesar de não terem tido contato com a LJ antes de seu ingresso na universidade, esses alunos leem textos de dificuldade média a alta fora da sala de aula.

O terceiro grupo é formado pelos alunos que não apresentaram nenhuma das duas características, ou seja, não cursaram fora nem leem por lazer. Compõe o grupo Miri e Matsuo.

Ao fragmentar a amostra nestes 3 grupos, pretendemos observar se os membros de cada conjunto apresentam comportamentos semelhantes de acordo com as variáveis 'estudo da LJ antes do ingresso na universidade' e/ou 'leitura extra classe'. Simultaneamente, procuraremos confrontar os grupos e encontrar possíveis distinções.

Como vimos na secção anterior, o sistema de escrita da LJ contém peculiaridades, principalmente no que tange aos ideogramas, incorrendo em obstáculos aos alunos. Para eles, os anos de curso não são suficientes para abranger a numerosidade de *kanji* necessários para a leitura cotidiana. Os reflexos desta deficiência podem ser vistos quando questionamos os alunos sobre as dificuldades enfrentadas ao ler um texto em LJ (questão 13). O aspecto *kanji* esteve presente em sete das oito respostas.

Independente de estarem no grupo A, B ou C, a leitura e compreensão dos *kanji* foi o principal contratempo levantado pelos entrevistados, seguido do quadro restrito de vocabulários e expressões assimilados.

Apesar de os três grupos terem apontado dificuldades similares para suas atividades de leitura, as estratégias adotadas por cada pessoa diferem consideravelmente dificultando a análise dos dados. Como exposto anteriormente, a estratégia de leitura pode ser vista como ferramenta para o desenvolvimento da

leitura eficiente e o acionamento dela é capaz de indicar o nível de amadurecimento e autonomia do leitor.

Tanto no grupo A quanto no grupo B, os alunos afirmaram ler de forma diferente os textos cobrados em sala de aula e os textos escolhidos por lazer. Quando é uma atividade de entretenimento, a leitura é descontraída e sem necessidade de compreender tudo (questão 12), como mostra a resposta dada por Banana:

“Provavelmente será um texto escolhido por tema de interesse, não buscarei ‘secar’ o texto, ou seja, saber o significado exato de tudo” –
Banana

Citamos, a título de exemplo, a resposta dada por Jun’ichiro do grupo B que vai na mesma linha que a anterior.

“Eu não me preocupo tanto com o *kanji*. Busco apenas entender a ideia principal do texto e quando me deparo com expressões difíceis ou palavras que não consigo entender, passo para frente.” –
Jun’ichiro

Assim, em geral os alunos não sentem necessidade de buscar o dicionário para compreender tudo quando o texto é lido espontaneamente. É necessário ressaltar que ao grupo C esta pergunta foi invalidada porque eles afirmaram não realizar leituras fora da sala de aula, ficando inconclusivo se estes alunos selecionam ou não estratégias de leitura dependendo do objetivo com que é lido um texto.

De qualquer forma, esses dados apontam que os alunos de fato aplicam estratégias de leitura já que textos com finalidades distintas são lidos de formas diferentes.

Procuramos detectar o uso de estratégias através de questionamentos sobre os procedimentos realizados antes de iniciar uma leitura e no decorrer da mesma. Inserimos as perguntas dentro do contexto em que um texto fora entregue e que os alunos deveriam lê-lo. Nesta circunstância artificial, os alunos entenderam que deveriam processar a leitura como sendo um texto obrigatório e não de livre escolha. Desta forma, suas respostas não coincidem com as descritas na questão 12, da análise anterior.

Isto posto, questionamos quais as primeiras atitudes diante do texto recebido (questão 8), as respostas tiveram oscilações dentro do grupo A.

“Primeiro tento ler o que consigo de forma breve. Depois leio uma segunda vez, acompanhado de dicionário.” – Natsume

Natsume utiliza a abordagem descendente de Goodman, através das habilidades que o autor denominou *scanning* e fixação. Primeiro ela realiza a varredura breve do texto “Primeiro tento ler o que consigo de forma breve” para construir uma visão geral, em seguida procede à a fixação “le(ndo) uma segunda vez, acompanhado de dicionário”, ou seja, volta a um determinado ponto para efetuar a leitura com mais atenção. Na primeira leitura, Natsume busca construir um entendimento geral do texto a partir de seus próprios conhecimentos para, numa segunda leitura, ater-se aos detalhes não compreendidos da primeira vez, e se julgar necessário, consultar o dicionário.

Ao contrário de Natsume, Banana e Murasaki respondem que suas primeiras atitudes são buscar *kanji* e vocabulário desconhecidos no dicionário.

“Pegar dicionários e ir atrás dos *kanji* que não conheço, depois vou lendo e consultando as palavras que não sei” – Banana

“Procurar *kanji* e vocabulário.” – Murasaki

Embora o uso de dicionários seja um recurso válido para aprendizes de L2 como forma de auxiliar a compreensão, um grande número de buscas diminui consideravelmente velocidade de leitura. Uma leitura com muitas pausas certamente comprometerá o raciocínio linear e por conseguinte a compreensão textual será falha.

