

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KARINE MONTEIRO DE SOUZA

PREDIÇÃO LEITORA E COESÃO LEXICAL NA FÁBULA:
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

PORTO ALEGRE

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

PREDIÇÃO LEITORA E COESÃO LEXICAL NA FÁBULA:
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira

PORTO ALEGRE

2013

S729p Souza, Karine Monteiro de

Predição leitora e coesão lexical na fábula: Ensino da língua inglesa / Karine Monteiro de Souza; orientação Vera Wannmacher Pereira. – Porto Alegre, 2013.

154 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. Faculdade de Letras, 2012.

1. Coesão lexical-Lingua inglesa 2. Compreensão leitora. 3. Predição leitora
I. Pereira, Vera Wannmacher

II. Título.



CDU 811.111'373

KARINE MONTEIRO DE SOUZA

**PREDIÇÃO LEITORA E COESÃO LEXICAL NA FÁBULA:
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 10 de janeiro de 2013

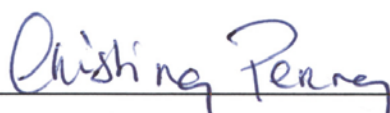
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS



Profa. Dra. Luciane Baretta - UNICENTRO



Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna - PUCRS

*À maior incentivadora de uma vida inteira,
minha mãe, Arlete... pelo exemplo e pela
perseverança em afirmar que o
conhecimento ninguém,
nunca, tira de nós.*

AGRADECIMENTOS

À Profa Dr. Vera Wannmacher Pereira, pela constante dedicação e carinho dedicado à minha vida acadêmica;

À minha família, sempre compreensível com minha dedicação aos estudos; em especial minha mãe e minha avó, incansáveis em valorizar o conhecimento;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), por oportunizar possibilidades de estudos de qualidade com apoio financeiro.

*“O propósito do aprendizado é crescer, e
nossas mentes, diferentes de nossos corpos,
podem continuar crescendo enquanto
continuamos a viver”.*

Mortimer Adler

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo contribuir para estudos na área de Psicolinguística, com foco no desenvolvimento da compreensão leitora por intermédio de atividades de predição de elementos coesivos lexicais em fábulas em Língua Inglesa, não tendo seu foco, portanto, no trabalho com o gênero textual. Constituem-se em participantes da pesquisa três professores de Língua Inglesa e três especialistas em Psicolinguística, os quais são avaliadores dos materiais pedagógicos criados, respondendo aos seguintes instrumentos de pesquisa, respectivamente: *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística* e *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa*. Os objetivos de tais instrumentos são: no instrumento dos especialistas em Psicolinguística, avaliar a pertinência das atividades de predição leitora em relação à abordagem da Psicolinguística; no instrumento dos professores de Língua Inglesa, avaliar a pertinência das atividades elaboradas em relação à correta utilização da Língua Inglesa e à adequação para futuras utilizações em sala de aula com alunos de nível intermediário a pós-avançado de proficiência na língua. Os materiais pedagógicos constituem-se nas *Pré-atividades de predição leitora* e nas *Atividades principais de predição leitora*. São resultados alcançados: a constituição de um banco de 15 atividades principais e de 9 pré-atividades de predição leitora que podem ser utilizadas em escolas, laboratórios/centros de línguas, cursos livres e/ou em outras instituições que visem ao desenvolvimento da leitura em Língua Inglesa; a confirmação da contribuição do trabalho com a predição leitora para o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como da pertinência do trabalho, através de análises das avaliações da predição como facilitadora da leitura de fábulas, pelos sujeitos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Predição leitora. Coesão lexical. Fábulas. Ensino da Língua Inglesa.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute for studies in Psycholinguistics, focusing on the development of reading comprehension through reading prediction activities of lexical cohesive elements in fables in English. The subjects of the study are three Psycholinguistic experts and three English teachers who are evaluators of the pedagogical materials created: *Guide of the appropriateness of the activities – Experts in Psycholinguistic* and *Guide of the appropriateness of the activities – English Teachers*. The instruments are intended to: regarding the teachers, evaluate whether the activities show correct use of the English language and check the suitability for their future use in classrooms with students from intermediate to post advanced levels of proficiency in English; regarding the experts, evaluate the relevance of the Reading prediction activities and the correct Psycholinguistic approach, respectively. The pedagogical materials are the Pre activities of reading prediction and the Main activities of reading prediction. The obtained results with the study are: a bank of 15 main activities and 9 pre reading activities which are adequate to be used in schools, laboratories/centers of language and courses/institution, the verification of the contribution on the work with the reading prediction in the development of the reading comprehension; as well as the relevance of the work as a reading facilitator through the analyses of the participant's evaluations.

Key-words: Reading comprehension. Reading prediction. Lexical cohesion. Fables in English

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A região occípito-temporal esquerda.....	23
Quadro 1 – Planejamento das <i>Atividades principais de predição leitora</i>	64
Quadro 2 – Respostas dos especialistas em Psicolinguística às alternativas objetivas no instrumento <i>Roteiro de investigação da adequação das atividades</i>	81
Quadro 3 – Respostas dos professores de Língua Inglesa às alternativas objetivas no instrumento <i>Roteiro de investigação da adequação das atividades</i>	91

LISTA DE ABREVIATURAS

SNC – Sistema nervoso central

ROTE – Região occípito-temporal ventral esquerda

L1 – Língua materna

L2 – Segunda língua

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
3.1 APRENDIZADO, COMPREENSÃO E PREDIÇÃO LEITORA.....	19
3.1.1 Funcionamento cognitivo no aprendizado.....	19
3.1.2 Leitura e compreensão leitora como processos cognitivos.....	21
3.1.3 Leitura e compreensão leitora em segunda língua.....	26
3.1.4 Estratégias de leitura e predição leitora em Língua Inglesa.....	28
3.2 TEXTO E COESÃO LEXICAL.....	32
3.2.1 Texto fábula.....	32
3.2.2 Coesão em Língua Inglesa.....	36
3.2.2.1 Coesão lexical em Língua Inglesa.....	38
3.2.2.1.1 Reiteração.....	39
3.2.2.1.2 Arranjo ou Associação por contiguidade.....	43
3.2.3 Coesão lexical na fábula.....	45
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 PARTICIPANTES.....	49
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	52
4.3 MATERIAIS PEDAGÓGICOS.....	58
4.3.1 Planejamento das Pré-atividades de predição leitora.....	58
4.3.2 Planejamento das Atividades principais de predição leitora.....	64
4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.4.1 Especialistas em Psicolinguística.....	82
4.4.2 Professores de Língua Inglesa.....	91

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	102
5.1 PRÉ-ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA.....	102
5.2 ATIVIDADES PRINCIPAIS DE PREDIÇÃO LEITORA.....	112
6 CONCLUSÕES.....	133
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO 1 – Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística.....	143
ANEXO 2 – Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa.....	146
ANEXO 3 – Contribuições do avaliador E3 em relação às alterações nos comandos das atividades.....	149

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Teorias e Usos da Linguagem e traz em si o desejo e a determinação de que este estudo, em torno da predição leitora em Língua Inglesa, assumo caráter de ação continuada com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora em L2 por meio de um sistema de atividades de ensino. A ação continuada poderá ser efetivada através da aplicação das atividades de predição leitora em escolas, laboratórios/centros de línguas, cursos livres e/ou em outras instituições que visem o desenvolvimento da leitura em Língua Inglesa em alunos do nível intermediário ao pós-avançado.

A fábula, texto utilizado nas atividades de predição leitora, é bem difundida e conhecida no conto popular e possui aspectos conhecidos como as características de alguns animais (lobo como o vingativo, a coruja como mãe zelosa, o leão como o exibicionista, etc), a personificação de tais animais e o encadeamento do fim para uma moral que pune defeitos humanos. Por isso, dada a necessidade da utilização do conhecimento prévio para o desenvolvimento da predição leitora, e conseqüente desenvolvimento da compreensão leitora, a escolha do texto fábula parece ser ideal para a investigação pretendida. Mesmo sabendo-se que a compreensão leitora exige um trabalho maior para ser estudada e analisada em sua totalidade, nesta pesquisa é realizado um recorte devido ao foco do estudo ser a predição leitora de itens lexicais em Língua Inglesa.

Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, as habilidades de leitura – nas diversas línguas e modalidades - parece ser um assunto relevante e atual, pois saber lidar com textos escritos em outra língua, principalmente a Língua Inglesa, tem se tornado habilidade crucial para pessoas que almejam obter sucesso social, acadêmico e profissional.

De acordo com a fundamentação teórica, a leitura pode ser estudada sob diferentes aspectos: social, psicológico, pedagógico, cognitivo, etc. Porém, neste trabalho, é adotado o termo *leitura* como processo cognitivo, já que ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto (GOODMAN, 1976; PEREIRA,

2012), através de estratégias cognitivas e metacognitivas, ou seja, processos cognitivos subjacentes à habilidade de ler. Caso o leitor confirme suas hipóteses, continua o caminho iniciado, caso não as confirme, modifica seu caminho (KATO, 1987). De acordo com esse ponto de vista teórico, o processo cognitivo se altera, segundo algumas variáveis como objetivo de leitura e conhecimento prévio. Por isso, a fundamentação teórica encontra base principal na Psicolinguística.

Considerada de suma importância, a leitura é um tema bastante estudado. Porém, estudos sobre como as estratégias de leitura, tão importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora, podem ser efetivamente aplicadas e trabalhadas em sala de aula, parecem não ser o foco de tais estudos.

As estratégias de leitura, mais especificamente a de predição leitora, não é utilizada somente por leitores com dificuldades na compreensão, visto que a predição leitora é uma estratégia utilizada eficazmente por leitores mais proficientes, devido a suas características de identificação linguística por parte do leitor (PEREIRA, 2009, 2012).

Para a execução deste trabalho, realiza-se primeiramente a **problematização** da pesquisa, buscando mostrar a lacuna de estudos sobre o tema proposto – predição leitora de itens lexicais – e, principalmente, sobre o material criado – atividades de predição leitora. Após, os **objetivos** e as **questões de pesquisa** são apresentados.

No capítulo seguinte, realiza-se a revisão da **fundamentação teórica**, dividida em dois blocos: no que se refere ao primeiro bloco, *Aprendizado, compreensão e predição leitora*, sobre o funcionamento cognitivo no aprendizado, há Rotta (2006); em relação à leitura e compreensão leitora como processos cognitivos, Smith (1973, 1989 e 1999), Goodman (1976, 1987, 1991), Leffa (1996) e Dehaene (2012); já no que se refere à leitura e compreensão leitora em segunda língua há Urquhart (1998), Pacheco (2007) e Pereira (2012); referente às estratégias de leitura e a predição leitora há Goodman (1987) e Smith (1989). No segundo bloco da fundamentação teórica, denominado *Texto e coesão lexical*, há a revisão da literatura acerca das regras de coesão e coerência em Halliday & Hasan (1976) e Koch e Travaglia (2002); e, em relação ao texto fábula há Adam (2008) e Delanoy (2008).

No quarto capítulo, é explicada a **metodologia da pesquisa**, seus participantes, instrumentos, procedimentos pedagógicos, bem como são apresentados os dados coletados. Já no quinto capítulo há a **análise e discussão dos dados**; e, no capítulo seguinte, procede-se à **conclusão** da pesquisa com base nos objetivos, questões de pesquisa e resultados alcançados.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

É de conhecimento comum que o domínio da leitura é uma das maneiras de interação entre as pessoas. Pela leitura, as pessoas interagem através de diferentes épocas, com pessoas em qualquer lugar e sobre os mais variados assuntos. A leitura propicia que pessoas discutam sobre atualidades e assuntos do passado, permite que alguém comece um assunto com um desconhecido que carrega um livro ou lê um jornal. Além disso, a leitura é de suma importância para se obter sucesso na vida acadêmica, social e profissional.

A pesquisa acerca das estratégias de leitura difundiu-se somente perto dos anos de 1980, ainda assim, mostrou-se crucial para que a leitura tivesse seu foco no leitor e não somente no texto.

Pesquisas recentes mostram que bons leitores são aqueles que possuem um vasto repertório de estratégias de leitura (GAGNÉ, YEKOVICH E YEKOVICH, 1993; DEMBO, 2000). Logo, o trabalho com a predição leitora apresentado aqui se mostra de suma importância para que os alunos consigam dominar tal estratégia, visando assim à formação de leitores competentes.

Segundo Boruchovitch (2001,) os alunos do ensino fundamental de português como L1 possuem certo conhecimento acerca de algumas estratégias para melhor compreenderem um texto, mas raramente fazem uso delas, ou seja, a frequência de uso é muito baixa. Desse modo, não possuem muito êxito ao terem que compreender algum material escrito. O reconhecimento e a análise das estratégias de leitura empregadas pelo próprio leitor contribuem para o melhor entendimento do processamento global da compreensão leitora.

Ocorre, também, que leitores de língua estrangeira utilizam-se de estratégias em sua língua materna, mas raramente transferem-nas para a leitura em L2.

Pacheco (2007) averiguou, em seu estudo, entre outros aspectos, se o uso de estratégias de leitura beneficia a compreensão leitora em L2. A pesquisa foi realizada com vinte sujeitos, brasileiros, adultos, estudantes de inglês (como L2), com um nível de conhecimento linguístico em L2 não inferior ao intermediário. Como um dos resultados, a utilização de estratégias mostrou-se um fator eficaz

na condução da leitura e sua conseqüente compreensão. Percebe-se com este estudo, o fato de que a utilização das estratégias de leitura favorece a compreensão leitora em L2.

Em um de seus projetos de pesquisa, Pereira (2007) teve como objetivo central construir conhecimentos sobre processamento da predição leitora (planos fônico, mórfico, sintático, semântico e pragmático) de crianças de 3^a e 4^a séries em ambientes virtual e não-virtual. Após a aplicação de pré e pós-testes de compreensão leitora e a realização das atividades pelas crianças, a pesquisadora averiguou que as atividades construídas contribuíram com fatores essenciais para o bom desempenho em leitura, como ter capacidade para fazer previsões sobre o conteúdo lido e selecionar pistas cruciais com a posterior testagem dessas pistas. Dado o fato de os estudos apresentados objetivarem a verificação acerca da utilização das estratégias de leitura como um todo e da predição leitora, especificamente, mas em crianças, o presente estudo problematiza a carência de estudos acerca da predição leitora para estudantes adultos de Língua Inglesa, os quais apresentam mais receio de ler textos com vocabulário mais amplo em L2.

A presente pesquisa é pautada na concepção de que atividades de predição leitora, quando aliadas à coesão lexical, são de fundamental contribuição no desenvolvimento da compreensão leitora em L2, visto que os itens lexicais constituem um grupo mais amplo de trabalho do que itens gramaticais. Sob esse aspecto, esta pesquisa tem como **objetivo principal** contribuir para estudos em Psicolinguística no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora por intermédio da predição de elementos coesivos lexicais em fábulas em Língua Inglesa.

De modo a averiguar tal objetivo central com mais clareza, os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- a) construir atividades de predição leitora com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa;

- b) verificar e avaliar a adequação das atividades construídas por meio de análise de professores de Língua Inglesa e de Especialistas em Psicolinguística.

Para alcançar tais objetivos, busca-se, até o final desta dissertação, responder às seguintes questões de pesquisa através da análise e discussão dos dados coletados com a aplicação dos instrumentos de pesquisa citados posteriormente:

- a) As atividades de predição leitora propostas neste estudo contribuem para o desenvolvimento em compreensão leitora em Língua Inglesa?
- b) As atividades de predição leitora propostas neste estudo estão adequadas ao público previsto, os quais são estudantes de Língua Inglesa do nível intermediário ao avançado?

Com base na problematização da pesquisa, nos objetivos e nas questões de pesquisa, busca-se no capítulo seguinte definir alguns conceitos e delimitar algumas abordagens realizadas neste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentam-se a fundamentação teórica acerca do funcionamento cognitivo no aprendizado em seu sentido mais amplo, leitura e compreensão leitora em segunda língua, estratégias de leitura e predição, bem como o texto fábula e a coesão lexical, itens que servem de pilares para a pesquisa aqui apresentada.

3.1 Aprendizado, compreensão e predição leitora

A compreensão dos diversos processos cognitivos que subjazem a leitura torna-se primordial para a compreensão das habilidades empregadas nesse ato: dentre esses processos, estão as estratégias de leitura. Assim, o melhor entendimento do emprego das estratégias de leitura auxilia o entendimento do processamento da compreensão leitora.

Para tanto, o construto teórico para a discussão da pesquisa busca fundamentação nos preceitos em uma área que analisa a leitura como processo cognitivo, a Psicolinguística. Alguns estudos sobre a compreensão leitora, estratégias de leitura e o texto fábula também estão presentes nesta seção. Com esta fundamentação, busca-se esclarecer os termos adotados nesta pesquisa. Porém, sabe-se que, dada a complexidade que pode evocar o termo leitura, há sempre algo a mais para ser dito.

3.1.1 Funcionamento cognitivo no aprendizado

O cérebro e o sistema nervoso central dominam todos os processos eletroquímicos pelos quais passamos ao realizar qualquer atividade em nosso dia a dia, desde o simples ato de sorrir até mesmo o complexo ato de ler e compreender o que foi lido.

O estudo acerca das relações entre cognição, aprendizado e linguagem faz-se necessário para a explicação do processo de compreensão leitora, já que neste trabalho a leitura é entendida como processo cognitivo. Entre cientistas e estudiosos da área, é amplamente conhecido o fato de que o processo do aprendizado ocorre no sistema nervoso central (SNC).

...aprendizagem é um processo que se cumpre no sistema nervoso central, em que se produz modificação mais ou menos permanente, que se traduz por uma modificação funcional ou conductual, que permite uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio". (ROTTA, 2006, p. 16)

Há duas estruturas importantes do SNC envolvidas no processo do aprendizado: neurônios (responsáveis por receber, processar e enviar informações) e células gliais. Diferentemente do que se acreditava há algum tempo, as células gliais são de 10 a 15 vezes mais numerosas que os neurônios e também fazem parte do mecanismo celular do aprendizado (ROTTA, 2006, p.22). Mesmo que as células gliais sejam mais numerosas, a função quase que exclusiva do aprendizado é dada aos neurônios.

Além de neurônios e células gliais, é importante lembrar que o cerebelo é outra estrutura fundamental do sistema nervoso central envolvido no processo de aprendizagem, uma vez que seus neurônios são capazes de fazer mais do que o dobro (150 mil) de sinapses (ROTTA, 2006, p.23). Há dois tipos de comunicação entre os neurônios: elétrica e química. A última é mais frequentemente relacionada ao processo do aprendizado e leitura.

Conforme podemos inferir a partir das informações anteriores, as sinapses possuem papel crucial na leitura, já que nelas é que ocorrem a ativação e o armazenamento das informações. Elas são fundamentais no aprendizado, possibilitando a recuperação ou modificação de um conceito já estabelecido (ROTTA, 2006; DEHAENE, 2012).