O grupo B também gerou respostas divergentes. Naoya e Ogai disseram realizar a leitura prévia da mesma forma que Natsume do grupo A, enquanto Jun’ichiro respondeu semelhantemente a Banana e Murasaki.

“Busco identificar o número máximo de *kanji* que eu não sei a leitura e colocar *furigana*.” – Jun’ichiro

O *furigana* é uma espécie de apoio para a leitura que consiste em colocar *kana* junto ao *kanji* para indicar sua pronúncia. Assim, mesmo quando não conseguimos identificar o sentido do ideograma (figura – significado), é possível

entender a palavra através do *furigana* (som – significado). Muitas vezes a palavra é conhecida, mas como o *kanji* é o grande obstáculo levantado por estes entrevistados, o entendimento fica prejudicado. Por isso a estratégia apresentada por Jun’ichiro é aplicar *furigana* nos *kanji* desconhecidos, de forma a facilitar a posterior leitura.

No grupo C, as respostas foram as seguintes:

“Colocar *furigana* dos *kanji* depois traduzir palavras e termos desconhecidos e só assim começo a ler o texto.” – Miri

“Fazer um glossário das palavras que não conheço.” - Matsuo

Percebemos que quando os alunos recebem um texto para ler, a preocupação com a leitura dos *kanji* e a tradução de palavras desconhecidas não pode ser tomado como um traço distintivo uma vez que é comum nos três grupos, o grupos A e B apresentam tendência maior a utilizar estratégias prévias à leitura propriamente dita.

Matsuo adota uma estratégia diferente de todos os outros participantes e começa por organizar um glossário com os vocábulos desconhecidos. Isto ajuda a evitar um problema apontado por Miri que é ter que procurar a mesma palavra mais de uma vez quando volta a esquecer a leitura ou o significado de um ideograma já investigado (questão 13):

“Encontrar as leituras e significados dos *kanji*. Mesmo que eles se repitam no texto, não consigo me lembrar da sua leitura ou do seu significado e tenho que pesquisar novamente.” – Miri

A estratégia de construir um glossário é ainda uma forma de aprimoramento vocabular, facilitando a retenção das palavras. Isto demonstra interesse além da mera compreensão textual. Matsuo utiliza conscientemente a estratégia de forma a agregar conhecimentos que irão auxiliá-lo nos próximos textos a serem lidos.

Com relação à estratégia adotada quando se deparam com uma palavra desconhecida, no grupo A, Banana marcou a opção “procura no dicionário” enquanto Natsume e Murasaki responderam que tentam primeiro adivinhar a palavra:

“Através da composição do *kanji*, se o *kanji* aparece em outra palavra conhecida, ou também pelo contexto” – Natsume

“Contexto e as vezes o *kanji*, pois dependendo do *kanji* pode se ter

uma ideia do significado” – Murasaki

Novamente Banana aponta o dicionário como auxiliar da leitura, demonstrando a utilização de uma estratégia única. Enquanto isso, Natsume e Murasaki fazem uso de múltiplas estratégias. Antes de recorrer ao dicionário, eles procuram utilizar a intuição, através da análise contextual ou dos *kanji* que compõem a palavra. Como foi dito anteriormente, os ideogramas são carregados de significado que podem se transferir para as palavras compostas. Assim, mesmo não conhecendo a palavra, seu sentido pode ser extraído conhecendo-se os *kanji* que a compõem.

No processo de inferência, os conhecimentos pessoais são acionados, em seguida há a formulação de uma hipótese que é mentalmente testada com os elementos presentes no texto.

Neste trabalho, não procuramos julgar se a estratégia de inferência é melhor ou pior do que a estratégia de consultar o dicionário, mesmo porque frequentemente as palavras desconhecidas não podem ser deduzidas através de pistas contextuais ou da análise de seus *kanji*. O que pretendemos visualizar é a quantidade de estratégias utilizadas. Neste sentido quando a primeira atitude é utilizar o dicionário, o leitor está deixando de empregar estratégias prévias de inferências, ou seja, o número de procedimentos tende a ser reduzido.

A mesma linha de conduta realizada pela maioria do grupo A foi descrita também pelos participantes do grupo B. Todos os três afirmaram que frente a uma palavra desconhecida procedem primeiramente à tentativa de adivinhar, levando em conta a mesma análise estabelecida pelo grupo A.

O grupo A, com exceção de Banana, e o grupo B apresentam em comum a estratégia de inferência para resolver o problema de palavras desconhecidas. Desde este ponto podemos perceber que estes dois grupos tendem a apresentar diversidade de estratégias a depender das necessidades, seja em relação ao objetivo da leitura, seja dentro de um mesmo texto. Não há diferenças significativas na escolha de estratégias entre aqueles que cursaram a língua japonesa antes do curso de graduação e aqueles que não cursaram fora. O que os une é a leitura por lazer de textos de dificuldade média a alta.

A única participante do grupo A cuja resposta destoou das demais foi Banana, pois não apresentou diversidade de estratégias. Quando inicia uma leitura e quando

se depara com uma palavra desconhecida, sua reação é basicamente a mesma e inclui buscar palavras e *kanji* no dicionário, sem demonstrar variedade de estratégias. Estes mesmos procedimentos são realizados por Miri do grupo C.

É inevitável que nos questionemos neste ponto por que uma pessoa que cursou aulas de japonês durante um período maior e ainda lê com mais frequência demonstra a mesma escassez de estratégias de leitura que alguém que não possui nenhuma dessas particularidades.

Como já observado pela análise comparativa entre os grupos A e B, a variável tempo de curso realizado aparenta não influir na escolha de estratégias. O canal indutor parece ser o interesse pessoal. A busca por textos mais difíceis contribui para o desenvolvimento de novas estratégias que facilitam o processo de leitura, além de incorporar novos conhecimentos ao leitor. Desta forma, como Banana lê historinhas e tirinhas, normalmente de linguagem mais acessível, serão poucas as barreiras encontradas. Para essa aluna não é incômodo procurar algumas palavras no dicionário. Ao passo que quando um texto é mais complexo, proceder várias buscas é mais penoso. Os leitores desenvolvem melhor estratégias que visem burlar a interrupção da leitura, procurando meios de adivinhar ou entender por si mesmo o texto.

Ainda em relação à questão 9, Matsuo do grupo C responde que em caso de palavra desconhecida, procura primeiro adivinhar. Vemos que Matsuo apresenta resposta similar às dadas pelos grupos A e B. Consideramos como um comportamento atípico, sendo suas razões inconclusivas.

Na questão 10 foi feita a seguinte pergunta:

“Você está lendo o texto e até este ponto a leitura flui de forma satisfatória, pois **não** há muitas palavras desconhecidas. Inesperadamente, o texto perde o sentido. Por que você acha que isso ocorreu?”

Esta questão busca investigar evidências que conduzissem ao uso da estratégia de previsão, conforme prescrito por Goodman no modelo ascendente. Segundo este modelo, o leitor está constantemente construindo suposições das partes textuais que estão por ser lidas. Dessa forma, a perda de sentido se daria por uma inferência mal sucedida.

Entretanto, as respostas não forneceram vestígio de formulação de hipóteses como forma de antecipação textual. Os participantes atribuíram a perda de sentido

principalmente aos fatores textuais de sintaxe e semântica. A participante Murasaki apresentou uma explicação diferente dos demais.

“O Japão, diferentemente do ocidente, prefere sentir a pensar racionalmente. Nos casos em que não entendi o texto foi por essa falta de pensamento racional.” – Murasaki

Ela aborda a interferência cultural durante a leitura. De acordo com Barnitz (1986, p. 95), a leitura envolve interação entre o conhecimento cultural e o conteúdo textual. Quando há compatibilidade entre esses dois, as chances de compreensão são maiores, mas se ao contrário, o conhecimento e o tema forem distintos, a compreensão pode ficar comprometida.

A questão cultural surge ainda nas respostas da própria Murasaki, grupo A, e de Jun'ichiro, grupo B, mostrando mais uma vez a potencialidade maior deste grupo em apresentar estratégias variadas. Na questão 11, simulamos a leitura de um texto cujo tema é a comemoração do Natal no Japão. Embora seja um assunto universal, sabe-se que os japoneses comemoram a data de forma bastante diferente que os brasileiros. Perguntamos como seria processada a leitura deste texto, caso fosse devesse apresentá-lo em uma palestra.

“Pego todos os detalhes e procuro ligá-los para ter uma possível linearidade/raciocínio lógico dos acontecimentos e traçar paralelos com o Brasil.” – Murasaki

“Buscarei lê-lo com mais concentração e se possível, lê-lo mais de uma vez, ou em se tratando do tema acima, buscaria observar o contraste entre a comemoração do Natal no Japão e no Brasil.” – Jun'ichiro

Assim, ambos os informantes apresentam a questão da interculturalidade ao relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos que possuem sobre o tema. Fica evidenciado que seus esquemas culturais são ativados, de forma que as informações captadas do texto passam por um processo de assimilação junto aos conhecimentos prévios.

Nesta mesma pergunta, outro participante do grupo A faz uso de uma estratégia diferente.

“Primeiro faço uma leitura geral, em seguida tento explicar com minhas palavras o que está escrito no trecho.” – Natsume

Natsume apresenta a estratégia de parafraseamento, reconstruindo o texto com suas próprias palavras, utilizando a LM. Esta estratégia busca esclarecer o trecho lido e ainda facilitar a compreensão geral. De fato, leitores em L2 apresentam dificuldades em reter o conteúdo após porções de texto, ou seja, não conseguem carregar o sentido ao longo da leitura. Esta dificuldade foi explicada pelo próprio Natsume na questão 13, quando questionamos as dificuldades ao ler um texto em japonês:

“[...] Quando a frase é muito grande e passa muitas ideias ao mesmo tempo é difícil separar e dar coerência.” – Natsume

Assim, Natsume utiliza a paráfrase em português como forma de clarear o que está escrito, de modo a facilitar a construção da coesão textual e assim evitar esquecê-lo após longos trechos.

Os demais participantes responderam que, diante da responsabilidade de ter que apresentar o texto durante uma palestra, realizariam a leitura de forma mais atenta como e também várias leituras até que seu conteúdo fosse compreendido, empregando a estratégia da releitura.