Ao integrarmos o que lemos ao nosso conhecimento prévio, obtemos a recordação (reforço na ativação das sinapses) ou a aprendizagem (mudança na ativação das sinapses). Na aprendizagem, construímos novos sentidos, estabelecemos novas conexões. A leitura de um texto para cujo tema o leitor não

encontrar ancoragem em seus esquemas cognitivos resulta em pouco ou nenhum acréscimo em termos de aprendizagem (ALVES, 2010 p. 20).

As forças das conexões também podem ser intensificadas ou reativadas para estabelecer a estrutura das experiências, amparando a associação de novos *inputs*¹ com itens já reunidos no córtex, que formam o conhecimento prévio.

O conhecimento das ligações entre a cognição e o aprendizado parece ser apenas o primeiro passo para que seja possível entendermos como ocorre a leitura e a compreensão leitora, sendo ambos aprendizados sociais, ou seja, como aprendizados sociais, as interações e experiências de cada indivíduo afeta sua cognição e, conseqüentemente, o aprendizado da leitura. Assim, não parece ser assertivo afirmar que o aprendizado da leitura ocorre de maneira igual para todos os indivíduos. A leitura como processo cognitivo terá um estudo mais aprofundado no próximo capítulo.

3.1.2 Leitura e compreensão leitora como processos cognitivos

O termo leitura poder ter diversas definições e conceitos, porém, neste trabalho, será adotada a definição de leitura, segundo a Psicolinguística, como um processo cognitivo e interativo. Nessa acepção, ler significa interagir com o texto realizando diferentes hipóteses sobre seu conteúdo, isto é, fazer antecipações e testá-las ao longo da leitura, confirmando-as ou não.

Goodman (1976) afirma que a leitura pode ser vista como um jogo psicolinguístico no qual o leitor antecipa, prevê algo sobre o texto baseado em pistas psicolinguísticas, constrói suas hipóteses e as corrobora ou refuta, conforme sua leitura avança. O mesmo autor assegura que a leitura é um processo de *construção de sentido*. Ao fazer tal afirmação, Goodman subsidia argumentos de que o leitor não é apenas um decodificador de informações presentes no texto, mas um elemento chave para que o sentido do texto seja construído.

¹ Como definido por Krashen, ao longo dos anos ficou evidente para ele que o *input* é a parte mais importante de sua teoria de aquisição de segunda língua. A hipótese do *input* postula que a língua é adquirida de uma forma simples – quando mensagens são compreendidas. (KRASHEN, 1985, p. vii)

Portanto, um mesmo texto pode ser compreendido de diferentes maneiras e seu significado pode ser construído de diferentes modos. Acerca da triangulação entre leitor, escritor e texto, Leffa (1996) diz:

Sem triangulação não há leitura. Às vezes, no entanto, a triangulação não é possível. Quando o leitor diz "li, mas não entendi", ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade; olhou, mas não viu. Houve tentativa de leitura, mas não houve leitura. (LEFFA, 1996, p. 11)

Essa triangulação pode ocorrer através da bagagem cognitiva do leitor. Pode-se afirmar que o sentido não está somente na palavra, nem somente no texto, mas também na mente do leitor.

Em Goodman (1976), a leitura é um processo complexo no qual o sistema gráfico é utilizado pelo leitor com o auxílio de algumas pistas, são elas:

- a) grafofônicas - o leitor utiliza-se da correspondência do sistema gráfico e fônico da língua;
- b) sintáticas - o leitor faz uso do sistema de formatação frasal, marcadores (pontuação, flexões) e regras sintáticas;
- c) semânticas - o leitor utiliza seu *background*, ou seja, seu conhecimento prévio;

Goodman (1987) utiliza-se das pistas semântico-pragmáticas acerca da compreensão leitora, são elas:

- d) semântico-pragmáticas - o leitor faz uso dos esquemas de conhecimento acerca do mundo e de sua bagagem pessoal.

Para o autor, as pistas auxiliam o leitor a realizar a decodificação das informações contidas no texto.

Smith (1989) diz que ler é fazer perguntas ao texto que se está lendo, de modo que, ao responder tais perguntas, o leitor terá realizado a compreensão do

texto. O mesmo autor discorre sobre a utilização de pistas visuais (as informações linguísticas visualmente observáveis do texto) e não-visuais (o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto) para a compreensão do texto: 25% da informação necessária à compreensão advêm das pistas visuais, ou seja, a página escrita; por outro lado, as pistas não-visuais possuem um papel mais significativo na compreensão leitora, pois são o conhecimento prévio e as experiências de leitura do leitor. Pode-se relacionar as pistas visuais e não-visuais de Smith, respectivamente, com o sinal gráfico e as informações sintáticas, semânticas e semântico-pragmáticas de Goodman (1976 e 1987).

Acerca dos processos cognitivos, são realizados basicamente dois processamentos durante a leitura: o *top-down* e o *bottom-up*. O *top-down* é um processo dedutivo que segue as expectativas do leitor. Trata-se de um processamento menos linear e realizado da macroestrutura para a microestrutura, do todo para a parte, da função para a forma. Já o processamento *bottom-up* é realizado de forma indutiva, linear e das partes para o todo. Neste tipo de processamento, o leitor desempenha uma leitura minuciosa, gradativa e que percorre toda a extensão do texto. As informações acolhidas durante a leitura – imagens, entradas lexicais – são todas utilizadas para a compreensão. Com tais argumentos, pode-se afirmar que o leitor mais experiente e fluente, de posse de um texto de seu domínio, deva realizar o processamento *top-down* de leitura, conseguindo apreender idéias mais gerais e principais do texto; porém, tal realização pode ser permeada por excessos de adivinhações. Já o leitor menos experiente e fluente realiza, normalmente, o processamento *bottom-up*; contudo, tal acontecimento pode gerar uma leitura excessivamente lenta e dificuldade de alcançar ideias mais importantes. O leitor ideal seria aquele que consegue unir os dois processamentos a fim de realizar uma compreensão mais coerente.

Percebe-se que ambos os processamentos parecem ser opostos, já que são realizados de formas diferentes, porém é importante ressaltar que em uma mesma leitura ambos podem se alterar, dependendo do que Goodman (1991) chama de conhecimento prévio, o objetivo do leitor e as pistas deixadas pelo autor. O uso de um processamento ou do outro depende da influência do

conhecimento prévio do leitor acerca do assunto do texto, do interesse pelo tema abordado, do objetivo de leitura e do estilo individual do leitor.

Uma obra publicada recentemente, *Os Neurônios da Leitura*², 2012 de Stanislas Dehaene, traz uma descrição dos circuitos cerebrais envolvidos por detrás da leitura. O livro apresenta uma informação crucial pouco discutida na área dos estudos da leitura: a estrutura cerebral conhecida como *região occípito-temporal esquerda* (doravante ROTE). Também chamada de “o centro visual das letras”, é uma estrutura chave para a análise visual das letras e possui única e exclusivamente a função de reconhecer palavras escritas e as formas das letras, independe de sua fonte, tamanho, tipo de escrita ou posição no papel. Dehaene explica:

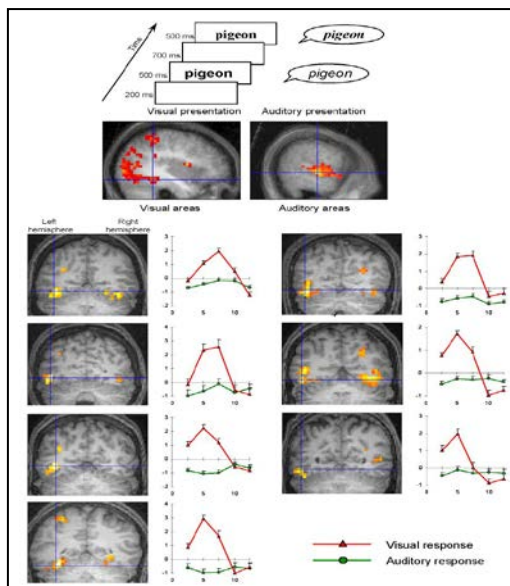
Porta de entrada em direção às áreas da linguagem, essa pequena região visual do hemisfério esquerdo analisa as imagens e sinaliza: sim, são realmente letras, trata-se (por exemplo) de um C, de um O e de um R – informação crucial que outras regiões do cérebro se encarregarão de decodificar em imagens acústicas e em significado. (DEHAENE, 2012, p. 84)

A figura abaixo mostra a ROTE obtida através da ressonância magnética funcional em um estudo em que eram apresentadas duas palavras escritas ou faladas aos participantes, os quais deveriam julgar se essas palavras eram idênticas ou diferentes.

² Obra publicada originalmente por Stanislas Dehaene sob o título *Les Neurones de la Lecture* em 2007, traduzida para a Língua Inglesa pelo próprio autor sob o título *Reading in the Brain* em 2009 e, por Leonor Scliar-Cabral, para a Língua Portuguesa em 2012.

Figura 1- A região occípito-temporal esquerda.

A ativação da região occípito-temporal esquerda se observa facilmente, seja qual for a pessoa que tenha aprendido a ler. Nessa experiência, se apresentam aos participantes duas palavras escritas ou faladas. Eles deverão julgar se essas palavras são idênticas ou diferentes. Em sete pessoas diferentes, as palavras escritas ativam a região occípito-temporal esquerda numa posição espantosamente reproduzível a despeito da variabilidade dos sulcos do córtex. As palavras faladas, porém, não ativam essa região. (Dehaene, 2012, p.8)



Fonte: Dehaene et al., 2002 in Dehaene (2012, p.8).

Em menos de um quinto de segundo, um período de tempo muito curto para a percepção consciente, a ROTE extrai a identidade de uma sequência de letras independentemente das alterações superficiais, em seguida, transmite essas informações para dois grandes conjuntos de áreas do cérebro distribuídos nos lobos temporais e frontal, respectivamente, que codificam padrão de som e significado, proporcionando assim, a leitura.

O processo de predição leitora está presente na decodificação da informação. Mesmo o termo decodificação ser mencionado mais na fase da alfabetização ou aprendizado inicial de uma língua, aqui decodificação é assumida pelo fato de que dada a limitação da fóvea (4 ou 5 sacadas por segundo durante a leitura), não percorremos o texto de forma contínua, nem conseguimos enxergar muitas letras de uma vez – apenas de 7 a 9 por sacada. Assim, a cada conjunto de letras visto pela fóvea, o leitor deve decodificar e antecipar ou prever o que virá em seguida. A cada instante, o leitor extrai apenas um pouco da informação do texto, portanto cabe a ele, leitor, extrair o resto, decodificar o que enxerga e prever a informação a seguir. A automatização só é

possível através da prática intensiva da leitura na escola e em casa: quanto mais experiente for o leitor, melhores serão suas habilidades de decodificação (SOUZA E GABRIEL, 2009, p. 49).

A partir deste ponto, torna-se importante abordar a compreensão leitora no aprendizado da L2.

3.1.3 Leitura e compreensão leitora em segunda língua

A necessidade desta seção faz-se central à medida que há diferenças significativas entre a leitura na L1 e na L2 (SANTORUM & SCHERER, 2008).

Primeiramente, a diferença mais preponderante é o tempo de experiência de leitura na L1 e na L2: salvo casos de bilinguismo precoce, no qual duas línguas são adquiridas concomitantemente, o leitor possui, normalmente, mais tempo de leitura em L1 do que em L2, o que faz com que adquira experiência de leitura e conhecimento prévio acerca de vários assuntos da L1. Há também as diferenças estruturais da língua, as quais podem auxiliar ou prejudicar a leitura caso essas diferenças não sejam familiares ao leitor. Outra diferença importante a ser citada é o vocabulário: o leitor de L1 já possui em sua maioria um grande repertório ao começar a ler, ao passo que o leitor de L2 principia a leitura de textos muito antes de possuir um repertório considerável em relação ao léxico. Por último, podem ser citadas as diferenças pragmáticas e culturais das línguas em questão: o leitor dificilmente estará familiarizado com o conhecimento pragmático, culturalmente estabelecido na interação social entre os falantes de uma língua (ZIMMER, 2006, p. 3). Às vezes, isso impossibilita ao leitor a percepção de ideias relacionadas à cultura e ao uso social de uma língua estrangeira.

Acerca de algumas dessas diferenças, Pereira (2012) refere que:

leitores de L2 não familiarizados com o contexto cultural ou esquema de conteúdo da língua-alvo podem enfrentar dificuldades na interpretação textual, colocando o leitor à mercê de uma compreensão fortemente baseada em dados linguísticos. Em contraponto, essa deficiência, aliada à falta de familiarização com dados gramaticais da L2, aumenta a possibilidade de falha na decodificação e interpretação de um texto. (PEREIRA, 2012, p. 79).

Por isso, a leitura em L2, também necessita de que o leitor tenha alguns aspectos linguísticos bem estruturados para que a utilização das estratégias de leitura não fique prejudicada pela constante tentativa de decodificação da L2.

Antes dos anos 70, o foco de atenção dos estudos em leitura em L2 era meramente na decodificação da L2 e não na compreensão em si. Agora o foco na informação comunicada pelos textos possui um maior potencial para estudos na área.

Zimmer (2006), acerca da compreensão em leitura de L2, afirma que as estratégias de leitura ascendentes (bottom-up) exigem mais do leitor de L2 já que são automatizações que normalmente ocorrem durante a leitura de L1 (como reconhecimento de palavras e sintagmas). Em L2 aquelas automatizações são comumente necessárias mesmo quando os leitores ainda não são fluentes.

em relação aos processos cognitivos ascendentes de leitura em L1 e L2, o processo de leitura é automático quando o reconhecimento da palavra se dá através da ativação de um padrão elétrico já formado em contatos anteriores; ou seja, quando uma sinapse já existente é reforçada, o leitor reconhece a palavra. (ZIMMER, 2006, p. 4)

Segundo Urquhart (1998), garantir a possibilidade de se extrair 100% da informação de um texto não parece ser muito acertado em qualquer leitura, não somente em L2. Por isso, o autor afirma que se cada leitor traz significado ao texto, cada compreensão de um mesmo texto poderá ser diferente. Essa variação na leitura poderá ocorrer não somente pelas informações advindas do material escrito, mas também pela junção destas com o conhecimento prévio do leitor, muito importante na leitura em L2.

O estudante adulto de L2 que já conquistou um caminho considerável no que diz respeito à leitura em L1, deve ser hábil na comparação de alguns fatores das línguas em questão diretamente relacionadas à leitura, como, por exemplo, estruturas linguísticas, aspectos culturais e sociais, valendo-se de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam o desenvolvimento da compreensão leitora em L2 (PACHECO, 2007, p. 34).

Acerca das estratégias, mais subsídios são fornecidos na próxima seção.

3.1.4 Estratégias de leitura e predição leitora

“O papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura”. (LEFFA,1996, p. 45)

A leitura caracteriza-se por um ato complexo e que requer muitos passos até o desenvolvimento da compreensão leitora, portanto é incorreto pensar que um leitor proficiente não estabeleça nenhuma estratégia que o auxilie na construção de sentido no texto, o que levaria a uma leitura extremamente onerosa e de poucos resultados.

Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação (GOODMAN, 1987, p. 16) e se desenvolve e se modifica durante a leitura. As estratégias de leitura não são a totalidade da compreensão leitora, mas são elas as responsáveis por auxiliar o leitor. Para Urquhart (1998) as estratégias representam respostas a um problema surgido durante a leitura e são orientadas para o leitor, diferentemente das habilidades, que são orientadas para o texto.

Pode-se caracterizar as estratégias de leitura através de alguns elementos: deliberação (PARIS E COLABORADORES, 1991), orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor. As estratégias podem ser subdivididas em estratégias cognitivas e metacognitivas (SANTORUM & SCHERER, 2008):

As cognitivas são os processos mentais mais familiares que nos permitem ler. Já as estratégias metacognitivas são mais voltadas para o pensar sobre a experiência de leitura em si e envolvem uma conscientização do indivíduo acerca de seu próprio processo mental, ou seja, é o saber sobre o próprio saber (SANTORUM & SCHERER, 2008, p.2).

Tal distinção é necessária à medida que orienta o professor sobre o trabalho de leitura realizado em aula e de como os alunos empreendem esforços para a compreensão leitora.

De acordo com Kato (1987), algumas estratégias são de caráter eficaz, econômico, inconsciente e automático, portanto sem qualquer intervenção do leitor. Estas são chamadas estratégias *cognitivas*. Quando ocorre a

desautomatização do processo inconsciente e automático, diz-se que as estratégias são de caráter *metacognitivo*, pois já são mais controladas pelo leitor.

Para Smith (1989) a compreensão é construída a partir de algumas estratégias de leitura, dentre elas a predição, de modo a ocorrer à diminuição de incertezas durante o processo de compreensão leitora.

A compreensão leitora e o processo cognitivo que a subjaz podem ser realizados de forma inconsciente quando, ao ter posse de um texto, o leitor estabelece relações automáticas, as quais ele não controla; por exemplo, a leitura em nossa língua ocorre da esquerda para direita e de cima para baixo e todo o texto é, a princípio, coerente. Assim, a menos que obtenha algum tipo de informação que diga o oposto, todo o leitor começará a leitura de um texto com aquelas certezas.

Já a realização do processamento consciente e não automático ocorre quando, ao encontrar falhas em sua compreensão, por exemplo, o leitor faz uso consciente de estratégias como a relação entre enunciados, a retomada de um parágrafo e a localização de alguma informação linguística ou extralinguística que corrobore ou refute uma hipótese levantada anteriormente de modo a tomar ações preventivas contra a falha na compreensão. Pistas, estas, que auxiliam o leitor na compreensão do texto com o auxílio de estratégias metacognitivas de leitura.

Kato (1987) afirma que as estratégias metacognitivas deveriam ser as mais trabalhadas em sala de aula, devido ao seu caráter consciente, sendo possível, portanto, um trabalho mais voltado ao ensino de estratégias as quais podem ser controladas e aplicadas em diferentes momentos da leitura.

Como exemplos de estratégias metacognitivas citam-se os esforços conscientes do leitor para resolver equívocos ou inconsistências detectadas só após ele ter processado, na fase automática, uma interpretação que subsequentemente é inconsistente com material em processamento. (Kato, 1984, p. 132)

Dentre algumas estratégias de leitura descritas por Goodman (1987) – inferência, autocontrole e autocorreção – está a estratégia objeto de estudo deste trabalho, a predição leitora. Esta ocorre quando o leitor hipotetiza ou antecipa algo sobre o texto. Portanto, munido de suas experiências prévias e de seus

esquemas sobre o funcionamento de um texto, o leitor consegue predizer o que está por vir. Contudo, é importante lembrar que nem sempre tais predições são confirmadas ou bem fundamentadas.

Os procedimentos de predição realizam-se através da manipulação de elementos linguísticos de todos os planos de estruturação da língua – fônico-ortográfico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Dependendo da natureza do texto e do foco de predição, pode haver o predomínio de um desses níveis, embora isso não ocorra de modo isolado, pois a interação dos mesmos é que constitui o texto.