Fechamos o questionário com a seguinte pergunta:

“Tendo em vista a leitura em língua japonesa, você se considera um “leitor habilidoso” ou um “mau leitor”? Por quê?”

Dos oito participantes, sete responderam que se consideram um “mau leitor”. E embora o termo ‘estratégia de leitura’ não apareça em nenhuma das respostas, alguns apontaram a falta de prática como um dos agentes responsáveis pela avaliação:

“Mau leitor, pela falta de prática.” – Naoya

“Um péssimo leitor, pois só leio por obrigação.” – Miri

Além destes, Murasaki e Jun’ichiro também relacionaram o desempenho à prática, demonstrando terem consciência de que a competência leitora não depende apenas do conhecimento linguístico, mas que de alguma forma pode ser otimizada através da atividade de leitura.

De fato, constatamos que essa relação existe. Os dados coletados permitem visualizar que aqueles que se arriscam em textos de dificuldade maior, utilizam

maior variedade de estratégias e sabem selecioná-las de acordo com circunstância demandada. O grupo A, com exceção de Banana, e o grupo B geralmente apresentam em cada pergunta estratégias numericamente superiores aos de Banana e ao grupo C sendo capazes de selecionar as estratégias adequadas a cada momento da leitura, levando em consideração finalidade e motivação. As respostas de Banana e do grupo C, ao contrário, apontam para a uniformidade de estratégias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação de questionário misto para alunos de oitavo e nono semestre do curso de licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, compreendemos alguns aspectos da leitura de textos em japonês como L2.

Dividimos inicialmente a mostra em três grupos considerando-se dois aspectos: o estudo da LJ antes de ingressar na graduação e o exercício da leitura por lazer. Desta forma fizeram parte do grupo A aqueles alunos que apresentam os dois aspectos, enquanto no grupo B constam os que leem por lazer e o grupo C incluem os que não apresentam nenhuma das duas características.

Uma característica comum entre os três grupos foi a dificuldade com o *kanji*, indicando que o domínio da grafia japonesa ainda é insuficiente. Consequentemente torna-se necessário recorrer ao auxílio do dicionário. Contudo, alguns alunos apresentam frequências mais acentuada seu uso que outros.

A dependência do dicionário ocorre em Miri do grupo C e Banana do grupo A, enquanto os demais participantes do grupo A e o grupo B apresentaram mecanismos alternativos para alcançar o significado antes de utilizar o dicionário.

Através de ações interativas entre leitor e texto, diferentes estratégias são utilizadas para interpretar de forma lógica e coerente as subjetividades contidas nas proposições. Os conhecimentos prévios, o saber linguístico, as experiências de vida e cultura são associados ao texto permitindo a atribuição de possíveis sentidos à palavra ou *kanji* ou expressão desconhecida.

A variedade de estratégias revela dois benefícios. Primeiro, a flexibilidade para processar a leitura. A intenção do leitor regula a seleção de estratégias, assim,

textos com diferentes propósitos são lidos de formas distintas e mesmo dentro de um único texto, há a seleção de estratégias que se ajustem às necessidades. Podemos concluir que a leitura é uma atividade tão complexa que necessita adequar comportamentos e estratégias distintas às suas condições e objetivos.

O segundo benefício é a despreocupação em extrair o significado exato da palavra. Demonstram, dessa forma, maior confiança em sua capacidade de lembrar e inferir de forma autônoma, consultando os conhecimentos prévios sempre que possível. Confere ainda fluidez devido a constância de uma leitura sem maiores interrupções. Um exemplo é proceder a uma leitura inicial breve e assimilar a informação geral a partir de seus próprios conhecimentos:

“Fa(ço) uma primeira leitura e tent(o) extrair as informações, bem como analis(o) as maiores dificuldades no entendimento” – Naoya

Como a maior diversidade de estratégias é apresentada pelo grupo que realiza leituras como forma de entretenimento, observamos que os leitores partem de suas próprias experiências de leitura para desenvolverem formas de compreender melhor o conteúdo textual e também dinamizar a leitura. Tais dinâmicas resultam de um esforço contínuo buscado e experimentado pelos próprios alunos, desenvolvido na própria prática de aprender a língua.

Também foi possível verificar que a leitura como um “jogo de adivinhação linguística” preconizado por Goodman é inviável quando os alunos não possuem bom domínio de vocabulário e de *kanji*. Como vimos, esta estratégia visa a escolha das mínimas informações textuais que passarão por um processo de compatibilização com os esquemas prévios do indivíduo de modo a formular uma hipótese. A hipótese será confirmada ou rejeitada pelas informações textuais seguintes, em um constante processo de adivinhação.

Ocorre que quando há dificuldade em nível de sentença, o conteúdo do texto não é extraído de forma clara e total. O raciocínio torna-se lento, por vezes não há conexão entre as frases ou mesmo entre palavras e tudo resulta em uma compreensão incompleta. Assim, o leitor não tem ainda capacidade de avaliar quais informações mínimas são importantes para serem retiradas do texto, num processo constante de previsão e teste. Esta estratégia é totalmente ineficiente para o nível de conhecimento destes alunos e por isso não a utilizam.

Ressalte-se que, embora a leitura não ocorra como um “jogo de adivinhação”, os alunos do grupo A e B são capazes de acessar seus esquemas durante a leitura. Por exemplo, quando uma palavra desconhecida é inferida através do contexto ou através dos *kanji*, seus conhecimentos prévios são consultados para construir um possível entendimento.

Por explorarem diversas fontes de conhecimentos durante o processo de leitura, esses alunos se encaixam no modelo interativo. Neste modelo, o leitor constrói o sentido do texto tanto pela união das menores unidades textuais quanto pela ativação dos conhecimentos próprios.

Já em Banana, cujo perfil se discrepou dos demais membros do grupo A e apenas Miri do grupo C não foi possível verificar a estratégia de inferência ou qualquer tipo de estratégia que relacione a estrutura textual com seus esquemas, marcando uma visão tipicamente ascendente. A compreensão é efetuada pelo conteúdo gráfico, sem que haja interação texto-leitor, apenas união semântica dos signos gráficos. Suas estratégias envolvem essencialmente o uso do dicionário, resultando em leitura truncada e cansativa, especialmente se o número de palavras desconhecidas for grande.

Os dados indicam que, nesta amostra, a variedade de estratégias de leitura está relacionada à quantidade e à dificuldade dos textos lidos. Um tempo maior de contato com a língua contribui, sem dúvida, para ajudar a fluência de uma leitura, mas este fator não basta por si: para tanto, é preciso que o contato se dê com textos de certa complexidade para que a leitura se torne mais fluida e dinâmica, numa interação entre texto e leitor possibilitando reconstruir sentidos cada vez mais ricos através dos elementos textuais e tornando a leitura mais prazerosa.

Neste sentido, as estratégias auxiliam a formação do leitor competente e autônomo, porquanto o uso diversificado e adaptado a cada indivíduo contribui para que as ideias centrais do texto sejam adquiridas, confrontadas com seus conhecimentos próprios e armazenadas. Ademais, desenvolve a velocidade da leitura, fornecendo precisão e assim facilitando a assimilação textual.

É importante destacar que os resultados aqui encontrados originaram de uma amostra pequena e sua generalização deve ser analisada mediante novas pesquisas. As investigações futuras poderão ser enriquecidas através de formas auxiliares de coleta de dado que visem o nível inconsciente dos leitores. De fato, devido à falta de dados práticos deste trabalho, muitos aspectos do ato de ler não

puderam ser identificados através da aplicação do questionário. Protocolos verbais e entrevistas podem ser mecanismos eficientes para a coleta de informações subjetivas. Além de contemplar com mais profundidade as estratégias de leitura, poderão caminhar no sentido de compreender melhor sua importância e necessidade.

Esperamos ter oferecido maior compreensão da necessidade, implicação e benefício das estratégias de leitura aplicadas em textos de LJ, como L2.

BIBLIOGRAFIA

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2004. 10 p.

BARNETT, M. A. ***More than meets the eye: Foreign language reading: theory and practice***. New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall, 1989. 244 p. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

BARNIZ, John G. *Toward understanding the effects of cross-cultural schemata and discourse structure on second language Reading comprehension*. ***Journal of Reading Behavior***, v. 18, n. 2, p. 95-112, 1986.

BERNHARDT, Elizabeth B. ***Reading Development in a Second Language***. New Jersey, Ablex Publishing. 1991. 250 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: ***Investigação qualitativa em educação***. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

CARRELL, P.L. Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge in Second Language Comprehension. ***Reading in a Foreign Language***, v. 1, n. 2, p. 81-92, Out 1983. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/RFL/PastIssues/rfl12carrell.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

COUZENS, Lindsay S. ***Word calling in 3rd and 4th graders: exploring student and teacher characteristics***. 2013. 153 f. Dissertação (Doutorado de Filosofia em Psicologia Educacional) – Departamento de Psicologia Educacional e Educação Superior. University of Nevada, Las Vegas.

DIXON R. A.; BACKMAN L. (Ed.) ***Compensating for psychological deficits and declines: Managing losses and promoting gains***. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1995. 364 p.

FARIA, Regina M. S. ***Chave Mediadora da compreensão: O papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira***. 2006. 109 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, Brasília.

FENFANG, Li. *A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students*. **Asian Social Science**, v.6, n.10, p. 184-192, out 2007. Disponível em: <www.ccsenet.org/ass>. Acesso em: 19 de novembro de 2013.

FLAVELL, John H. *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry*. **American Psychologist**. v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

GOODMAN, K. S. (1967). Reading: *A psycholinguistic guessing game*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Org). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, 198-?. p.497-509.

_____. (1970). In K. S. *Behind the eyes: What happens in reading*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Org). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, 198-?. p. 470-497.

_____. (1975) *The Reading Process*. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; Eskey, D. E. (Ed) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p 11-22.

GOUGH, Philip B. *One Second of Reading*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Org). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, 198-?. p.509-536.

IWAMOTO, Priscila M. **Visões de Leitura em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio**. 2009. 64 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

LABERGE; David; SAMUELS, Jay. *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Org). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, 198-?. p.448-580.