A predição se valida pelo fato de que a leitura não ocorre somente pelo *input* visual, mas pela interação feita das pistas visuais com elementos da cognição do leitor. Após o leitor decidir ler um texto, a predição leitora é utilizada de modo a antecipar o conteúdo, fazer hipóteses e fazer perguntas de modo a obter a compreensão (URQUHART, 1998, p. 85).

Para Goodman (1987) a leitura é um jogo no qual o uso mínimo das informações externas disponíveis possibilita as predições mais confiáveis. Porém, para que isso ocorra o leitor mais proficiente deve ser capaz de reconhecer estruturas linguísticas e não se ater à decodificação exagerada do material.

A leitura, por ser uma atividade complexa, demanda tanto atividades cognitivas (memória, atenção, emoção, entre outras) quanto aspectos externos (situação de leitura), os quais são cruciais para uma boa compreensão leitora e, caso algum deles seja deficiente, pode ocorrer uma falha na compreensão.

Leffa (1996), ao comparar a leitura com uma reação química, afirma que só haverá a produção de uma nova substância química – no caso a compreensão - se as condições necessárias – afinidade entre texto e leitor – para que tal evento ocorra estejam presentes; assim, na leitura, só haverá a compreensão se ocorrer alguma afinidade e conseqüente interação entre leitor, texto e conhecimento prévio.

O conhecimento prévio é outro aspecto igualmente importante na aplicação das estratégias de leitura, visto que contribui para o desenvolvimento da compreensão. O conhecimento prévio é o conhecimento extra acerca do assunto ou acerca do que envolve o assunto quando lemos um texto, o que utilizamos

para fazer inferências e comparar as informações do texto com aquelas guardadas em nossa memória.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p. 14)

Quanto mais informação não-visual, por exemplo, conhecimento que já possuímos sobre o que estamos lendo, for utilizada, melhor se dará a compreensão, visto que a informação não-visual é nosso esquema acerca de um determinado, assunto, ou seja, nosso conhecimento prévio.

Kato (1995) afirma que quando o conhecimento prévio é relacionado a algo do texto, a compreensão não ocorre de forma isolada, mas sim relacionada.

Acerca do conhecimento prévio, importante elemento para a realização da predição leitora, Souza e Gabriel (2009) afirmam ser ele o ponto de referência para o desenvolvimento da compreensão leitora:

O ensino da leitura deve abranger a prática de algumas habilidades – decodificação, representação textual – e, após os anos iniciais, enfatizar os processos de integração da informação textual ao conhecimento prévio, bem como incentivar a produção de inferências, principais caminhos para a compreensão (SOUZA E GABRIEL, 2009, p. 53).

Dada a importância da compreensão leitora e a crença de que ela não é um produto acabado, mas uma atividade que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada (LEFFA, 1996, p. 15), cabe a explanação acerca do objeto pelo qual podemos realizar a compreensão, ou seja, o texto e os mecanismos pelos quais ele é construído.

Trabalhar com estratégias de leitura implica trabalhar com estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas que, por sua vez, implica trabalhar com regras de coerência textual, de coesão gramatical e de coesão lexical (HALLIDAY & HASAN, 1976) que se realizam diferentemente nos diversos textos.

As regras de coesão serão explanadas logo após a explicação acerca do texto, visto que elas cooperam para uma boa compreensão leitora. Caso esteja

adequadamente empregada, a coesão lexical pode ser de grande valia para o leitor de L2.

3.2 Texto e coesão lexical

Nesta seção, a conceituação do termo *texto* como entendido neste trabalho, bem como a explicação sobre os itens escolhidos para serem trabalhados no texto fábula, são mais detalhados.

3.2.1 Texto fábula

O trabalho com enfoque nos gêneros textuais e, principalmente, no gênero textual fábula não será realizado visto que o objetivo desta pesquisa não é a instrução acerca das estruturas e marcas linguísticas das fábulas como gênero textual, mas busca-se, sim, a utilização dos textos fábulas para o trabalho com a predição leitora de itens lexicais, visto que tais textos estão mais propensos à utilização da predição leitora dada sua presença no conto popular.

Geralmente, os textos são classificados de acordo com sua extensão e grau de complexidade, porém a extensão do texto não chega a ser o fator mais importante para a definição de um texto como tal, mais sim a organização de alguns elementos presentes nele.

Para refutar a ideia da classificação de texto de acordo com sua extensão, Koch e Travaglia (2002) apresentam *texto* como uma unidade linguística concreta— independente de sua extensão — perceptível pela visão ou audição. Assim, apresentam também a noção de *inteligibilidade* de um texto, ou seja, a possibilidade que ele apresenta de ter o seu sentido calculado pelo seu receptor. Outra ideia importante é a de *textualidade* (HALLIDAY & HASAN, 1976), a qual é apresentada como a responsável por organizar um texto em unidade de sentido e transformar um amontoado de ideias e informações em unidades coerentes e coesas de significado de forma a auxiliar na compreensão leitora. Essa unidade

carrega sentido e é utilizada em situações de comunicação pelos usuários de uma língua.

Já que o objetivo de Halliday & Hasan (1976) na obra *Cohesion in English*, na seção acerca da textualidade, é a de investigar os recursos da Língua Inglesa para criar a textualidade, os autores providenciam o seguinte exemplo:

1) *Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish*³

Com base no exemplo acima, pode-se afirmar que o pronome *them* na segunda sentença faz referência anafórica a *six cooking apples*, o que promove a coesão entre as duas sentenças e as torna capazes de serem compreendidas como uma unidade global. Assim, as sentenças podem ser interpretadas como um texto ou parte de um texto maior.

De igual teor acerca da função comunicativa, Halliday & Hasan (1976) afirmam que o texto é “uma unidade de linguagem em uso” que deve ser mais bem pensada como uma unidade semântica: uma unidade não somente de forma, mas de significado.

O texto é uma importante ferramenta de comunicação entre escritor e leitor, no qual o autor busca expressar uma ideia, opinião ou até mesmo um conhecimento acerca de algum assunto. Porém, não somente o leitor deve ter em mãos algumas ferramentas para obter uma boa compreensão – estratégias de leitura –, mas também o autor, para conseguir comunicar algo, deve fazer sua escrita de forma organizada, estabelecendo relações entre alguns elementos e constituintes da informação, ou, em outras palavras, fazer uso da coesão para tornar seu texto possível de ser compreendido.

Portanto, a inteligibilidade, a textualidade e a organização dos dados na produção devem ser levadas em consideração para que uma escrita seja considerada um texto. Porém, para que a textualidade aconteça, faz-se necessário que a coerência (o texto como unidade de sentido) e a coesão (sequências de marcas linguísticas) sejam corretamente empregadas, como pode ser observado no exemplo mencionado anteriormente.

³ Halliday & Hasan (1976, p.3).

Adam (2008) discorre sobre as necessidades comunicacionais e restrições cognitivas acerca de um texto; o autor afirma que são essas duas questões que determinam a construção do texto e que o configura para a atividade discursiva, sendo que a necessidade comunicacional faz com que um texto apareça em determinado âmbito da vida cotidiana.

Ainda Adam (1992) afirma que um texto possui muitas sequências e seu resultado é uma estrutura sequencial. Tais estruturas sequenciais é que caracterizam e concebem um texto e permitem que ele seja configurado para a vida cotidiana. Adam (2008) propõe cinco estruturas sequenciais, as quais são descritas a seguir:

- a. descritiva – possui frágil caracterização sequencial; dividida em descrição de pessoas, de coisas, lugares, tempo animais e plantas;
- b. narrativa – exposição de fatos (eventos e ações) reais ou imaginários;
- c. argumentativa – série de proposições ligadas por conectores argumentativos; busca-se demonstrar/justificar/refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa;
- d. explicativa – pode aparecer em segmentos curtos; há presença de frase periódica no presente que combina SE com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação;
- e. dialogal – intervenções realizadas por um mesmo locutor ou intercâmbios produzidas por pelo menos dois locutores.

Além das estruturas sequencias, Adam discorre acerca da necessidade da dimensão configuracional para a construção de sentido do texto, atestando que somente a estrutura sequencial não é suficiente. A dimensão configuracional é o que constrói um todo coerente a partir das unidades linguísticas por meio dos princípios de coesão e coerência.

Trabalhar com diferentes tipos de textos significa lidar com diferentes estratégias de leitura, pois conforme o texto se altera, o processo cognitivo requerido para a compreensão do texto também se altera. Sendo assim, tendo a predição leitora como foco principal deste trabalho, necessitou-se delimitar um tipo texto no qual a predição leitora seria aplicada: a narrativa, mais especificamente a narrativa presente na fábula. Escolheu-se trabalhar com *As Fábulas de Esopo* da fonte Domínio Público, disponível online. Acerca das fábulas, Delanoy (2008) explica:

é uma narrativa curta que vem do conto popular. Tem por finalidade divulgar uma instrução de caráter moralizante, impessoal, sem localizar precisamente um fato ou um personagem. Para isso são utilizados animais como protagonistas de situações nitidamente humanas, em que revelam virtudes e defeitos próprios dos seres humanos. Como resultado da narrativa, vem a lição de moral.” (DELANOY, 2008, p. 55)

Dada a necessidade da utilização do conhecimento prévio para o bom desenvolvimento da compreensão leitora, a escolha pelas fábulas é realizada por acreditar-se que elas são amplamente difundidas na sociedade, pois suas histórias e/ou sua moral já foram ouvidas ou são conhecidas por grande parte das pessoas. As fábulas também possuem conteúdo familiar e aspectos conhecidos como a presença de animais como personagens.

Escolheu-se a fábula, também, pelo fato de ela apresentar uma estrutura delimitada. A fábula é linguisticamente marcada, pois possui sintaxe padrão própria do texto. Pragmaticamente, a fábula está inserida ao longo da vida das pessoas desde a infância. Os fatos apresentados favorecem o trabalho com a predição leitora, visto que essa natureza de traços linguísticos marcados favorece o uso da predição. Assim, este é mais um fator preponderante para a escolha do trabalho com a predição leitora em fábulas.

3.2.2 Coesão em Língua Inglesa

De acordo com Halliday & Hasan (1976), *coesão* não é somente uma relação estrutural, restrita pelas barreiras das sentenças; ela se trata mais de uma pressuposição do antecessor/sucessor da frase seguinte.

A sintaxe possui papel crucial na *coesão* de um texto, pois os elementos constituintes devem estar harmoniosamente arranjados de modo a favorecerem a compreensão leitora, a unicidade do texto e a comunicação entre ele e o leitor. Juntamente com a sintaxe, a semântica também constitui parte crucial para a *coesão* de um texto.

2) *Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.*⁴

O exemplo 2 acima é uma maneira de exemplificar o aspecto semântico da *coesão*, uma vez que, para haver a compreensão de um elemento, deve haver a recorrência a outro, antecessor ou sucessor, exemplificado pela relação anafórica da palavra *them* com *six cooking apples*.

Nesse sentido, é a relação semântica existente entre os elementos linguísticos do texto que o tornam um texto, e não um amontoado de informações e ideias dispostas em uma série.

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text. (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 4)

Segundo Koch e Travaglia (2002), a *coesão* é revelada em termos de marcas linguísticas, pois se manifesta na organização das sequências do texto. Portanto, apresenta-se nitidamente de forma sintática e gramatical, já que faz referência (i) à maneira pela qual as “frases ou partes dela se combinam para

⁴ Halliday & Hasan (1976, p. 2)

assegurar um desenvolvimento proposicional” – sintática; (ii) aos elementos superficiais de um texto e à maneira pela qual eles se relacionam - gramatical (KOCH e TRAVAGLIA, 2002).

Mesmo tratando-se somente da coesão neste trabalho, faz-se importante citar que a *coesão* e a *coerência* trabalham juntas no processo de produção e compreensão do texto, mas não são indissociáveis. Aqui, entende-se coerência como a boa formação de um texto sem que necessariamente haja relação com a gramaticalidade, mas sim com a “interlocução comunicativa” dele, possibilitando, assim, uma relação com a probabilidade de criação de uma unidade ou relação do texto como um todo.

Os elementos de coesão e coerência não são indissociáveis, pois existem textos nos quais os leitores estabelecem relações de unidade global, ou seja, o significado do texto como um todo (coerência), mas no qual as marcas linguísticas não possuem relação entre si (coesão). Assim, existem textos coesos para os quais alguns leitores não conseguem estabelecer relações de coerência, por ela depender mais da bagagem do leitor em relação ao assunto tratado ou a situação inserida no texto do que propriamente do texto formal em si.

Halliday & Hasan (1976) classificam a coesão como possível de ser realizada através da gramática ou do léxico - coesão gramatical ou coesão lexical, respectivamente. A *coesão gramatical*, a qual incide em elementos gramaticais, constitui-se em referência, substituição, elipse e conjunção; já a *coesão lexical*, a qual incide no vocabulário, ocorre pela reiteração (repetição de palavras, sinonímia, hiperonímia/hiponímia) e arranjo ou associação por contiguidade.

Apesar de o termo *colocação* ser o mais utilizado para traduzir *collocation*, neste estudo será adotado o termo *arranjo*, pois Halliday & Hasan, em 1976, afirmam que os itens de coesão lexical são *arranjados* intencionalmente conforme algum ambiente semântico compartilhado e não são somente colocados por intermédio de expressões fixas de uma língua, pelo contrário: os itens relação de arranjo ou associação por contiguidade não compartilham, normalmente, o mesmo ambiente semântico. Tais expressões fixas de uma língua, cristalizadas pelos usuários, não fornecem exemplos do que aqui se denomina arranjo.

A partir da próxima seção, a coesão lexical será abordada por se tratar de um dos focos deste estudo.

3.2.2.1 Coesão lexical em Língua Inglesa

Halliday & Hasan (1976) classificam esse tipo de coesão por meio de dois mecanismos: **a reiteração** e o **arranjoamento ou associação por contiguidade**.

A primeira consiste na repetição do mesmo item lexical ou com o mesmo referente através do uso de repetição de palavra/expressão, sinônimos, hiperônimos, hipônimos e substantivos gerais, os superordenados; e a segunda é obtida através da relação existente entre termos que partilham do mesmo ambiente semântico e possuem proximidade no discurso, possibilitando a textura textual. Porém, neste estudo será tratada somente a reiteração do tipo repetição de palavra/expressão e superordenado, pois a autora acredita que a repetição de palavra é comumente vista como algo negativo sob o pretexto de tornar um texto repetitivo e de difícil leitura, bem como o superordenado ser de difícil identificação, pois são palavras que normalmente não estão associadas fora do contexto de um material em questão.

De acordo com os autores Halliday & Hasan (1976), os itens coesivos são cruciais para alcançar a textualidade, uma vez que seu uso adequado contribui para o desenvolvimento do texto.

Sobre o arranjoamento, Adam (2008, p. 156) afirma que “as colocações lexicais são um lugar particularmente importante de construção da coesão semântica do texto como discurso”. O autor diz que:

A colocação remete a dois tipos de relações entre signos: as colocações em língua (associações codificadas de lexemas, repertoriadas no dicionário) e os arranjoamentos próprios de um texto (estabelecidos pelas repetições de sequências de lexemas associados num texto dado) (ADAM, 2008, p.156).

Portanto, neste trabalho, além da reiteração, serão estudados os arranjoamentos próprios de um texto – de acordo com Adam (2008). Aqui, acredita-se que há graus de proximidade entre as palavras no sistema linguístico e no

texto, e estes constituem a coesão lexical. A coesão lexical carrega a ideia de que o discurso não ocorre de forma aleatória, de um assunto ou foco para outro, mas sim de forma consistente.

3.2.2.1.1 Reiteração

A **reiteração** é a repetição de um item lexical ou a ocorrência de um sinônimo, hipônimo ou hiperônimo de algum tipo, no contexto da referência, pois ambos possuem o mesmo referente. Assim, o item lexical reiterado vem acompanhado por um item de referência, normalmente, em Língua Inglesa, o artigo *the* ou um demonstrativo. Tendo como base a explicação, pode-se afirmar que o complexo *the* + o item lexical reiterado é um item coesivo de referência.

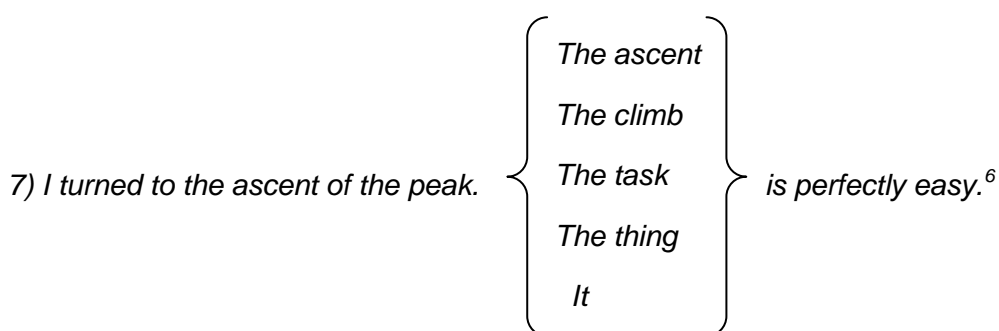
- 3) *There was a large mushroom growing near her, about the same height as herself; and when she had looked under it, it occurred to her that she might as well look and see what was on the top of it. She stretched herself up on tiptoe, and peeped over the edge of the mushroom,...*
- 4) *Accordingly ... I took leave, and turned to the ascent of the peak. The climb is perfectly easy...*
- 5) *Then quickly rose Sir Bedivere, and ran,
And, leaping down the ridges lightly, plunged
Among the bulrush-beds, and clutch'd the sword,
And strongly wheel'd and threw it. The great brand
Made lightnings in the splendour of the moon,*
- 6) *Henry's bought himself a new Jaguar. He practically lives in the car*⁵

Nos exemplos dados, há modelos dos tipos de reiteração apresentados por Halliday & Hasan (1976). No exemplo 3 há a presença da reiteração do tipo **repetição de palavra**, já que a primeira ocorrência de *mushroom* faz referência à segunda ocorrência de *mushroom*; nos exemplos 4 e 5 há a reiteração por **sinonímia**, pois *climb* pode ser considerado um sinônimo para *ascent* e *sword* é

⁵ Exemplos 3, 4, 5 e 6 em Halliday & Hasan (1976, p. 278).

um sinônimo próximo *de brand*; no exemplo 6 ocorre a reiteração por **superordenados** (hipônimo e hiperônimo), uma vez que *car* faz referência a *Jaguar*.

Voltando ao início desta seção, vale salientar que, em todos os exemplos citados, ao menos uma das palavras possui um determinante *the*, o qual é chamado de item de referência. Porém, nem sempre o item de referência virá precedido pelo artigo *the*, em alguns casos há a possibilidade do pronome *it* aparecer.



No exemplo 7, há exemplos dos tipos de reiteração citados por Halliday & Hasan (1976), dentre eles aparece um exemplo em que a ausência do artigo *the* não impossibilita a compreensão. No exemplo acima, há a repetição do item (*the ascent*), um sinônimo (*the climb*), um superordenado (*the task*), um substantivo geral (*the thing*) e um item referencial (*it*). Aqui, os elementos *ascent* e *climb* são itens lexicais que possuem a mesma interpretação do item lexical a que se referem, ou pela repetição (*ascent*) ou pelo uso do sinônimo (*climb*); o mesmo acontece para *task* e *thing*, porém como seus significados possuem uma ampla abrangência, só é possível identificar suas especificidades no contexto se for considerada sua referência à *the ascent of the peak*.

Uma das possibilidades de se realizar a reiteração, de acordo com os autores (HALLIDAY & HASAN, 1976), não é somente a repetição de um item, mas também o uso de um item relacionado como um sinônimo, um superordenado ou um substantivo geral (como *task* e *thing*, ilustrados no exemplo 7 acima). Halliday & Hasan (1976) afirmam que a classe dos substantivos gerais

⁶ Halliday & Hasan (1976, p. 279).

permite uma forma de coesão pela reiteração não muito usual, visto que podem significar e recorrer a qualquer outro item lexical. Os exemplos a seguir mostram como os substantivos gerais podem possuir referentes específicos e díspares entre si na coesão lexical:

- 8) *There's a boy climbing that tree.*
- a. *The boy's going to fall if he doesn't take care.*
 - b. *The lad's going to fall if he doesn't take care.*
 - c. *The child's going to fall if he doesn't take care.*
 - d. *The idiot's going to fall if he doesn't take care.*⁷

Nos exemplos acima, em *a.* ocorre uma repetição – *boy*; em *b.* um sinônimo – *lad*; em *c.* um superordenado – *child*; em *d.* um substantivo geral – *idiot* – que só pode ser interpretado em referência com “*There's a boy climbing...*” dada sua ampla abrangência de significado. O mesmo pode ocorrer com um referente não humano:

- 9) *There's a boy climbing the old elm.*
- a. *That elm isn't very safe.*
 - b. *That tree isn't very safe.*
 - c. *That old thing isn't very safe.*⁸

No exemplo acima, *a.* repete o item – *elm*; *b.* apresenta um superordenado – *tree*; em *c.* ocorre um substantivo geral – *thing*, o qual só pode ser interpretado em sua relação de referência com “... *climbing the old elm*”, pelo fato de que o substantivo *thing* também possui ampla inclusão em seu significado.

Os superordenados, ilustrados em 8)c e 9)b, referem-se a qualquer item cujo significado abarque o significado do item antecessor, no caso *child* (8c) inclui antecessor *boy* (8) e *tree* (9b) inclui o antecessor *elm* (9); em outras palavras, um superordenado refere-se aos hipônimos e hiperônimos. Um hipônimo, as classes

⁷ Halliday & Hasan (1976, p. 279)

⁸ Halliday & Hasan (1976, p. 280).

com significados menos abrangentes, pode ser ilustrado com o termo *boy* e *elm*; já os hipernônimos, as classes com significados mais abrangentes, podem ser ilustrados com os itens *child* e *tree*, de acordo com o contexto ilustrado nos exemplos 8 e 9 acima.

Os substantivos gerais possuem amplo emprego nos itens coesivos e podem ser empregados tanto nos itens lexicais quanto em seus substitutos (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 280). Há as palavras gerais como *thing*, *person*, *make*, as quais não possuem um significado delimitado, portanto não parece ser tarefa fácil compilar uma lista definitiva de seus empregos.

Todos os itens coesivos citados até agora, como a repetição de palavra, o sinônimo, os superordenados ou os substantivos gerais, fazem alusão à identificação de um referente. Assim, **reiteração** pode ser compreendida como uma forma de evitar a confusão de referentes. Por exemplo:

10) *John took Mary to the dance. John was left all alone.*⁹

No exemplo 10, *John* em *John was left all alone*, não faz, necessariamente, referência a *John* em *John took Mary to the dance*. Assim, não é possível afirmar que se referem à mesma pessoa, mesmo a inferência do leitor, possivelmente, ser a de que as duas ocorrências de *John* referem-se ao mesmo indivíduo, pois no contexto das sentenças, pode-se estar falando de duas pessoas diferentes. Se a intenção é a de fazer referência a mesma pessoa, o ideal seria a substituição do nome próprio pelo pronome *he* em *John was left all alone* de modo a possibilitar a compreensão. “A presente sentença está relacionada à última pelo fato de que ambas fazem uma referência ao mesmo indivíduo” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 281).

Assim, após a explanação da reiteração, faz-se necessária a explicação acerca do outro tipo de coesão lexical abordada neste estudo: arranjo ou associação por contiguidade.

⁹ Halliday & Hasan (1976, p. 281).

3.2.2.2 Arrançamento ou associação por contiguidade

Assim como explicado no item 3.2.2, Coesão em Língua Inglesa, apesar de o termo *colocação* ser o mais utilizado para traduzir *collocation*, neste estudo será adotado o vocábulo *arrançamento*, pois Halliday & Hasan, em 1976, afirmam que os itens de coesão lexical são *arranjados* intencionalmente conforme algum ambiente semântico compartilhado e não são somente colocados por intermédio de expressões fixas de uma língua, pelo contrário: os itens em relação ao arrançamento ou associação por contiguidade não compartilham, normalmente, o mesmo ambiente semântico. As expressões fixas de uma língua, cristalizadas pelos usuários, não fornecem exemplos do que aqui se denomina arrançamento.

11) *Why does this little boy wriggle all the time? Girls don't wriggle.*¹⁰

Não seria correto afirmar que *boys* e *girls* são sinônimos, pois não possuem o mesmo referente, mas podem ser considerados itens coesivos, pois partilham do mesmo ambiente semântico e sua proximidade no discurso possibilita a textura textual. Há a presença de complementaridade entre as palavras. Assim, é possível estender as bases da coesão lexical a qualquer par de palavras que possuam uma relação léxicossemântica reconhecível. Portanto, incluir-se-iam pares de opostos como *stand up* e *sit down*, *like* e *hate*, *wet* e *dry*. Ainda podem-se incluir *Tuesday* e *Thursday*, e também os casos de pares desordenados como *basement* e *roof*, *red* e *green* (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 285)

Existe a possibilidade de qualquer conjunto de palavras que possuam qualquer grau de proximidade estarem relacionadas entre si, configurando relações coesivas. Existem ainda pares que não possuem uma classificação semântica tão clara como *laugh* e *joke*; *garden* e *dig*; *ill* e *doctor*. A coesão de tais pares depende muito mais do arrançamento ou associação por contiguidade nas

¹⁰ Halliday & Hasan (1976 p. 285)

sentenças do que propriamente na dependência da divisão do mesmo campo semântico.

Em geral, dois itens lexicais compartilhando o mesmo padrão de arrançamento – ou seja, tendendo a aparecer em contextos similares – irá gerar uma força coesiva caso eles ocorram em sentenças adjacentes (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 286). Porém, o arrançamento ou associação por contiguidade não ocorre somente por pares de palavras, mas com certa frequência aparece em cadeias coesivas, podendo surgir tanto na mesma sentença quanto em sentenças sucessivas. HALLIDAY & HASAN (1976, p. 286) providenciam um longo exemplo acerca dessa possibilidade.

12) *Few Yosemite visitors ever see snow avalanches and fewer still know the exhilaration of riding on them. In all my mountaineering I have enjoyed only one avalanche ride, and the start was so sudden and the end came so soon I had but little time to think of the danger that attends this sort of travel, though at such times one thinks fast. One fine Yosemite morning after a heavy snowfall, being eager to see as many avalanches as possible and wide views of the forest and summit peaks in their new white robes before the sunshine had time to change them, I set out early to climb by a side cañon to the top of a commanding ridge a little over three thousand feet above the Valley. On account of the looseness of the snow that blocked the cañon I knew the climb would require a long time, some three or four **hours** as I estimated; but it proved far more difficult than I had anticipated. Most of the way I sank waist deep, almost out of sight in some places. After spending the **whole day** to within half an hour or so of **sundown**, I was still several hundred feet below the summit. Then my hopes were reduced to getting up in time to see the **sunset**. But I was not to get summit views of any sort that day, for deep trampling near the cañon head, where the snow was strained, started an avalanche, and I was swished down to the foot of the canon as if by enchantment. The wallowing ascent had taken nearly **all day**, the descent only about a **minute**. When the avalanche started I threw myself on my back and spread my arms to try to keep from sinking. Fortunately, though the grade of the cañon is very steep, it is not interrupted by precipices large enough to cause outbounding or free plunging. On no part of the rush was I buried. I was only moderately imbedded on the surface or at times a little below it, and covered with a veil of back-streaming dust particles; and as the whole mass beneath and about me joined in the flight there was no friction, though I was tossed here and there and lurched from side to side. When the avalanche came to rest I found myself on top of the crumpled pile without bruise or scar. This was a fine experience. Hawthorne says somewhere that steam has spiritualized travel; though unspiritual smells, smoke, etc., still attend steam travel. This flight in what might be called a milky way of snow-stars was the most spiritual and exhilarating of all the modes of motion I have ever experienced. Elijah's flight in a chariot of fire could hardly have been more gloriously exciting.¹¹*

Alguns exemplos de cadeias coesivas são *mountaineering*, *Yosemite*, *summit peaks*, *climb*, *ridge*; outros exemplos são *hours*, *whole day*, *sundown*,

¹¹ The Yosemite por John Muir, 1912 em Halliday & Hasan, 1976, p. 286-287.

sunset, all day, minute; e, ainda, *ride, riding, travel, flight, motion, flight*. O ambiente semântico das palavras não abrange somente palavras próximas nas sentenças antecessoras ou sucessoras, mas sim em qualquer sentença a qual as palavras em questão possuem uma relação associação por contiguidade.

Segundo Halliday & Hasan (1987, p. 290) há dois tipos de relação na coesão lexical: uma relação ao sistema linguístico e outra em relação ao texto. No sistema linguístico, é possível afirmar que há uma grande relação entre *sunset* e *sundown* e pouca relação entre *sunset* e *day*, porém este último possui maior relação entre si do que *sunset* e *summit* ou *sunset* e *mountain*. Já as relações da coesão lexical no texto fazem referência à proximidade dos termos nas sentenças do texto.

As regras de coesão lexical são facilitadoras da compreensão, podendo auxiliar a compreensão leitora caso sejam bem aplicadas ou estudadas pelos leitores de Língua Inglesa como L2. Pois, mais importante do que trabalhar com textos nos quais a coesão lexical é empregada, é tornar o aluno consciente de tais mecanismos que podem auxiliá-lo durante a leitura.

3.2.3 Coesão lexical nas fábulas

Para subsidiar o estudo aqui proposto, bem como estabelecer uma ligação entre a fundamentação teórica acerca do texto e da coesão lexical com a fábula, alguns exemplos das pistas linguísticas de Goodman (1976) e da coesão lexical (HALLIDAY & HASAN, 1976 e 1987) serão discutidos.

Em Goodman (1976), o sistema gráfico é utilizado pelo leitor com o auxílio de algumas pistas, grafofônicas, sintáticas, semânticas e semântico-pragmáticas. Seguem alguns exemplos¹² das fábulas presentes nas Atividades principais de predição leitora, elaboradas nesta pesquisa e descritas no item 4.4, a seguir.

¹² Todos os exemplos desta seção são da fonte AESOP'S FABLES. MINISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO. PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em 02.04.2012

1) *A cock was once strutting up and down the **farmyard** among the **hens** when suddenly he espied **something shinning** amid the **straw**.*

No exemplo 1, o aluno deve trocar os itens em negrito entre si de modo a tornar a fábula coesa. Neste exemplo, percebe-se que os itens em negrito apresentam arranjo sintático, explorando a pista sintática, a qual permite que o leitor faça uso do sistema de formatação frasal, marcadores (pontuação, flexões) e regras sintáticas para perceber a coesão existente no texto.

2) *But after a day or two the Members began to find that they themselves were not in a very active condition: the _____ could hardly move, and the _____ was all parched and dry, while the _____ were unable to support the rest.*

No exemplo 2, o aluno deve escrever nas lacunas, de acordo com algumas pistas, os membros do corpo citados na instrução da atividade. Neste exemplo, percebe-se que há a exploração das pistas semânticas, pois o leitor só conseguirá realizar a atividade caso utilize seu background, ou seja, seu conhecimento prévio acerca das características dos membros do corpo, como por exemplo, boca ressecada (*mouth was all parched and dry*).

3) *A hungry Fox saw some fine bunches of **Grapes** hanging from a _____ that was trained along a high trellis...*

No exemplo 3, o aluno deve analisar os itens fornecidos em formato de múltipla escolha e decidir qual deles torna o texto mais coeso a partir da combinação do item escolhido com a palavra em negrito. O exemplo 4 mostra a utilização das pistas semântico-pragmáticas para a compreensão leitora, pois o leitor faz uso dos esquemas de conhecimento acerca do mundo e de sua bagagem pessoal para chegar à realização do exercício com preenchimento correto da lacuna por um item lexical relacionado a **grapes**.

Assim, mostrou-se através dos exemplos acima, que as pistas linguísticas descritas por Goodman (1976 e 1987) são elementos importantes para a compreensão leitora das fábulas. Por isso, a partir deste ponto os itens de

coesão lexical de Halliday & Hasan (1976) serão demonstrados através das fábulas utilizadas nas atividades principais.

- 4) *It happened that a Dog had got a piece of meat and was carrying it home in his mouth to eat it in peace. So he made a snap at the shadow in the water, but as he opened his mouth the piece of meat fell out...*¹³

No exemplo 4, da fábula *The dog and the shadow*, há a coesão lexical do tipo **reiteração por repetição de palavra**/expressão, pois a expressão *piece of meat* na primeira linha refere-se à mesma expressão na linha 3. Assim, cria-se uma cadeia de coesão lexical no texto, facilitando a compreensão leitora.

- 5) *The Wind and the Sun were disputing which was the stronger. Suddenly they saw a traveller coming down the road, and the wind said: 'I see a way to decide our dispute. Whichever of us can cause that traveller to take off his cloak shall be regarded as the stronger. You begin.'* So the sun retired behind a cloud, and the wind began to blow as hard as it could upon the traveller. But the harder he blew the more closely did the traveller wrap his cloak round him, till at last the wind had to give up in despair. Then the sun came out and shone in all his glory upon the traveller, who soon found it too hot to walk with his cloak on. 'Kindness effects more than severity.'

Na fábula *The Wind and the Sun*, no exemplo 5, acima, há outro exemplo de repetição de palavra, no caso *Wind* e *Sun* em uma sequência de maior extensão do que o exemplo 4. Assim, contrariando o senso comum de que a repetição de palavras torna um texto repetitivo, sendo ideal o uso de sinônimos, o exemplo 5 fornece subsídios para que a repetição de palavra seja considerada um item coesivo de igual importância ao sinônimo, dado o fato de que evita a confusão de referentes.

- 6) *A Lion once fell in love with a beautiful **maiden** and proposed marriage to her **parents**. The old people did not know what to say. They did not like to give their **daughter** to the Lion, yet they did not wish to enrage the King of Beasts. At last the **father** said: 'We feel highly honoured by your Majesty's proposal, but you see our **daughter** is a tender young thing, and we fear that in the vehemence of your affection you might possibly do her some injury. Might I venture to suggest*

*that your Majesty should have your **claws** removed, and your **teeth** extracted, then we would gladly consider your proposal again.’ The Lion was so much in love that he had his **claws** trimmed and his big **teeth** taken out. But when he came again to the **parents** of the young **girl** they simply laughed in his **face**, and bade him do his worst.
‘Love can tame the wildest.’*

O exemplo 6, acima, *The Lion in love*, demonstra em uma fábula a coesão lexical **reiteração por superordenado**, ou seja, coesão de itens de um grupo semântico maior. Em 6 é possível classificar algumas palavras em dois superordenados: *maiden, parents, daughter, father* e *girl* pertencem à classe *pessoas*; já *teeth, face* e *claws* pertencem à classe *partes do corpo*.

7) *One day the Countrymen noticed that the **Mountains** were in labour; smoke came out of their summits, the **earth** was quaking at their feet, **trees** were crashing, and huge **rocks** were tumbling. They felt sure that something horrible was going to happen. They all gathered together in one place to see what terrible thing this could be. They waited and they waited, but nothing came. At last there was a still more violent **earthquake**, and a huge gap appeared in the side of the **Mountains**. They all fell down upon their knees and waited. At last, and at last, a teeny, tiny mouse poked its little head and bristles out of the gap and came running down towards them, and ever after they used to say:
‘Much outcry, little outcome.’*

O exemplo 7, acima, *The mountains in Labour*, demonstra a coesão lexical do tipo **arranjo ou associação por contiguidade**. Primeiramente, é importante lembrar que este tipo de coesão lexical apresenta itens que normalmente não partilham de contextos similares, como *earth* e *trees*. Porém, os itens em negrito no exemplo 7 estão arranjados no contexto da fábula, formando assim uma cadeia coesiva, que permite ao leitor associá-los e compreendê-los como parte importante do texto.

Dados os exemplos de coesão lexical estudados nesta pesquisa (reiteração por repetição, reiteração por superordenados e arranjo ou associação por contiguidade), percebe-se que esses elementos coesivos são importantes na fábula, pois as cadeias coesivas são bem claras e, conseqüentemente, de diversas possibilidades de abordagens para o ensino.

4 METODOLOGIA

4.1 Participantes

Constituem-se em participantes da pesquisa três especialistas em Psicolinguística e três professores de Língua Inglesa, os quais são avaliadores qualitativos das *Pré-atividades de predição leitora* e das *Atividades principais de predição leitora*. A avaliação das atividades pelos sujeitos é realizada através dos instrumentos *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística (ANEXO 1)* e *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa (ANEXO 2)*. Todos os sujeitos da pesquisa têm experiência com a Língua Inglesa. Um detalhamento maior acerca da experiência de cada sujeito é realizado em seguida

O Especialista 1 (E1) possui graduação em Bacharel em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) desde 1987, mestrado em Psicolinguística pela mesma universidade desde 2001, e doutorado também em Psicolinguística desde 2006 pela PUCRS; possui cursos de aperfeiçoamento pessoal desde 2000; tem experiência de mais de 10 anos em ensino de Língua Inglesa, tendo lecionado cadeiras como: Língua Inglesa VI e Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa; participou de projetos de pesquisa, como: A conscientização linguística como promotora do desempenho em inglês como língua estrangeira na fase adulta; possui experiência como revisor de periódicos como BELT (Brazilian English Language Teaching Journal) e MOARA (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará). Atualmente, seus assuntos de interesse são: ensino de inglês, letramento e formação de professores, currículo, novos letramentos e elaboração de material didático para o ensino de línguas adicionais. Atua como professor adjunto de uma universidade federal do Rio Grande do Sul; é coordenadora do setor de inglês do Departamento de Línguas Modernas da mesma universidade e coordenadora do projeto de pesquisa: Construção de Programa de Disciplina de Língua Inglesa para o Curso de Graduação em Letras; também atua como editora-chefe da Revista Bem Legal e membro do grupo de pesquisa: Novos letramentos,

multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras, sediado pela Universidade de São Paulo.