LAWRENCE, Lisa J. *Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: implications for instruction*. Reading Matrix, v. 7, n. 2, p. 55-71, dez 2007. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/lawrence/article.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.174 p.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. 108 p. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

MOTTA, Alayde G. **O continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2**. 2007. 261 f. Dissertação (Mestrado em Leitura e Cognição) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

NUTTALL, Christine E. **Teaching reading skills in a foreign language**. 2.ed. Oxford: Macmillan, 2011. 233 p.

PACHECO, Raquel, Lazzari. A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Leitura e Cognição) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

PINTO, Cândida. Martins; RICHTER, Marcos. Gustavo. Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português-L2. **Revista Linguagem e Cidadania**. Ano 8, jul./dez 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

SALATACI, Reyhan; AKYEL, Ayse. *Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading*. **Reading in a Foreign Language**, v.14, n. 1, abr 2002.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera, M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 139 p.

SOUZA, Patrícia N.; BASTOS, Lúcia K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 75-86, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9419>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

TELLES, João A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238/205>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

TERENCE, A.C.F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: XXVI **ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO** - ENEGEP, 9 a 11 de 2006, Fortaleza.

VILAÇA, Márcio L. C. **Estratégias de Aprendizagem de Línguas**: histórico, definições e classificações. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2., 2005, São Gonçalo. *Anais...*, São Gonçalo, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

ZAINAL, Zaidah (2003). *Critical review of reading model and theories in first and second language*. **Jurnal Kemanusiaan**. Malaysia, p. 104-124. 2003. Disponível em: <<http://eprints.utm.my/758/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE B – Questionário Misto

APÊNDICE C – Resultados do questionário misto

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto de conclusão de curso desenvolvido por Thais Yuri Takeshima Takano. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Tae Suzuki.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Asseguro que as informações divulgadas serão verídicas. Estou ciente de que:

- A minha privacidade será respeitada, ou seja, o meu nome será substituído por um fictício.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas no trabalho de conclusão de curso e em eventuais artigos ou apresentações orais sobre o estudo.
- A minha participação nesta pesquisa incluirá responder a um questionário.

Declaro que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e que entendo qual será minha contribuição como participante, comprometendo-me em participar de todas as etapas que constituem a pesquisa. Afirmo ainda que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, ____ de novembro de 2013.

(nome)

(assinatura do participante)

APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Disciplina: Projeto de Conclusão de Curso
Professora orientadora: Tae Suzuki
Aluna: Thais Yuri Takeshima Takano

QUESTIONÁRIO MISTO

As perguntas abaixo fazem parte do Projeto Final de Licenciatura em Língua Japonesa da Universidade de Brasília. Informo que todas as informações reproduzidas na monografia serão feitas de forma anônima, ou seja, o nome verdadeiro não será revelado. Peço a sua colaboração para que eu possa concluir a minha pesquisa.

Nome: _____

1. Sexo: _____ **2. Idade:** _____ anos

() Masculino

() Feminino

3. Semestre/ano que iniciou o curso: _____

4. Semestre atual: _____

5. Você já estudou japonês fora do curso de Licenciatura em Língua Japonesa? Se a resposta for não, pule para a questão 6.

() Sim

() Não

5.1 Em que instituição você cursou japonês?

5.2 Com que idade você iniciou?

5.3 Por quanto tempo frequentou o curso?

6. Você procura ler textos em japonês além da sala de aula? Com que frequência?

6.1 Se a resposta anterior for sim, que tipo de textos você costuma ler?

7. O que é a leitura para você?

8. Você deverá iniciar a leitura de um determinado texto em língua japonesa: quais as suas primeiras atitudes?

9. Você iniciou a leitura do texto e se deparou com uma palavra desconhecida durante a leitura; o que você faz?

() Ignora

() Procura no dicionário

() Tenta adivinhar

9.1 Se você escolheu a opção “Tenta adivinhar”, quais fatores você leva em consideração? Descreva o processo.

10. Você está lendo o texto e até este ponto a leitura flui de forma satisfatória, pois **não** há muitas palavras desconhecidas. Inesperadamente, o texto perde o sentido. Por que você acha que isso ocorreu?

10.1 O que você faz para corrigir a situação acima?

11. Você recebeu um texto em língua japonesa cujo tema central é a comemoração do Natal no Japão. Você deverá fazer uma apresentação sobre esse texto durante a Semana Universitária da UnB. Como você irá ler esse texto?

12. Agora você está lendo um texto em língua japonesa apenas por lazer. De que forma a leitura desse texto difere da anterior?

13. Quais são as suas dificuldades ao ler um texto em língua japonesa?

14. Tendo em vista a leitura em língua japonesa, você se considera um “leitor habilidoso” ou um “mau leitor”? Por que?

APÊNDICE C

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO MISTO

BANANA

1. FEMININO		2. 21 anos
3. 2º/2009		4. 9º semestre
5. Sim	5.1. Wizard.	
	5.2. Aos 16 anos.	
	5.3. Por 2 anos.	
6. Raríssimas vezes.		
6.1. Historinhas e tirinhas.		
7. É algo extremamente difícil, mas tento não ver como “assustadora”.		
8. Pegar dicionários e ir atrás dos <i>kanji</i> que não conheço, depois vou lendo e consultando as palavras que não sei.		
9. Procura no dicionário	9.1.	
10. Eu provavelmente não prestei atenção no que estava lendo.		
10.1. Volto para onde eu ainda entendia e leio de novo.		
11. Primeiro vou ler buscando saber as palavras, depois lerei novamente para entender o texto, o que pode levar de 3 a 5 leituras.		
12. Provavelmente será um texto escolhido por tema de interesse, não buscarei ‘secar’ o texto, ou seja, saber o significado exato de tudo		
13. <i>Kanji</i> , basicamente, e leitura em voz alta.		
14. Mal leitor. Porque tenho dificuldade de ler em voz alta e de lembrar as leituras em <i>kanji</i> .		