O Especialista 2 (E2) possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 1994, mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade desde 1998, e doutorado em Neurociência e Educação pela UFSC desde 2008 com período sanduíche em *The University of Auckland*; possui cursos de aperfeiçoamento pessoal desde 1999, sendo um deles na *University of South Florida*; tem experiência de mais de 20 anos em ensino de Língua Inglesa, tendo lecionado em um centro de comunicação em Língua Inglesa, um colégio particular e uma universidade de Santa Catarina, e nesta, lecionou cadeiras como: Língua Inglesa VII, e Práticas pedagógicas em Língua Inglesa VII; possui experiência como coordenadora de curso no Pós Graduação e Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa; participou de projetos de pesquisa como: Estudo diagnóstico das habilidades gerais de leitura dos alunos calouros do curso de Letras-Unicentro Guarapuava e Irati, O ensino de estratégias de leitura e o material didático, bem como atuou no projeto: O impacto das tarefas de leitura na formação do leitor; atuou como membro de corpo editorial da revista eletrônica Interfaces; possui várias produções publicadas, dentre os mais recentes está o artigo: Investigating reading comprehension through EEG, em 2012, com parcerias. Atualmente, é professor de uma universidade estadual do Paraná.

O Especialista 3 (E3) possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul desde 1988, especialização em Estudos Avançados da Língua Inglesa pela mesma universidade desde 1989, e mestrado em Linguística Aplicada pela PUCRS desde 2002; tem experiência de mais de 20 anos de docência em cursos de Língua Inglesa, empresas, indústrias, cursos preparatórios para cursos em geral e universidades, ministrando cadeiras como Língua Inglesa e Língua Portuguesa; possui experiência no desenvolvimento de material didático desde 2010 e em entrevistas sobre provas de universidades federais; atuou em bancas de comissão julgadora e eventos sobre o ensino de Língua Inglesa. Atualmente, possui interesse em língua

estrangeiras modernas e Linguística Aplicada. Atua como professora de uma universidade particular lecionando cadeiras de Língua Inglesa.

Em relação aos professores de Língua Inglesa, o Professor 1 (P1) possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 2008; possui experiência de docência de mais 10 anos em sala de aula em cursos de Inglês e escolas particulares do interior e da capital, lecionando desde os níveis mais básicos até o pós-avançado; possui teste de proficiência *Cambridge English Proficiency (Certificate of Proficiency in English)* desde 2011; tem experiência em eventos, como *12th National BRAZ-TESOL Convention*, e apresentação de trabalhos, como *Teaching colloquial language: going beyond classroom boundaries towards meaningful language teaching*; possui experiência no exterior como coordenadora de um grupo de jovens estudantes brasileiros de Língua Inglesa. Atualmente, é examinadora oral do teste de proficiência internacional da Cambridge e professora de uma escola particular, preparando os alunos para os testes de proficiência da Cambridge.

O Professor 2 (P2) possui importantes certificados de proficiência em Língua Inglesa, como *First Certificate in English – University of Cambridge*, *Certificate of Attainment in English – University of London (Level 5)* e *Certificate of Proficiency in English – University of Michigan*; possui experiência no ensino da Língua Inglesa de mais de 20 anos, tendo lecionado em cursos de línguas e escolas particulares disciplinas desde os níveis mais básicos até o pós-avançado; possui experiência na aplicação de testes de proficiência em Língua Inglesa da *University of London*, bem como em coordenação pedagógica e traduções e versões técnicas. Atualmente, cursa graduação no curso de psicologia de uma universidade federal, atua com professora particular de Inglês e oferece consultoria em Língua Inglesa para empresas.

O Professor 3 (P3) possui graduação em Letras Inglês e Português pela PUCRS desde 2010 na área de Psicolinguística e mestrado pela mesma universidade desde 2012 na mesma área; possui experiência de ensino de Língua Inglesa em uma escola particular; participou de projetos de pesquisa na área de ensino de Língua Portuguesa desde 2007, como: *Aprendizado da Leitura e da Escrita em Ambiente Virtual e Ambiente Não-virtual: alunos, pais, professores e*

acadêmicos de Letras em interação; possui vários trabalhos publicados, dentre os mais recentes está: *Relações entre consciência linguística e no emprego de tempos verbais e compreensão leitora*. Atualmente, é aluna do doutorado pela PUCRS na área da Psicolinguística.

Descritos os participantes e, brevemente, quais instrumentos devem responder, a próxima seção é destinada ao detalhamento dos instrumentos de pesquisa.

4.2 Instrumentos de pesquisa

Constituem-se em instrumentos utilizados na pesquisa: o *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística (ANEXO 1)* e o *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa (ANEXO 2)*.

Os instrumentos foram criados pela pesquisadora e por sua orientadora e foram elaborados de modo a subsidiarem respostas às questões de pesquisa deste estudo. A intenção dos roteiros de investigação não é saber apenas se as atividades de predição leitora contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora em L2, nem somente se as atividades estão adequadas ao público previsto – dúvidas para as quais somente duas perguntas seriam necessárias –, mas busca verificar, também, vários quesitos que a pesquisadora acredita serem importantes durante a elaboração de qualquer material de ensino que vise o desenvolvimento da compreensão leitora em L2, como a clareza das instruções, a adequação ao nível de proficiência dos alunos, a correta abordagem da psicolinguística e da estratégia de predição leitora e a validade de uma futura aplicação, dentre outros pontos detalhados a seguir de modo que as atividades de predição leitora possam ser aplicadas em alunos de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado sem que sofram modificações.

Os roteiros são constituídos de perguntas objetivas e discursivas: objetivas, pois apresentam as opções *sim*, *em parte* e *não* para serem marcadas;

discursivas, pois solicitam que os sujeitos justifiquem o motivo de suas respostas objetivas.

O roteiro para os especialistas em Psicolinguística é constituído por perguntas norteadoras de modo a ponderar vários aspectos das atividades de predição leitora. Primeiramente, o roteiro busca verificar se a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora (pergunta 1); se as atividades estão pertinentes em relação à fundamentação teórica acerca dos termos leitura (pergunta 2.1), compreensão leitora (pergunta 2.2), coesão lexical (pergunta 2.3) e gênero textual (pergunta 2.4); se os aspectos linguísticos selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa (pergunta 3); se há relação entre a fundamentação teórica e as atividades de predição leitora (pergunta 4); e, finalmente, se o especialista acredita que o trabalho com a predição leitora assim como está configurado neste estudo é favorável a compreensão leitora (pergunta 5). O instrumento apresenta, ainda, uma pergunta na qual o especialista pode expressar mais algum comentário acerca das atividades que não tenha sido ponderado nas questões anteriores (pergunta 6). Segue o instrumento como apresentado aos especialistas.

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES – ESPECIALISTAS EM PSICOLINGUÍSTICA

Nome do avaliador: _____

Data: _____

1. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

2. AS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA ESTÃO DE ACORDO COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE:

2.1 Leitura?

Sim – ()

Em parte – ()

Não – ()

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.2 Compreensão leitora?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
--------------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.3 Coesão lexical?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
---------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.4 Gêneros textuais?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
-----------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGUISTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

4. VOCÊ PERCEBE UMA RELAÇÃO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E AS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

5. VOCÊ ACREDITA QUE O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO É FAVORÁVEL A COMPREENSÃO LEITORA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES?

Obrigada pela colaboração!

Em relação ao roteiro respondido pelos professores de Língua Inglesa, as perguntas norteadoras buscam verificar se o professor considera que a predição leitora constitui um importante tópico a ser desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa (pergunta 1); se a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora em Língua Inglesa (pergunta 2); se as atividades estão pertinentes em relação à escolha de textos apropriados (pergunta 3.1), à clareza das instruções (pergunta 3.2) e à adequação do emprego da Língua Inglesa (pergunta 3.3); se o professor considera que os aspectos linguísticos selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa (pergunta 4); se o professor que os alunos aprovariam o trabalho com a predição leitora assim como está configurado neste estudo (pergunta 5). Há também espaço (pergunta 6) para que o professor possa comentar algo a mais acerca das atividade. Segue o instrumento como apresentado aos professores.

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES – PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome do professor: _____

Data: _____

1. COMO PROFESSOR, VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM IMPORTANTE TÓPICO A SER DESENVOLVIDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

2. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

3. EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA:

3.1 Os textos são apropriados?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
--------------------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3.2 A instrução é clara e completa?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
-------------------------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3.3 A Língua Inglesa está adequadamente empregada?
--

Sim ()	Em parte ()	Não ()
---------	--------------	---------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

4. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGUISTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

5. COMO PROFESSOR, VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS APROVARIAM O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO? COMO ELES ACEITARIAM?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES EM RELAÇÃO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA?

Obrigada pela colaboração!

Os roteiros de investigação detalhados nesta seção são respondidos pelos especialistas em Psicolinguística e pelos professores de Língua Inglesa após a análise dos materiais pedagógicos: as *Pré-atividades de predição leitora* e as *Atividades principais de predição leitora*. Esses materiais são descritos na próxima seção.

4.3 Materiais pedagógicos

Os materiais pedagógicos são constituídos pelas *Pré-atividades de predição leitora* e pelas *Atividades principais de predição leitora*.

Neste ponto, as atividades são apresentadas como originalmente elaboradas, ou seja, sem as modificações sugeridas pelos especialistas e pelos professores.

4.3.1 Planejamento das Pré-atividades de predição leitora

As *Pré-atividades de predição leitora* são constituídas de 9 atividades com o objetivo de desenvolver o manejo com a predição leitora para preparar o aluno de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado de proficiência para o trabalho com as atividades principais, bem como fornecer a um exemplo de pré-atividades a serem elaboradas antes da aplicação das atividades principais. Para tal objetivo, foi elaborado um único bloco de atividades, as quais iniciam com a predição de itens simples não relacionados ao texto fábula e culminam na predição do título e da moral de uma fábula, esta não presente nas atividades principais. Assim, as chances de um aluno chegar à realização das atividades principais com dúvidas sobre do que se trata a predição leitora são diminuídas e o objetivo principal das atividades de desenvolver a compreensão leitora por intermédio dos itens selecionados não ficará prejudicado.

Na pré-atividade 1, o aluno deve observar as sequências disponibilizadas e realizar a predição leitora dos itens que devem ser escritos nas lacunas, os quais são: a) 8, b) 88, c) L e em d) N. Segue abaixo a pré-atividade 1:

1) Complete the following sequences observing the logical order of the items.

a) 2, 4, 6, _____

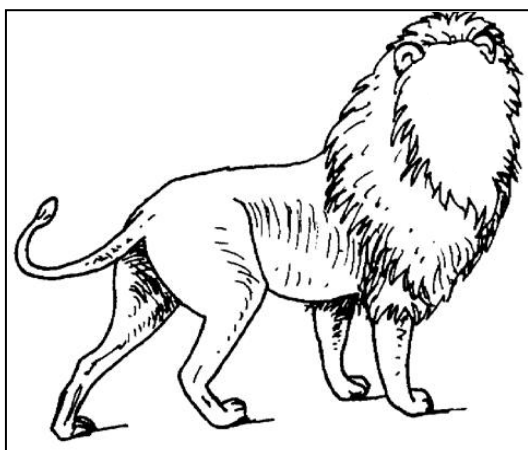
b) 1, 22; 3, 44; 5, 66; 7, _____

c) ANIMAL → A, N, I, M, A, _____

d) LION → L, I, O, _____

Na pré-atividade 2, há a predição de imagens: o aluno deve observar a imagem do animal e escolher qual dos rostos é o mais adequado, chegando na resposta b). Segue a pré-atividade 2:

2) Observe the animal and choose the correct option.



a) ()



b) ()



c) ()



Na pré-atividade 3, são fornecidos exemplos de palavras e de sentença presentes na fábula utilizada na elaboração das pré-atividades. Assim, o aluno deve observar os exemplos fornecidos e realizar a predição leitora dos itens corretos, escrevendo suas respostas nas lacunas: em a) *near*, em b) *help* e em c) *more*. Abaixo a pré-atividade 3:

3) Observe the example and complete the blanks.

a) Low + er = lower

_____ + er = nearer

b) Use + less = useless

_____ + less = helpless

c) [...] came round him and drew nearer as he grew less and less helpless.

[...] came round him and drew nearer as he grew more and _____ helpless.

Na pré-atividade 4, o aluno deve realizar a predição leitora de alguns itens, baseando-se nas molduras textuais fornecidas. Sendo o primeiro uma receita (*a recipe*), o segundo um bilhete (*a note*) e o último uma fábula (*a fable*). Abaixo a pré-atividade 4:

4) Observe the form of the texts and choose the correct option.

XXXX XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX:

x xxxxxx xxxxxx

x xxxxx xxxxxxxx xxxx

x/x xxx xxxxx

x xxxxxxxx xxxx

XXXXXXXXXXXX:

Xxxx xxxxxx xxxxx xxxx xxxxxxxx, xxxx
xxxx xxx xxx xxx;

a) () a supermarket list

b) () a recipe

c) () a poem

Xxx,

Xxxx xx xxx xxxxxxxxxxxx xx xxx xxxx xxx
xxxxxx.

Xxxxxx.

a) () a formal letter

b) () a scientific article

c) () a note

Xxx Xxxx Xxxx

X Xxxx xxx xxxx xx xxx xxx xx xxx xxxx xxx
xxx xxxx xxxx xxxxx xx xxx xxxxx xx xxx xxxx,
xxxxxxxx xxx xxxxxx. Xxx xxxxxxxx, xxx xxxxxxxx, xxxx
xxxxx xxx xxx xxxx xxxxxxx xx xx xxxx xxxx xxx xxxx
xxxxxxxx. x xxxxx xxxx xxxxxxx xx

Xxxx xxxxxxxx xxxxxxx xxxxx xxxxxxxx.

a) () a fable

b) () a cell phone text message

c) () a dialogue

Na pré-atividade 5, após a identificação da moldura textual de alguns textos, o aluno deve identificar onde são localizados alguns itens como o título e a moral de uma fábula, realizando a predição leitora. Deve realizar o mesmo para a receita e para o bilhete. Assim, as respostas que devem ser colocadas dentro dos parênteses são: no primeiro texto, b) e a); no segundo texto, a) e b); e, no terceiro texto, a) e b).

5) Observe the letters “a” and “b” and write them in the correct parenthesis according to the correct position of the options in the texts:

a) _____

xxxxxxxxxxx:

x xxxxx xxxxxx

x xxxxx xxxxxxxx xxxx

x/x xxx xxxxx

x xxxxxxxx xxxx

b) _____

Xxxx xxxxxx xxxxx xxxx xxxxxxx, xxxx xxxx xxx xxx

xxx;

Xxx xxxx xxxxxx xx xxxxxxx, xxx xxxl. Xxxx xx xxx

xxxx.

() Directions:

() Easy Cheesecake

a) _____,

Xxxx xx xxx xxxxxxxxxxxx xx xxx xxxx xxx

xxxxxx.

b) _____,

Xxxxxxxxx

() Mom

() See you

a) _____

X Xxxx xxx xxx xx xxx xxx xx xxx xxx xxx xxx xxx

xxxxx xx xxx xxxxx xx xxx xxx, xxxxxxx xxx xxxxxx. Xxx

xxxxxxx, xxx xxxxxxxx, xxx xxxxxx xxx xxx xxx xxxxxx xx

xx xxx xxx xxx xxx xxxxxxx. Xxxx xxxx xxx xxx xx xxx

xxxx xx xxxxx xxx xxxxxxx xx xxxxxxxxxxx: 'Xxx xx xxx

xxxx xx xxx xxx xxx xxxxxxx.

b) _____.

() The cock and the Pearl

() Precious things are for those that can prize them

Na pré-atividade 6, o aluno deve realizar a predição leitora, escrevendo nos espaços em branco qual personagem é o correto para aquela lacuna, os quais são: *Lion, Boar, Bull, Lion, Ass, Lion, Lion*. O título e a moral da fábula não foram fornecidas, pois serão abordados nas pré-atividades seguintes.

6) Read the text and choose the best option to complete some of the characters of the story.

TITLE OF THE FABLE

A _____ (Lion / Bear) had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the _____ (Boar / Monkey) came up and drove at him with his tusks; then a _____ (Bull / Cow) gored him with his horns; still the _____ (Lion / Bear) lay helpless before them: so the _____ (Ass / Snake), feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the _____ (Lion / Bear) kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the _____ (Lion / Bear).

MORAL OF THE FABLE.

Na pré-atividade 7, a moral da história foi substituída por uma lacuna. O aluno deve, após a leitura do texto, realizar a predição leitora e escolher a opção mais adequada para ser a moral da história: letra c).

7) Read the text and choose the option that best summarizes the moral of the story.

TITLE OF THE FABLE

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

-
- a) () Majesties will always have power.
 b) () Cowards are never courageous.
 c) () Only cowards insult dying majesty.

Na pré-atividade 8, a moral da história já está definida, então é a vez do aluno realizar a predição leitora e escolher o título correto da história. Assim, são fornecidas alternativas e o aluno deve, após a leitura do texto, escolher o título da opção letra a).

8) Read the text and choose the best option to complete the title of the story.

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

Only cowards insult dying majesty.

- a) () The Sick Lion
- b) () The Coward Lion
- c) () The Helpful Lion

Finalmente, na pré-atividade 9, após ter realizado a predição de vários aspectos da fábula, o aluno realizar a predição leitora mais uma vez, mas agora deve observar os itens em negrito e classificá-los nos quadros em relação a sua referência ao leão ou aos outros animais, sendo que em relação ao leão as respostas são *death*, *cave*, *breath* e *face*; já em relação aos outros animais, as respostas são *tusks*, *horns*, *tail* e *heels*.

9) Observe the words in bold. Write them in the correct box according to what they refer to: the Lion or the other animals (boar, bull, ass).

The Sick Lion

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto **death** at the mouth of his **cave**, gasping for **breath**. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more

helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his **tusks**; then a Bull gored him with his **horns**; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his **tail** to the Lion kicked up his **heels** into his **face**. 'This is a double death,' growled the Lion.

Only **cowards** insult dying **majesty**.

LION	OTHER ANIMALS (BOAR, BULL, ASS)

Importante lembrar que as pré-atividades foram criadas para serem aplicadas isoladamente uma das outras, ou seja, o professor não deve entregar todas as atividades aos alunos de uma única vez, mas trabalhar uma de cada vez, refletindo sobre como o aluno chegou à resposta, quais dúvidas teve, quais os caminhos percorreu, em qual pista se baseou para escolher apenas uma opção. Assim, as atividades não fornecem respostas antecipadas das atividades subsequentes.

4.3.2 Planejamento das Atividades principais de predição leitora

As *Atividades principais de predição leitora*, diferentemente das pré-atividades, não possuem o objetivo de preparar o aluno para o trabalho com a predição, mas de efetivamente exercitar a predição leitora de elementos coesivos, importantes traços da fábula, de modo a auxiliar o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto, as atividades principais consistem de 15 atividades, as quais trabalham a predição leitora através da coesão lexical do tipo reiteração – 10 atividades, 5 de repetição e 5 de superordenado –, e do tipo arranjo ou associação por contiguidade – 5 atividades.

O quadro 1 abaixo se refere à organização da elaboração das atividades principais, mostrando o título da fábula utilizada, qual o tipo de coesão lexical trabalhada e os itens linguísticos utilizados.

No início da elaboração das atividades, buscou-se escolher uma fonte confiável e que disponibilizasse várias fábulas de Esopo, evitando-se assim escolher textos de fontes diferentes. Após a escolha da fonte – e-book Planet PDF disponível no site Domínio Público – iniciou-se, então, a escolha das fábulas para a elaboração das atividades de predição leitora. Durante a escolha, todas as fábulas foram lidas e selecionadas conforme alguns elementos importantes, como a coesão lexical dos tipos reiteração por repetição, reiteração por superordenado ou arranjo ou associação por contiguidade. A partir desta organização, iniciou-se a elaboração das atividades sob o cuidado de variar a maneira pela qual as alternativas são apresentadas: múltipla escolha, ordenação dos itens, preenchimento de lacunas, apresentação dos itens em caixas para serem escritos em lacunas e itens em negrito no texto para serem escritos em quadros.

Conforme descrito no quadro 1 abaixo, elaboraram-se 5 atividades para cada item da coesão lexical, totalizando-se 15 atividades de predição leitora.

Quadro 1 – Planejamento das *Atividades principais de predição leitora*

Tipo da coesão lexical		Fábula	Aspectos linguísticos
Reiteração	Repetição	The Dog and the Shadow	Piece of meat
		The Wolf and the Lamb	Wolf , Lamb
		The Wolf and the Kid	Wolf, Kid
		Androcles	Lion, Androcles
		The Wind and the Sun	Wind, Sun
	superordenados	The Fox and the Grapes	Grapes → vine
		The Town Mouse and the Country Mouse	Food → Beans, bacon, cheese, bread, jellies, cakes, beans, bacon, ale
		The Belly and the Members	Members of the body → Belly, hands, mouth, teeth, legs.
		The Lion in Love	People → Maiden, parents, daughter, father, girl

			Body → claws, teeth, face
		The Fox and the Crow	Beak, foot, eye, feathers, voice, head, mouth.
Arranjoamento ou associaçãõ por contiguidade		The Wolf and the Crane	Feet, eyes, beak, nose, wing
		The Goose that laid the Golden eggs	Bird, goose; precious metal, gold, golden eggs
		The Cock and the Pearl	Treasure, something shining, hens, Pearl, straw, barleycorn, farmyard, yard
		The Swallow and the other Birds	Field → hemp seeds, hemp seed, seeds, hemp, hemp, seed. Cord → nets
		The Mountains in Labour	Mountains, earth, trees, rocks, earthquake, mountains

Fonte: O autor (2012)

Considerando-se 1 hora de aula por semana, o tempo estimado de trabalho com as pré-atividades e atividades principais poderia ser de 1 mês.

Conforme dito anteriormente, nesta seção são descritas as atividades como originalmente elaboradas; as atividades na versão final, após as contribuições dos especialistas e professores, são apresentadas na seção 5 Resultados e discussão.

Primeiramente, para trabalhar a coesão lexical do tipo **REITERAÇÃO POR REPETIÇÃO**, foram elaboradas as seguintes atividades:

Atividade 1 – The Dog and the Shadow – Os itens lexicais *puppy*, *dog*, *piece of meat* e *shadow* são fornecidos por múltipla escolha, porém somente um dos itens está no texto, os outros foram escolhidos apenas para as opções, seguindo o critério de proximidade com a história. Após a leitura do texto, o aluno deve predizer a alternativa correta a ser repetida nas lacunas do texto: a alternativa *c) piece of meat*, pois as opção *a) puppy*, *b) dog* e *d) shadow* são descartados com base na afirmação “to eat it”.

1. Check the alternative in which the same option fills in all the blanks.

The Dog and the Shadow

It happened that a Dog had got a _____ and was carrying it home in his mouth to eat it in peace. Now on his way home he had to cross a plank lying across a running brook. As he crossed, he looked down and saw his own shadow reflected in the water beneath. Thinking it was another dog with another _____, he made up his mind to have that also. So he made a snap at the shadow in the water, but as he opened his mouth the _____ fell out, dropped into the water and was never seen more.

'Beware lest you lose the substance by grasping at the shadow.'

- a) () puppy b) () dog c) () piece of meat d) () shadow

Atividade 2 – The Wolf and the Lamb – O aluno deve ler o texto atentando para a fala dos personagens e predizer os itens *Wolf* e *Lamb* a serem escritos nas lacunas. As duas primeiras ocorrências não foram retiradas de modo a fornecerem mais subsídios aos alunos para compreenderem a história. Os itens repetidos, seguindo a ordem na história, são: *Lamb, Wolf, Lamb, Wolf, Lamb*.

2. Complete the blanks with the words WOLF or LAMB.

The Wolf and the Lamb

Once upon a time a Wolf was lapping at a spring on a hillside, when, looking up, what should he see but a Lamb just beginning to drink a little lower down. 'There's my supper,' thought he, 'if only I can find some excuse to seize it.' Then he called out to the _____, 'How dare you muddle the water from which I am drinking?'

'Nay, master, nay,' said Lambikin; 'if the water be muddy up there, I cannot be the cause of it, for it runs down from you to me.'

'Well, then,' said the _____, 'why did you call me bad names this time last year?'

'That cannot be,' said the _____; 'I am only six months old.'

'I don't care,' snarled the _____; 'if it was not you it was your father;' and with that he rushed upon the poor little _____, and WARRA WARRA WARRA WARRA WARRA ate her all up. But before she died she gasped out.

'Any excuse will serve a tyrant.'

Atividade 3 – The Wolf and the Kid – O aluno deve ler o texto, observando as duas primeiras ocorrências dos itens lexicais *Kid* e *Wolf*. Em seguida, deve predizer os itens lexicais nas lacunas observando os acontecimentos e a moral da história, bem como a fala dos personagens. A ordem correta dos itens é: *Kid* e *Wolf*.

3. Complete the blanks with the words WOLF or KID.

The Wolf and the Kid

A Kid was perched up on the top of a house, and looking down saw a Wolf passing under him. Immediately the _____ began to revile and attack his enemy. 'Murderer and thief,' he cried, 'what do you do here near honest folks' houses? How dare you make an appearance where your vile deeds are known?' 'Curse away, my young friend,' said the _____.

'It is easy to be brave from a safe distance.'

Atividade 4 – Androcles – Após a leitura do texto e a observação dos acontecimentos da história, os itens lexicais *Lion* e *Androcles* (um nome próprio) devem ser escritos nas lacunas. Assim, para que a história culmine corretamente no fim, o aluno deve predizer os itens na seguinte ordem: *Androcles, Lion, Lion, Lion, Androcles, Lion, Androcles, Lion, Androcles, Androcles, Lion, Lion, Androcles, Lion, Androcles, Androcles* e *Lion*. Segue abaixo a atividade:

4. Complete the gaps with the words LION or ANDROCLES (a proper name).

Androcles

A slave named _____ once escaped from his master and fled to the forest. As he was wandering about there he came upon a _____ lying down moaning and groaning. At first he turned to flee, but finding that the _____ did not pursue him, he turned back and went up to him. As he came near, the _____ put out his paw, which was all swollen and bleeding, and _____ found that a huge thorn had got into it, and was causing all the pain. He pulled out the thorn and bound up the paw of the _____, who was soon able to rise and lick the hand of _____ like a dog. Then the _____ took _____ to his cave, and every day used to bring him meat from which to live. But shortly afterwards both _____ and the _____ were captured, and the slave was sentenced to be thrown to the _____, after the latter had been kept without food for several days. The Emperor and all his Court came to see the spectacle, and _____ was led out into the middle of the arena. Soon the _____ was let loose from his den, and rushed bounding and roaring towards his victim. But as soon as he came near to _____ he recognized his friend, and fawned upon him, and licked his hands like a friendly dog. The Emperor, surprised at this, summoned _____ to him, who told him the whole story. Whereupon the slave was pardoned and freed, and the _____ let loose to his native forest.

'Gratitude is the sign of noble souls.'

Atividade 5 – The Wind and the Sun – O aluno deve observar que as duas primeiras ocorrências dos itens lexicais abordados estão presentes no texto. Em seguida, deve predizer e repetir os itens nas lacunas observando a fala dos personagens, os acontecimentos e a moral da história. Os itens devem ser repetidos na seguinte ordem: *Sun, Sun, Wind, Wind, Sun*. Segue abaixo a atividade:

5. Complete the blanks with the words WIND or SUN.

The Wind and the Sun

The Wind and the Sun were disputing which was the stronger. Suddenly they saw a traveller coming down the road, and the _____ said: 'I see a way to decide our dispute. Whichever of us can cause that traveller to take off his cloak shall be regarded as the stronger. You begin.' So the _____ retired behind a cloud, and the _____ began to blow as hard as it could upon the traveller. But the harder he blew the more closely did the traveller wrap his cloak round him, till at last the _____ had to give up in despair. Then the _____ came out and shone in all his glory upon the traveller, who soon found it too hot to walk with his cloak on.

'Kindness effects more than severity.'

De modo a trabalhar a coesão lexical do tipo **REITERAÇÃO POR SUPERORDENADO**, foram elaboradas as seguintes atividades:

Atividade 1 – The Fox and the Grapes – Após a leitura do texto, o aluno deve tentar prever, observando o item lexical em negrito, *Grapes*, qual dos itens lexicais *seed*, *vine*, *plant* e *lemon* completa a lacuna. Somente um dos itens disponibilizados foi retirado da história, os outros foram escolhidos sob o critério de serem próximos ao tema da história. A opção *vine* é resposta correta, visto que é superordenado de Grapes que mais se encaixa ao contexto da história.

1. Observe the words in bold and choose the best option to fill in the blank.

The Fox and the Grapes

A hungry Fox saw some fine bunches of **Grapes** hanging from a _____ that was trained along a high trellis, and did his best to reach them by jumping as high as he could into the air. But it was all in vain, for they were just out of reach: so he gave up trying, and walked away with an air of dignity and unconcern, remarking, "I thought those **Grapes** were ripe, but I see now they are quite sour."

- a) () seed
- b) () vine
- c) () plant
- d) () lemon

Atividade 2 – The Town Mouse and the Country Mouse – Há uma caixa abaixo do texto com várias opções, algumas corretas outras incorretas. As opções incorretas são fornecidas de modo a fazer o aluno atentar para a palavra em negrito, *food*, pois algumas das opções não são relacionadas a ela. Após a leitura do texto e a observação de *food*, o aluno deve realizar predições, completando as lacunas na seguinte ordem: *beans, bacon, cheese, bread, jellies, cakes, beans, bacon, cakes e ale*.

2. Observe the word in bold and choose from the box the words to fill in the blanks.

The Town Mouse and the Country Mouse

Now you must know that a Town Mouse once upon a time went on a visit to his cousin in the country. He was rough and ready, this cousin, but he loved his town friend and made him heartily welcome. _____ and _____, _____ and _____, were all he had to offer, but he offered them freely. The Town Mouse rather turned up his long nose at this country fare, and said: 'I cannot understand, Cousin, how you can put up with such poor **food** as this, but of course you cannot expect anything better in the country; come you with me and I will show you how to live. When you have been in town a week you will wonder how you could ever have stood a country life.' No sooner said than done: the two mice set off for the town and arrived at the Town Mouse's residence late at night. 'You will want some refreshment after our long journey,' said the polite Town Mouse, and took his friend into the grand dining-room. There they found the remains of a fine feast, and soon the two mice were eating up _____ and _____ and all that was nice. Suddenly they heard growling and barking. 'What is that?' said the Country Mouse. 'It is only the dogs of the house,' answered the other. 'Only!' said the Country Mouse. 'I do not like that music at my dinner.' Just at that moment the door flew open, in came two huge mastiffs, and the two mice had to scamper down and run off. 'Good-bye, Cousin,' said the Country Mouse, 'What! going so soon?' said the other. 'Yes,' he replied;

'Better _____ and _____ in peace than _____ and _____ in fear.'

beans	cakes	ale	freedom	bacon	comfort
jellies	cakes	cheese	town	bacon	country
bread	beans	dinner	cat	dog	yard

Atividade 3 – The Belly and the Members – O item em negrito, *members of the body*, fornece uma pista ao aluno sobre os itens lexicais que devem ser escritos nas lacunas do texto. Deste modo, ao analisar os acontecimentos da história e pistas como *having all the food, take the food, receive it, was parched and dry*, entre outros, é possível prever a seguinte ordem dos superordenados: *belly, belly, hands, mouth, teeth, hands, mouth, legs e belly*.

3. Observe the information in bold and write the words from the box in the correct blanks.

The Belly and the Members

One fine day it occurred to the **Members of the Body** that they were doing all the work and the _____ was having all the food. So they held a meeting, and after a long discussion, decided to strike work till the _____ consented to take its proper share of the work. So for a day or two, the _____ refused to take the food, the _____ refused to receive it, and the _____ had no work to do. But after a day or two the Members began to find that they themselves were not in a very active condition: the _____ could hardly move, and the _____ was all parched and dry, while the _____ were unable to support the rest. So thus they found that even the _____ in its dull quiet way was doing necessary work for the Body, and that all must work together or the Body will go to pieces.

Hands	Belly	Mouth	Teeth	Belly
Legs	Hands	Belly	Mouth	

Atividade 4 – The Lion in Love – Nesta atividade, o aluno deve observar os itens lexicais em negrito – *maiden, parents, daughter, father, daughter, claws, teeth, claws, teeth, parents, girl e face* – colocando-os nas caixas apresentadas – *people e body*, conforme o contexto da história, de modo a realizar a predição leitora. Neste quadro, os itens lexicais superordenados a *people e body* na sequência são: *people – maiden, parents, daughter, father,*

daughter, parents e girl; body – claws, teeth, claws, teeth, face. Segue abaixo a atividade:

4. Observe the words in bold and write them in the correct box according to the text.

The Lion in Love

A Lion once fell in love with a beautiful **maiden** and proposed marriage to her **parents**. The old people did not know what to say. They did not like to give their **daughter** to the Lion, yet they did not wish to enrage the King of Beasts. At last the **father** said: 'We feel highly honoured by your Majesty's proposal, but you see our **daughter** is a tender young thing, and we fear that in the vehemence of your affection you might possibly do her some injury. Might I venture to suggest that your Majesty should have your **claws** removed, and your **teeth** extracted, then we would gladly consider your proposal again.' The Lion was so much in love that he had his **claws** trimmed and his big **teeth** taken out. But when he came again to the **parents** of the young **girl** they simply laughed in his **face**, and bade him do his worst.

'Love can tame the wildest.'

PEOPLE	BODY

A atividade 5 – The Fox and the Crow – Cada opção fornece os itens lexicais retirados do texto, não em sua ordem original, mas embaralhados entre si. Os itens são disponibilizados em formato de múltipla escolha: a) *Beak, foot, feathers, eye, voice, head, mouth, head*; b) *Mouth, head, voice, eye, feathers, foot, beak, foot*; c) *Beak, foot, feathers, eye, voice, mouth, head, mouth*; e d) *Mouth, head, voice, eye, feathers, beak, foot, beak*. O aluno deve ler o texto e atentar

para os acontecimentos de modo a realizar a predição leitora chegando a alternativa c). Abaixo segue a atividade:

5. Observe the blanks and choose which option (a, b, c or d) presents the answers in the correct order.

The Fox and the Crow

A Fox once saw a Crow fly off with a piece of cheese in its _____ and settle on a branch of a tree. 'That's for me, as I am a Fox,' said Master Reynard, and he walked up to the _____ of the tree. 'Good-day, Mistress Crow,' he cried. 'How well you are looking to-day: how glossy your _____; how bright your _____. I feel sure your _____ must surpass that of other birds, just as your figure does; let me hear but one song from you that I may greet you as the Queen of Birds.' The Crow lifted up her _____ and began to caw her best, but the moment she opened her _____ the piece of cheese fell to the ground, only to be snapped up by Master Fox. 'That will do,' said he. 'That was all I wanted. In exchange for your cheese I will give you a piece of advice for the future.

'Do not trust flatterers.'

- a) Beak, foot, feathers, eye, voice, head, mouth, head;
- b) Mouth, head, voice, eye, feathers, foot, beak, foot;
- c) Beak, foot, feathers, eye, voice, mouth, head, mouth;
- d) Mouth, head, voice, eye, feathers, beak, foot, beak.

Finalmente, de modo a trabalhar a coesão lexical do tipo **ARRANJAMENTO OU ASSOCIAÇÃO COM CONTIGUIDADE**, foram elaboradas as seguintes atividades:

Atividade 1 – The Wolf and the Crane – Alguns itens lexicais arranjados intencionalmente pelo contexto da história – *throat, throat, throat, jaws, beak, neck, teeth, mouth* e *head* – foram trocados entre si. O aluno deve, após a leitura do texto, predizer a localização correta de cada item e completar a tabela disponibilizada com a palavra inadequada e a palavra correta, ou seja, o item

lexical que deveria estar naquela posição. Importante ressaltar que o primeiro item - *throat* - não foi trocado, intencionalmente, para fornecer mais subsídios aos alunos para compreenderem a história.

1. There are six words that are inadequate to the context of the story. Complete the table indicating the wrong words and the substitute.

The Wolf and the Crane

A Wolf had been gorging on an animal he had killed, when suddenly a small bone in the meat stuck in his throat and he could not swallow it. He soon felt terrible pain in his **feet**, and ran up and down groaning and groaning and seeking for something to relieve the pain. He tried to induce every one he met to remove the bone. 'I would give anything,' said he, 'if you would take it out.' At last the Crane agreed to try, and told the Wolf to lie on his side and open his **eyes** as wide as he could. Then the Crane put its long **beak** down the Wolf's **feet**, and with its paws loosened the bone, till at last it got it out. 'Will you kindly give me the reward you promised?' said the Crane. The Wolf grinned and showed his **nose** and said: 'Be content. You have put your **wing** inside a Wolf's mouth and taken it out again in safety; that ought to be reward enough for you.'

Gratitude and greed go not together.