NATSUME

1. MASCULINO		2. 22 anos
3. 2º/2009		4. 8º/9º semestre
5. Sim	5.1. Sozinho, com livros da Escola Modelo.	
	5.2. Aos 17 anos.	
	5.3. Por aproximadamente 2 anos.	
6. Sim. Raramente.		
6.1. Mangás e portais da <i>internet</i> sobre entretenimento cinema e música.		
7. No caso do japonês, é você compreender pelo menos o básico do que está grafado.		
8. Primeiro tento ler o que consigo de forma breve. Depois leio uma segunda vez, acompanhado de dicionário.		
9. Tenta Adivinhar	9.1. Através da composição do <i>kanji</i> , se o <i>kanji</i> aparece em outra palavra conhecida, ou também pelo contexto.	
10. Porque ainda não tenho proficiência suficiente para compreender e é um sinal que preciso estudar um pouco mais.		
10.1. Eu tento pegar as palavras que não entendi na primeira vez e busco expressões em que elas aparecem.		
11. Primeiro faço uma leitura geral, em seguida tento explicar com minhas palavras o que está escrito o trecho.		
12. Eu não tenho tanta preocupação e leio de forma rápida sem me preocupar com a tradução, se está certa ou errada.		
13. Primeiramente os <i>kanji</i> , em seguida as partículas e as funções que elas representam. Quando a frase é muito grande e passa muitas ideias ao mesmo tempo é difícil separar e dar coerência.		
14. Eu sou um mau leitor. Porque por mais que eu entenda o cerne do texto, não saberia explicar em detalhes caso fosse contar a outra pessoa.		

MURASAKI

1. FEMININO	2. 24 anos
3. 2º/2009	4. 9º semestre
5. Sim	5.1. Na Escola de Língua Japonesa, em Brazlândia.
	5.2. Aos 5 anos.
	5.3. Por 8 anos, até os 13 anos.
6. Sim. Raramente quando acho um artigo que me interessa.	
6.1. Textos literários e relacionados à gastronomia.	
7. Leitura é um conceito subjetivo. É qualquer tipo de informação que se retira em um texto, seja para estudo ou por lazer.	
8. Procurar <i>kanji</i> e vocabulário.	
9. Tenta adivinhar	9.1. Contexto e as vezes o <i>kanji</i> , pois dependendo do <i>kanji</i> pode se ter uma ideia do significado.
10. O Japão, diferentemente do ocidente, prefere sentir a pensar racionalmente. Nos casos em que não entendi o texto foi por essa falta de pensamento racional.	
10.1. Leio várias vezes até entender o que o autor quer.	
11. Pego todos os detalhes e procuro ligá-los para ter uma possível linearidade/raciocínio lógico dos acontecimentos e traçar paralelos com o Brasil.	
12. No lazer não preciso atentar aos detalhes, mas acabo procurando mais informações sobre o texto caso tenha me interessado por ele.	
13. Kanji e onomatopeias são algumas das dificuldades que tenho. Outra dificuldade é identificar aquilo que é essencial para a compreensão do texto.	
14. Mais ou menos. Porque dependendo do texto não é possível construir uma análise. Isso deve-se à falta de prática. Em especial, no japonês é necessário saber da cultura, para poder compreender o texto.	

JUN'ICHIRO

1. MASCULINO		2. 24 anos
3. 1º/2010		4. 8º semestre
5. Não	5.1.	
	5.2.	
	5.3.	
6. Busco estar lendo textos em japonês fora da aula, porém, não com muita frequência.		
6.1. Costumo ler notícias de esporte, principalmente da seleção japonesa. E também notícias, em geral, porém com menor frequência. Leio mangá também.		
7. Em minha opinião, é fundamental para o aprendizado da língua japonesa, pois posso estar em contato com a língua e desenvolver minha compreensão.		
8. Busco identificar o número máximo de <i>kanji</i> que eu não sei a leitura e colocar <i>furigana</i> .		
9. Tenta adivinhar	9.1. Primeiramente tento adivinhar pelo contexto ou então pelo radical do <i>kanji</i> , caso não consiga, busco no dicionário.	
10. Penso que o vocabulário, ou a falta dele no caso, atrapalha um pouco, principalmente as expressões que muitas vezes não consigo traduzir sua ideia pelo dicionário.		
10.1. Tento adquirir o maior número de vocabulários, ou em se tratando de expressões desconhecidas, busco ajuda de algum professor.		
11. Buscarei lê-lo com mais concentração e se possível, lê-lo mais de uma vez, ou em se tratando do tema acima, buscaria observar o contraste entre a comemoração do Natal no Japão e no Brasil.		
12. Eu não me preocupo tanto com o <i>kanji</i> . Busco apenas entender a ideia principal do texto e quando me deparo com expressões difíceis ou palavras que não consigo entender, passo para frente.		
13. <i>Kanji</i> e quando me deparo com expressões.		
14. Me sinto um mau leitor. Busco ler bastante, porém demoro bastante para terminar de ler. Sinto que estou melhorando aos poucos, porém não tenho tanta confiança na leitura. Acho que é um problema que parte diretamente de mim.		