Inadequate word	Substitute

Atividade 2 – The Goose that laid the Golden eggs – Alguns itens lexicais, pertencentes a arranjos de dois temas diferentes – *bird* e *egg* – foram substituídos do texto, marcados com cores diferentes para deixar claro que

pertencem a arranjos diferentes e disponibilizados em uma caixa. Após a leitura do texto o aluno deve observar os acontecimentos da história e prever os itens nas lacunas na seguinte ordem: *goose, golden egg, bird, gold, precious metal, goose*.

2. Choose the words from the box to fill in the blanks. Observe the colors.

The Goose that laid the Golden eggs

A Man and his Wife had the good fortune to possess a _____ which laid a _____ every day. Lucky though they were, they soon began to think they were not getting rich fast enough, and, imagining the _____ must be made of _____ inside, they decided to kill it in order to secure the whole store of _____ at once. But when they cut it open they found it was just like any other _____. Thus, they neither got rich all at once, as they had hoped, nor enjoyed any longer the daily addition to their wealth. Much wants more and loses all.

bird

goose

precious metal

gold

golden egg

goose

Atividade 3 – The cock and the pearl – Alguns itens lexicais foram trocados de suas posições iniciais. Para corrigir o texto, o aluno deve organizar os itens arranjados em suas posições corretas na cópia com lacunas da fábula, realizando, assim, a predição leitora. Alguns itens arranjados não foram retirados de modo a providenciarem pistas aos alunos sobre a história. Os itens em suas sequências corretas são: *farmyard, hens, something shining, straw, pearl, yard, treasure, barleycorn*. Segue abaixo a atividade:

3. The underlined words are in the wrong place with each other. Rewrite them in the correct blanks.

The cock and the pearl

A cock was once strutting up and down the treasure among the something shinning when suddenly he espied hens amid the Pearl. 'Ho! ho!' quoth he, 'that's for me,' and soon rooted it out from beneath the straw. What did it turn out to be but a straw that by some chance had been lost in the barleycorn? 'You may be a farmyard,' quoth Master Cock, 'to men that prize you, but for me I would rather have a single yard than a peck of pearls.' Precious things are for those that can prize them.

The cock and the pearl

A cock was once strutting up and down the _____ among the _____ when suddenly he espied _____ amid the _____. 'Ho! ho!' quoth he, 'that's for me,' and soon rooted it out from beneath the straw. What did it turn out to be but a _____ that by some chance had been lost in the _____? 'You may be a _____,' quoth Master Cock, 'to men that prize you, but for me I would rather have a single _____ than a peck of pearls.' Precious things are for those that can prize them.

Atividade 4 – The Swallow and the Other Birds – Nesta atividade, o aluno deve observar os itens lexicais em negrito – ***hemp seeds, hemp seed, seeds, hemp, nets, nets, hemp e seed*** – colocando-os nas caixas apresentadas – *field e cord* – itens estes sublinhados no texto. No quadro, o aluno deve predizer os itens lexicais superordenados a *field e cord* na seguinte sequência: *field – hemp seeds, hemp seed, seeds, hemp, hemp e seed; cord – nets e nets*. Abaixo segue a atividade:

4. Observe the words in bold and write them in the correct box.

The Swallow and the Other Birds

It happened that a Countryman was sowing some **hemp seeds** in a field where a Swallow and some other birds were hopping about picking up their food. Beware of that man,' quoth the Swallow. 'Why, what is he doing?' said the others. 'That is **hemp seed** he is sowing; be careful to pick up every one of the **seeds**, or else you will repent it.' The birds paid no heed to the Swallow's words, and by and by the **hemp** grew up and was made into cord, and of the cords **nets** were made, and many a bird that had despised the Swallow's advice was caught in **nets** made out of that very **hemp**. 'What did I tell you?' said the Swallow. Destroy the **seed** of evil, or it will grow up to your ruin.

FIELD	CORD

A atividade 5 – The Mountains in Labour – Cada opção fornece os itens lexicais retirados do texto, não em sua ordem original, mas embaralhados entre si e disponibilizados em formato múltipla escolha: a) *earth, trees, rocks, earthquake, mountains, mountains*; b) *mountains, earth, trees, rocks, earthquake, mountains*; c) *earth, trees, mountains, rocks, earthquake, mountains*; d) *mountains, earth, trees, rocks, mountains, earthquake*. O aluno deve ler o texto e atentar para os acontecimentos de modo a predizer a ordem dos itens, bem como localizar em qual alternativa ela é apresentada corretamente: b). Abaixo segue a atividade.

5. Observe the blanks and choose which option (a, b, c or d) presents the answers in the correct order.

The Mountains in Labour

One day the Countrymen noticed that the _____ were in labour; smoke came out of their summits, the _____ was quaking at their feet, _____ were crashing, and huge _____ were tumbling. They felt sure that something horrible was going to happen. They all gathered together in one place to see what terrible thing this could be. They waited and they waited, but nothing came. At last there was a still more violent _____, and a huge gap appeared in the side of the _____. They all fell down upon their knees and waited. At last, and at last, a teeny, tiny mouse poked its little head and bristles out of the gap and came running down towards them, and ever after they used to say: 'Much outcry, little outcome.'

- a) Earth, trees, rocks, earthquake, mountains, mountains;
- b) Mountains, earth, trees, rocks, earthquake, mountains;
- c) Earth, trees, mountains, rocks, earthquake, mountains;
- d) Mountains, earth, trees, rocks, mountains, earthquake.

Deste modo, as atividades apresentadas anteriormente foram submetidas aos avaliadores especialistas em Psicolinguística e professores de Língua Inglesa de modo a validá-las para uma futura aplicação.

A partir do próximo item, são realizadas a apresentação e a análise dos dados obtidos após a submissão das Pré-atividades, das Atividades principais de predição leitora e dos roteiros de investigação aos especialistas e aos professores.

4.4 Apresentação e análise dos dados

Os roteiros de investigação das atividades submetidos aos especialistas e aos professores são instrumentos importantes para este estudo, visto que fornecem subsídios para melhoramento das atividades de predição leitora. Sob essa perspectiva, foram elaborados de maneira a investigar a opinião e a percepção dos investigadores – especialistas em psicolinguística e professores de Língua Inglesa – sobre todos os aspectos relevantes para esta pesquisa, os quais são a predição leitora, a coesão lexical, o texto fábula e a aplicabilidade das atividades em sala de aula, todos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa.

A escolha dos avaliadores especialistas em Psicolinguística foi realizada sobre o critério de terem experiência de docência com a Língua Inglesa e experiência de trabalho na área da Psicolinguística, especificamente. Já a escolha dos avaliadores professores de Língua Inglesa foi realizada sobre o critério de terem igualmente experiência de docência com a Língua Inglesa e trabalharem com os níveis intermediário e pós-avançado de proficiência. O primeiro contato foi realizado através de e-mail, no qual foi feito um convite para que fizessem parte desta pesquisa como avaliadores dos materiais elaborados. Após a confirmação do aceite, o seguinte texto foi enviado juntamente com os materiais mencionados anteriormente, os quais são as Pré-atividades de predição leitora, as Atividades principais de predição leitora e o Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas e psicolinguística ou o Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa, conforme o avaliador:

Caro Avaliador,

O material que estou enviando para avaliação é parte importante da minha dissertação PREDIÇÃO LEITORA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA¹⁴, sob orientação da Profa. Dr. Vera Wannmacher Pereira.

Os objetivos de minha dissertação são: contribuir para estudos em Psicolinguística no que se refere à aplicação da predição leitora em fábulas em Língua Inglesa com vistas ao

¹⁴ Título dado na fase de qualificação da pesquisa e posteriormente trocado para PREDIÇÃO LEITORA E COESÃO LEXICAL NA FÁBULA: ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

desenvolvimento da compreensão leitora; construir atividades de predição leitora com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa; e verificar a adequação das atividades construídas por meio de análise de especialistas em Psicolinguística e professores de Língua Inglesa. Já as questões de pesquisa são: Em que medida as atividades de predição leitora contribuem para o desenvolvimento em compreensão leitora em Língua Inglesa?; Em que medida as atividades de predição leitora estão adequadas ao público previsto (alunos de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado)?

O material que estou enviando é constituído de:

- a) pré-atividades, as quais objetivam o desenvolvimento do manejo com a predição leitora, de modo a preparar o aluno para o trabalho com as atividades principais;*
- b) as atividades principais, as quais trabalham a predição leitora através da coesão lexical do tipo reiteração e do tipo arrançamento ou associação por contiguidade;*
- c) e o Roteiro de investigação da adequação das atividades, o qual é constituído por seis questões a serem respondidas após a análise das atividades principais.*

Embora sabendo das responsabilidades que ocupam seu tempo, peço a gentileza de retornar o material até dia ____ / ____.

*Grata pela colaboração.
Karine Monteiro de Souza.*

Posteriormente ao recebimento do material analisado pelos especialistas e pelos professores, passou-se à organização das respostas de modo a possibilitar a adequação das pré-atividades e das atividades principais. As respostas dos dois grupos de avaliadores estão organizadas em duas partes: na primeira, estão detalhadas as contribuições dos especialistas em Psicolinguística e, na segunda parte, estão detalhadas as contribuições dos professores de Língua Inglesa.

4.4.1 Especialistas em Psicolinguística

Primeiramente, nesta seção, são apresentadas as respostas às questões objetivas (sim, em parte e não) do roteiro dos especialistas em Psicolinguística, após os dados em relação às respostas discursivas dos mesmos sujeitos são abordados.

Para os investigadores especialistas em Psicolinguística, o foco das perguntas do roteiro possui especial atenção em relação à correta abordagem da Psicolinguística na aplicação da predição leitora às atividades, bem como à contribuição do material elaborado no desenvolvimento da compreensão leitora.

É importante ressaltar que a pergunta 6 não consta no quadro abaixo por ser uma questão exclusivamente dissertativa.

Quadro 2 – Respostas dos especialistas em Psicolinguística às alternativas objetivas no instrumento *Roteiro de investigação da adequação das atividades*.

PERGUNTA	SUBITENS	RESPOSTAS:		
		SIM	EM PARTE	NÃO
1. Você considera que a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora em Língua Inglesa? Por quê?		3		
2. As atividades de predição leitora estão de acordo com a fundamentação teórica sobre:	2.1 Leitura	3		
	2.2 Compreensão leitora	2	1	
	2.3 Coesão lexical	3		
	2.4 Gênero textual	1	2	
3. Você considera que os aspectos linguísticos selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa? Por quê?		2	1	
4. Você percebe uma relação entre a fundamentação teórica e as atividades de predição leitora?		2	1	

5. Você acredita que o trabalho com a predição leitora assim como está configurado neste estudo é favorável à compreensão leitora? Por quê?		2	1	
---	--	---	---	--

Fonte: O autor (2012)

Abaixo estão organizados os dados das respostas dissertativas (com a presença das respostas objetivas) do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística (ANEXO 1)*

1. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

E1 = Sim (X)

E1 não respondeu.

E2 = Sim (X).

A estratégia de predição é uma das estratégias fundamentais para a compreensão numa língua estrangeira (LE), principalmente nos estágios iniciais em que o leitor tem pouco conhecimento linguístico. Orientar o aluno para observar aspectos gerais do texto para formular hipóteses sobre o tópico e questionar-se sobre o quanto já sabe sobre determinado assunto, por exemplo, auxilia o leitor iniciante a perceber que o seu conhecimento anterior pode auxiliá-lo na construção do significado do texto. Frequentemente, alunos de LEs tendem a não transferir as estratégias utilizadas para leitura na LM; é papel do professor orientá-lo para utilizar os mesmos procedimentos quando lendo na LE. No caso daquele aluno que apresenta fragilidades na leitura em LM, o aprendizado de estratégias na LE certamente irá auxiliá-lo a ser um leitor proficiente.

E3 = Sim (X).

É uma forma de valorizar seu conhecimento prévio, reconhecer as pistas deixadas pelo autor e facilitar a compreensão por parte do leitor.

2. AS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA ESTÃO DE ACORDO COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE:

2.1 Leitura?

E1 = Sim (X)

- a) *Que problemas você percebeu?*
Nenhum
- b) *Que sugestões você tem a fazer?*
Nenhuma

E2 = Sim (X)

- a) *Que problemas você percebeu?*
Não observei nenhum problema.
- b) *Que sugestões você tem a fazer?*
Nada a acrescentar.

E3 = Sim (X)

- a) *Que problemas você percebeu?*
Alguns pequenos problemas na elaboração dos comandos das atividades.
- b) *Que sugestões você tem a fazer?*
Adequação dos comandos às atividades conforme sugestões em folha impressa (ANEXO 3)

<h2>2.2 Compreensão Leitora?</h2>

E1 = Em parte (X)

- a) *Que problemas você percebeu?*
Não vejo nas tarefas nenhum aspecto que explore a função social do texto; apenas o trabalho com suas características visuais e o vocabulário, tanto no nível semântico quanto morfológico. Reconheço que esses aspectos são relevantes para a compreensão, mas não são suficientes.
- b) *Que sugestões você tem a fazer?*
Sugiro questões que conduzam o leitor a relacionar o texto com sua realidade. Assim, além de contemplar o aspecto social do texto, a tarefa facilitará as associações necessárias entre o conhecimento já adquirido (experiências prévias) e o conhecimento novo (estímulo), facilitando os processos ascendentes e descendentes fundamentais para a compreensão leitora.

E2 = Sim (X)

- a) *Que problemas você percebeu?*
Não observei nenhum problema.
- b) *Que sugestões você tem a fazer?*
A única atividade que eu sugiro que seja repensada é a #2, das pré-atividades, pois penso que talvez seja inapropriada à idade dos alunos, já que alunos de nível intermediário e pós-avançado de LE farão parte de sua pesquisa. Sugiro observar o livro Reading Powers, de

Mickulecki e Jeffries, que apresentam atividades de predição com diferentes gravuras e diversos títulos, e os alunos devem relacionar as colunas.

E3 = Sim (X)

a) *Que problemas você percebeu?*

Nenhum

b) *Que sugestões você tem a fazer?*

Nenhuma

2.3 Coesão lexical?

E1 = Sim (X)

a) *Que problemas você percebeu?*

E1 não respondeu.

b) *Que sugestões você tem a fazer?*

E1 não respondeu.

E2 = Sim (X)

a) *Que problemas você percebeu?*

Não observei nenhum problema.

b) *Que sugestões você tem a fazer?*

Nada a acrescentar

E3 = Sim (X)

a) *Que problemas você percebeu?*

Nenhum

b) *Que sugestões você tem a fazer?*

Nenhuma

2.4 Gêneros textuais?

E1 = Em parte (X)

a) *Que problemas você percebeu?*

Nas tarefas de reconhecimento do gênero textual é somente trabalhado o aspecto visual do gênero. Questões como registro, interlocução, contexto de produção e suporte não são tratadas.

b) *Que sugestões você tem a fazer?*

Sugiro a inclusão de tarefas que contemplem as questões acima.

E2 = Em parte (X)

a) Que problemas você percebeu?

Não há trabalho com o gênero textual em si nas atividades principais e nas pré-atividades apenas a parte estrutural é abordada.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Apesar desse não ser o enfoque do seu trabalho, sugiro ler os textos de Schneuwly e Dolz sobre sequências didáticas e o desenvolvimento das capacidades de linguagem através do trabalho com os gêneros.

E3 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Nenhum

b) Que sugestões você tem a fazer?

Nenhuma

3. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

E1 = Em parte (X)

Acredito que, quando lemos um texto, temos um propósito em mente. Lemos para agir no mundo de alguma forma. Por exemplo, lemos o jornal para podermos comentar sobre as notícias, ou para saber se devemos levar um guarda-chuva, ou se devemos ou não fazer uma aplicação financeira, ou para nos informarmos quanto aos produtos que estão em promoção, ou, até mesmo, para escolhermos o filme que veremos na televisão ou no cinema. Quando ensinamos uma língua, devemos prever os recursos linguísticos que serão necessários para a compreensão e também para a produção de um texto naquele determinado gênero, pois sempre compreendemos a linguagem para produzir linguagem de alguma forma. Senti falta de tarefas que trabalhassem recursos como estrutura verbal e frasal, por exemplo.

E2 = Sim (X)

Porque os alunos tendem a apresentar dificuldades de perceber as relações existentes entre os vocábulos presentes no texto, principalmente na LE, o que acarreta, portanto, problemas de compreensão nos níveis superiores.

E3 = Sim (X)

Porque o trabalho com a coesão lexical pode oferecer maiores desafios na execução de uma língua.

4. VOCÊ PERCEBE UMA RELAÇÃO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E AS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA?

E1 = Em parte (X)

Não me sinto em condições de opinar quanto à fundamentação teórica como um todo, pois não tenho conhecimento de qual teoria de gêneros textuais fundamenta o trabalho. Quanto à parte de relações lexicais, acredito que todas aquelas apontadas na tabela estão presentes nas tarefas.

E2 = Sim (X)

Apenas sugiro repensar a abordagem quanto ao enfoque do gênero textual: se for mencionado como um dos objetivos, deve ser abordado de maneira mais direta nas atividades / enunciados e envolver o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

E3 = Sim (X)

Sem dúvidas.

5. VOCÊ ACREDITA QUE O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO É FAVORÁVEL A COMPREENSÃO LEITORA? POR QUÊ?

E1 = Em parte (X)

Conforme mencionei anteriormente, acredito que as tarefas votadas para a aproximação do texto com a realidade do leitor são fundamentais para a compreensão leitora, mas não é apresentada nenhuma tarefa com esse enfoque.

E2 = Sim (X)

Conforme mencionei na questão acima, se as competências e habilidades de nível mais baixo não estão bem desenvolvidas, isto é, se o leitor não consegue estabelecer as relações linguísticas no nível microestrutural do texto, é praticamente impossível que ele consiga atingir a compreensão do texto.

E3 = Sim (X)

Porque a autora deste estudo teve especial cuidado em atender níveis mais rasos de predição leitora (elaborando pré-atividades), até um estágio mais envolvente e dificultoso de predição leitora (nas atividades principais)

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES?

E1 = Sugiro que incluas tarefas que trabalhem tanto o aspecto cognitivo quanto o social da compreensão leitora. Creio que isso só enriqueceria tua proposta.

E2 = Rever os seguintes enunciados (sugestões em azul):

Atividades principais:

Text: The wolf and the crane

1. There are six inadequate words to the context of the story, all highlighted in bold. Complete the following table ~~indicating the~~ writing the inappropriate ~~inadequate~~ wrong words in the first column and ~~the~~ its respective substitute in the second.

Text: The Cock and the Pearl

1. The underlined words are in ~~the~~ wrong position with each other. Rewrite them in the correct blanks, in the text that follows.

Pré-atividades:

3) Observe the example and complete the ~~blanket~~ blanks.

E3= Percebi que a autora foi cautelosa ao elaborar atividades baseadas em uma metodologia não repetitiva.