NAOYA

1. MASCULINO		2. 20 anos
3. 1º/2010		4. 8º semestre
5. Não	5.1.	
	5.2.	
	5.3.	
6. Alguns sites de interesse pessoal e mangás.		
6.1. Notícias em <i>sites</i> .		
7. O entendimento de uma informação.		
8. Fazer uma primeira leitura e tentar extrair as informações, bem como analisar as maiores dificuldades no entendimento.		
9. Tenta adivinhar	9.1. Observo o contexto, o restante da frase e, se houver <i>kanji</i> , analiso mais profundamente.	
10. Possivelmente a inserção de um termo novo ou expressão.		
10.1. Rer ler ou procurar aonde houve a dificuldade.		
11. Com mais cuidado, para não haver erros de interpretação.		
12. Só é importante tirar a notícia principal do texto, se for algo mais informativo.		
13. Kanji.		
14. Mau leitor, pela falta de prática.		

OGAI

1. MASCULINO		2. 23 anos
3. 1º/2008		4. 8º semestre
5. Não	5.1.	
	5.2.	
	5.3.	
6. Leio pouco. Já li algumas adaptações de contos de fadas ocidentais para japonês, porém não busco exercitar muito minha leitura		
6.1. Em japonês, gosto de literatura. A capacidade de ler textos no original permite ter uma ideia mais clara da obra.		
7. A capacidade de reconhecer signos organizados em significados correspondentes a nossa realidade, nos permitindo compreender coisas através dela.		
8. Olho o primeiro parágrafo que irei ler para saber o que consigo compreender e extrair daquele parágrafo.		
9. Tenta Adivinhar	9.1. Vejo como ela se encaixa no contexto. Se seu significado for evidente ou o que eu penso se encaixa, então eu continuo a leitura. Se não, e eu sentir que ela pode ser importante, olho o dicionário. Se não for importante eu ignoro.	
10. Penso que nessa situação, minha leitura não conseguiu interpretar corretamente o que está sendo dito, talvez na leitura eu esteja trocando os significados e como eles deveriam se ordenar para fazer sentido.		
10.1. Procuo ler novamente com mais calma e atenção caso ainda não entenda,, busco outros significados para algumas palavras-chave que possuem diversas delas.		
11. Pela necessidade de apresentar, iria ler com bastante cuidado e repetidas vezes, até ter uma boa compreensão do que está sendo dito.		
12. Leio com menor preocupação e menos cobrança. Não é tão importante compreender tudo.		
13. Minha falta de vocabulário e incompetência com <i>kanji</i> .		
14. Sou um mau leitor, pois ainda tenho um vocabulário muito limitado. Além disso não treino muito <i>kanji</i> , o que dificulta o avanço rápido na leitura, demoro muito para ler.		

MIRI

1. FEMININO		2. 24 anos
3. 2º/2008		4. 8º
5. Não	5.1.	
	5.2.	
	5.3.	
6. Não. Leio apenas os cobrados em aula.		
6.1.		
7. É uma forma de obter conhecimento e informação.		
8. Colocar <i>furigana</i> dos <i>kanji</i> depois traduzir palavras e termos desconhecidos e só assim começo a ler o texto.		
9. Procurar no dicionário	9.1.	
10. Talvez por não considerar essas palavras desconhecidas.		
10.1. Busco o significado dessas palavras desconhecidas.		
11. Primeiro irei ler o texto em japonês e em seguida lerei a tradução.		
12. (Este aluno não lê textos por lazer.)		
13. Encontrar as leituras e significados dos <i>kanji</i> . Mesmo que eles se repitam no texto, não consigo me lembrar da sua leitura ou do seu significado e tenho que pesquisar novamente.		
14. Um péssimo leitor, pois só leio por obrigação.		

MATSUO

1. MASCULINO		2. 23 anos
3. 1º/2009		4. 9º
5. Não	5.1.	
	5.2.	
	5.3.	
6. Não.		
6.1. Leio apenas o que são passado em sala de aula.		
7. Leitura é uma forma de adquirir conhecimento, conhecer histórias, informar-se e estudar.		
8. Fazer um glossário das palavras que não conheço.		
9. Tenta adivinhar	9.1. Primeiro tento adivinhar pelo significado dos <i>kanji</i> , se estiver em <i>hiragana</i> ou <i>katakana</i> pego o dicionário logo	
10. Expressões idiomáticas, interpretação errada.		
10.1. Confiro novamente o vocabulário, em seguida releio.		
11. Fazendo um glossário e o interpretando como qualquer outro texto.		
12. (Este aluno não lê textos por lazer.)		
13. Vocabulário e expressões idiomáticas.		
14. Dependendo do texto, se este demanda muito vocabulário e não conhecimento gramatical, me considero mau leitor.		