A análise descritiva dos dados obtidos com a aplicação do roteiro dos especialistas em Psicolinguística, cujo objetivo é obter informações sobre a correta abordagem da Psicolinguística na aplicação da predição leitora, entre outros, é desenvolvida da seguinte forma: as questões 1, 3, 4 e 5, objetivas e discursivas, são analisadas primeiramente por ordem de objetivo; após, a questão 6, discursiva, é avaliada; e, finalmente, a questão 2, a qual é desmembrada em 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, é analisada.

- a) Em relação à questão 1, a qual questiona se a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora em Língua Inglesa, os dados mostram que o resultado obtido é bastante positivo, visto que 2 dos 3 especialistas justificaram suas respostas no fato de que a predição é uma ferramenta de valorização do conhecimento prévio do leitor;

- b) Os dados da questão 3, a qual questiona se os aspectos linguísticos (coesão lexical) selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa, mostram bons resultados visto que podem oferecer maiores desafios na execução de uma língua; facilitar a percepção por parte do leitor das relações existentes entre os vocábulos do texto, *principalmente na LE, o que acarreta, portanto, problemas de compreensão nos níveis superiores (avaliador E2)*; um dos sujeitos sugeriu o trabalho com recursos do gênero textual das atividades;
- c) Em relação à questão 4, a qual questiona a relação entre a fundamentação e as atividades de predição leitora, os dados obtidos apresentam que algumas mudanças são necessárias: foram sugeridas inclusões de atividades que apresentassem aspectos em relação ao gênero textual abordado, visto que o termo “gênero textual” consta em uma das questões do roteiro;
- d) Os dados da questão 5, a qual objetiva verificar se o trabalho com a predição leitora assim como está configurado neste estudo é favorável à compreensão leitora, demonstram, novamente, a necessidade do trabalho de alguma atividade em relação ao gênero textual; porém, foi constatado que o trabalho proposto pode facilitar a compreensão leitora, visto que ajuda a desenvolver a reflexão acerca dos níveis microestruturais do texto. É constatado, também, o especial cuidado da autora na elaboração de atividades que ajudassem o aluno com o trabalho com a predição leitora.

Agora, é realizada a análise da questão 6, dissertativa. Na questão, que objetiva inquirir os especialistas acerca de mais alguma contribuição sobre as atividades, são sugeridas as seguintes mudanças:

- a) Tarefas que incluam o aspecto cognitivo e social da compreensão leitora;

- b) Modificações em alguns enunciados, abordando suas corretas elaborações.

As modificações solicitadas pelos avaliadores foram realizadas, conforme item 5 Resultados e Discussão. Em relação às tarefas que incluem o aspecto cognitivo e social da compreensão: o aspecto cognitivo da compreensão leitora está presente nas atividades no momento em que o conhecimento prévio e a predição leitora – estratégia metacognitiva de leitura (KATO, 1987) – são abordados; já o aspecto social da compreensão não caracteriza objetivo de trabalho desta pesquisa e caracterizaria várias mudanças não possíveis nesta etapa da pesquisa.

Também é constatado por um dos especialistas o cuidado da autora desta pesquisa em elaborar atividades com uma metodologia diversificada, trabalhando com lacunas, preenchimentos de quadros com as respostas corretas, ordenação dos itens, etc. Assim, os dados obtidos com a questão apresentam modificações necessárias para a adequação das atividades.

Os dados obtidos com a análise da questão 2, a qual é desmembrada em 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 e objetiva verificar se as atividades de predição leitora estão de acordo com a fundamentação teórica sobre alguns aspectos, apresentam as seguintes contribuições:

- c) Em relação à questão 2.1, sobre a abordagem da leitura nas atividades de predição leitora, os dados atestam que não há problemas significativos em suas elaborações, comprovando a correta abordagem da predição leitora; alguns problemas na elaboração dos comandos são apresentados e sugeridos por uma das avaliadoras, a qual registrou suas sugestões em folha impressa (ANEXO 3). As sugestões apresentam troca de termos como *blanks* por *gaps* e a inclusão de sentenças como *Each word will be used more than once* com o intuito de tornar o comando mais claro;
- d) Os dados obtidos com a questão 2.2, sobre a abordagem da compreensão leitora nas atividades de predição leitora, mostram que

nenhum problema foi percebido; algumas sugestões acerca do trabalho com a função social do texto são apresentadas, bem como é sugerida a mudança da imagem da atividade 2 das pré-atividades por ser uma imagem inapropriada ao público alvo;

- e) Em relação à questão 2.3, a qual aborda o trabalho com a coesão lexical nas atividades de predição leitora, é possível verificar que nenhum problema foi identificado na elaboração das atividades, indicando que os itens escolhidos foram corretamente abordados, constituindo elementos importantes no texto trabalhado;
- f) Os dados da questão 2.4, a qual aborda os gêneros textuais nas atividades, mostram que os especialistas sugerem que o gênero textual seja trabalhado além do seu aspecto visual.

Os participantes especialistas em Psicolinguística foram submetidos ao instrumento *Roteiro de investigação da adequação das atividades*, e os dados obtidos com a análise das respostas mostram que as maiores contribuições acerca dos temas abordados – predição leitora e coesão lexical – referem-se às suas corretas abordagens nas atividades de predição leitora. São sugeridas modificações sobre o gênero textual, o qual não constitui foco desta pesquisa. Neste trabalho o objetivo maior de trabalhar com a fábula é em relação à sua fácil localização no conto popular das pessoas, conhecimento sobre personagens, moral e fatos, episódios que facilitam a utilização do conhecimento prévio por parte do leitor.

4.4.2 Professores de Língua Inglesa

Neste ponto, são apresentadas as respostas às questões objetivas (sim, em parte e não) do roteiro dos professores de Língua Inglesa. Após são abordados os dados em relação às respostas dissertativas dos mesmos sujeitos.

Para os investigadores professores de Língua Inglesa, o foco das perguntas do roteiro possui especial atenção em relação à correta abordagem da predição leitora, da coesão lexical e do texto fábula para o ensino da língua, ou seja, se as atividades assim como elaboradas neste estudo estão adequadas para uma futura aplicação e se os alunos aprovariam tal aplicação.

É importante ressaltar que a pergunta 6 não consta no quadro abaixo por ser uma questão unicamente dissertativa.

Quadro 3 – Respostas dos professores de Língua Inglesa às alternativas objetivas no instrumento *Roteiro de investigação da adequação das atividades*.

PERGUNTA	SUBITENS	RESPOSTAS:		
		SIM	EM PARTE	NÃO
1. Como professor, você considera que a predição leitora constitui um importante tópico a ser desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa? Por quê?		3		
2. Você considera que a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora em Língua Inglesa? Por quê?		3		
3. Em relação às atividades de predição leitora:	3.1 Os textos são apropriados?	2	1	
	3.2 A instrução é clara e completa?	2	1	
	3.3 A Língua Inglesa está adequadamente empregada?	2	1	
4. Você considera que os aspectos linguísticos selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa? Por quê?		3		

5. Como professor, você acredita que os alunos aprovariam o trabalho com a predição leitora assim como está configurado neste estudo? Como eles aceitariam?		3		
---	--	---	--	--

Fonte: O autor (2012)

Abaixo estão organizados os dados das respostas dissertativas (com a presença das respostas objetivas) do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa*.

1. COMO PROFESSOR, VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM IMPORTANTE TÓPICO A SER DESENVOLVIDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

P1 = Sim (X)

Certamente, pois constitui parte importante no processo de leitura, podendo instigar o leitor a fazer novas e diferentes conexões antes e durante a leitura. Além disso, é estratégia integrante do processo de aprendizagem e se faz muito útil quando bem desenvolvida, auxiliando não só nas aulas de língua inglesa como também nos testes de proficiência.

P2 = Sim (X)

A predição leitora constitui uma ferramenta interessante para conscientização por parte do aluno do uso de estratégias de aprendizagem, que ele pode expandir para outras áreas de aprendizagem, além da língua inglesa.

P3 = Sim (X)

Porque a predição constitui uma estratégia que oportuniza ao aluno pensar sobre a língua (sua organização e vocabulário), uma vez que o leitor se apoia nas pistas linguísticas (semânticas e sintáticas) do texto para alcançar a compreensão. Além disso, o seu uso durante a leitura motiva o aluno, que realiza uma leitura mais dinâmica, sem pesquisas excessivas a dicionários. A pesquisa frequente a dicionários torna a leitura lenta e, conseqüentemente, cansativa, desmotivando o leitor.

2. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

P1 = Sim (X)

Bastante produtivo, uma vez que auxilia no desenvolvimento do raciocínio e até da criatividade do aprendiz de língua inglesa enquanto o mesmo conecta conhecimento prévio e o que está por vir. Assim sendo, o sentido do que está sendo lido vai sendo construído, e não decodificado. A atividade da leitura fica atrelada à necessidade de entendimento do que está sendo lido.

P2 = Sim (X)

SIM, porque o aluno pode se conscientizar de que existem muitas ferramentas ou estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas, aumentando seu repertório. Muitas vezes o aluno é fixado em poucas ou apenas uma ferramenta (geralmente a tradução), sem se dar conta que se pode explorar muito mais.

P3 = Sim (X)

Porque ela estimula o uso do conhecimento prévio do aluno durante a leitura.

3. EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA:
--

3.1 Os textos são apropriados?

P1 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Identifiquei problemas nas instruções das páginas 12 e 14.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Na página 12 eu tiraria "wrong" das instruções, pois tornou-se palavra desnecessária.

Na página 14 as instruções parecem um tanto confusas. Sugiro "The positions of the underlined expressions have been switched. Rewrite the expressions in the correct order."

Sugiro sempre ilustrar ou dar exemplo quando possível. Quando utilizar a expressão "in bold", por exemplo, coloque a mesma em negrito nas instruções.

Tenho também uma pergunta a fazer: por que as caixas com as opções aparecem sempre depois do texto?

P2 = Em parte (X)

a) Que problemas você percebeu?

O conteúdo é tão importante quanto a parte formal. Por se tratar de fabulas, há vocabulário de inglês antigo (palavras de uso somente literário), que poderiam ser elucidadas por um glossário abaixo do texto. Por outro lado, pode-se considerar que estas palavras não são tão importantes a ponto de impedir a compreensão do texto ou a realização da atividade, mas poderiam tirar o foco do aluno, que se preocuparia com palavras desconhecidas.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Por que foram utilizadas fabulas? Elas têm um conteúdo moral, que não é irrelevante. Este seria trabalhado em alguma instância?

P3 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Considerando os níveis (intermediário e pós-avançado) dos alunos em foco, os textos são adequados.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Apesar de serem alunos do nível intermediário e pós-avançado, é possível que o gênero fábula constitua uma dificuldade para o trabalho com a estratégia de predição. Uma vez que esse gênero é constituído de vocabulário mais formal, possivelmente desconhecido pelos alunos, é difícil o emprego da estratégia de predição, já que ela existe com apoio em algo já conhecido.

Um instrumento de caracterização do aluno, que investigue, por exemplo, a frequência de leitura em L2 do aluno, pode ser uma possível “estratégia” para essa questão.

3.2 A instrução é clara e completa?

P1¹⁵ = Em parte (X)

a) Que problemas você percebeu?

Identifiquei problemas nas instruções das páginas 12 e 14.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Na página 12 eu tiraria “wrong” das instruções, pois tornou-se palavra desnecessária.

Na página 14 as instruções parecem um tanto confusas. Sugiro “The positions of the underlined expressions have been switched. Rewrite the expressions in the correct order.”

Sugiro sempre ilustrar ou dar exemplo quando possível. Quando utilizar a expressão “in bold”, por exemplo, coloque a mesma em negrito nas instruções.

Tenho também uma pergunta a fazer: por que as caixas com as opções aparecem sempre depois do texto?

P2 = Sim (X)

¹⁵ O avaliador P1 forneceu a mesma resposta nas questões 3.1 e 3.2

a) Que problemas você percebeu?

Nenhum.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Há um exercício com 2 cores, amarela e verde, não sei se haveria relevância no uso das cores (pode-se associar amarelo com ouro, mas e o verde?)

P3 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Nenhum

b) Que sugestões você tem a fazer?

Nenhuma.

3.3 A Língua Inglesa está adequadamente empregada?
--

P1 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Nenhum.

b) Que sugestões você tem a fazer?

Nenhuma sugestão com relação à língua em si. Apenas uma recomendação para o professor ser cauteloso no momento de aplicar tais tarefas tendo em vista o nível de dificuldade que elas apresentam, não necessariamente com relação à tarefa em si, mas à língua.

P2 = Em parte (X)

a) Que problemas você percebeu?

Não está adequadamente empregada a palavra BLANKET (COBERTOR) (instrução)

b) Que sugestões você tem a fazer?

Deveria ser BLANKS ou BRACKETS ou PARENTHESIS. Sugiro revisar.

P3 = Sim (X)

a) Que problemas você percebeu?

Nenhum

b) Que sugestões você tem a fazer?

Nenhuma

4. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGUISTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESAS? POR QUÊ?

P1 = Sim (X)

Cada aspecto tem sua relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, variando e dependendo conforme for o objetivo da lição e também de acordo com as características e necessidades do aluno leitor. Independentemente de tais fatores, no entanto, não resta dúvida acerca da importância de tal trabalho para o desenvolvimento do indivíduo como leitor e como aprendiz de uma língua adicional.

P2 = Sim (X)

SIM, porque exploram uma grande variedade de fatores.

P3 = Sim (X)

Porque constituem fatores de coesão e coerência, fundamentais para a compreensão do sentido do texto.

5. COMO PROFESSOR, VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS APROVARIAM O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO? COMO ELES ACEITARIAM?

P1 = Sim (X)

Acredito que sim, justamente por tal trabalho “abrir horizontes” para o aluno leitor. Tarefas de compreensão de leitura em língua inglesa são tradicionalmente estagnadas e parecem ser pré-fabricadas todas com o mesmo molde. Ter a oportunidade de olhar para um texto de diferentes formas, por diferentes vieses, dá ao aluno a chance de desenvolver novas habilidades e estratégias. É como um mundo a ser descoberto. Acredito que os alunos ficariam instigados e curiosos, e se mostrariam abertos e prontos para experimentar essa proposta de trabalho.

P2 = Sim (X)

Sim, sendo alunos adultos. As reações cognitivas e emocionais suscitadas pelas fábulas devido ao seu conteúdo moral seriam inevitáveis, porque são inerentes à compreensão, por isso deveriam ser trabalhadas.

P3 = Sim (X)

Porque o trabalho é constituído de atividades com resolução de problema. Constitui uma forma diferente e instigante de aprender uma segunda língua.

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES EM RELAÇÃO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA?

P1 = Está tudo ótimo, parabéns 😊

P2 = Não.

P3 = Não em relação à fundamentação teórica. A realização de pré-atividades ajuda no entendimento das tarefas propostas.

A análise descritiva dos dados obtidos com a aplicação do roteiro dos professores de Língua Inglesa, cujo objetivo é verificar a adequação das atividades em relação à correta abordagem da predição leitora, da coesão lexical e do texto fábula para o ensino da Língua Inglesa, é desenvolvida da seguinte forma: as questões 1, 2, 4 e 5, são analisadas primeiramente, por ordem de objetivo e por serem objetivas e dissertativas; após, a questão 6, dissertativa, é avaliada; e, finalmente, a questão 3, a qual é desmembrada em 3.1, 3.2 e 3.3, é analisada.

- a) Em relação à questão 1, a qual questiona se a predição leitora constitui um tópico importante a ser desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa, os dados mostram resultado bastante positivo, visto que todos os participantes justificaram suas respostas no fato de que a predição é uma ferramenta que instiga o leitor a fazer novas conexões e propicia o pensar sobre a língua. Portanto, um dos focos deste estudo, a predição, foi reconhecida como importante no processo de compreensão leitora;
- c) Os dados obtidos com a questão 2, a qual questiona se a predição leitora constitui um caminho produtivo no auxílio da compreensão leitora em Língua Inglesa, mostram, igualmente bons resultados, visto que, conforme os professores relataram, o sentido do que está sendo lido vai sendo construído durante a leitura; o aluno percebe que existem mais ferramentas além da tradução para a compreensão leitora e o conhecimento prévio de cada leitor é utilizado;
- d) Em relação à questão 4, a qual questiona se os aspectos linguísticos selecionados (coesão lexical) são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa, os dados obtidos atestam

positivamente que os itens colaboram no desenvolvimento do indivíduo como leitor e aprendiz de uma língua e exploram vários fatores, fundamentais para a compreensão do sentido do texto;

- e) A análise dos dados obtidos através da questão 5, a qual objetiva saber se o professor acredita que os alunos aprovariam o trabalho com a predição leitora assim como configurado neste estudo, mostra resultados satisfatórios, visto que pode abrir horizontes para o fato de o trabalho com a compreensão leitora poder ser realizado de diferentes formas, desenvolver novas habilidades e estratégias, bem como abrir a possibilidade de se estudar as conexões cognitivas e emocionais suscitadas pelas fábulas.

Agora, é realizada a análise da questão 6, dissertativa, que objetiva inquirir os professores acerca de mais alguma contribuição sobre as atividades, são apresentados os seguintes comentários:

- a) Está tudo ótimo, parabéns;
- b) [...] A realização de pré-atividades ajuda no entendimento das tarefas propostas.

A análise da questão 3, a qual é desmembrada em 3.1, 3.2 e 3.3 objetiva verificar se as atividades de predição leitora estão de acordo com os itens selecionados para a pesquisa, apresentam as seguintes contribuições:

- f) Em relação à questão 3.1, sobre a apropriação dos textos selecionados, os dados obtidos mostram a identificação de problemas na elaboração das instruções das atividades, bem como na apresentação das caixas de opções sempre abaixo do texto; foi abordada, também, a possibilidade de os alunos não conseguirem aplicar o conhecimento prévio pelo fato de os textos apresentados possuírem vocabulário difícil. Porém, acredita-se que

se o trabalho com a predição for corretamente abordado e o conhecimento prévio corretamente utilizado, o vocabulário desconhecido de algumas fábulas não será empecilho para o desenvolvimento da compreensão leitora;

- g) Os dados obtidos com a questão 3.2, sobre as instruções estarem claras e completas, assim como no roteiro dos especialistas em Psicolinguística, mostram problemas na elaboração de alguns comandos, os quais necessitam ser reelaborados;
- h) A análise dos dados da questão 3.3, sobre a adequação da Língua Inglesa, mostra a preocupação de um dos participantes sobre o cuidado na aplicação das atividades e sobre a reelaboração de uma instrução, a qual possui uma palavra inadequada ao contexto da atividade;

Os participantes professores de Língua Inglesa foram submetidos ao instrumento *Roteiro de investigação da adequação das atividades*, e os dados obtidos com a análise das respostas mostram que os itens abordados nesta pesquisa – predição leitora e coesão lexical – possuem aceitação positiva e possibilidade de abordagens em sala de aula; em relação às atividades de predição leitora, os dados mostram a necessidade de reelaboração de alguns comandos e de algumas atividades para a adequação ao público previsto – alunos de nível intermediário a pós-avançado de proficiência em Língua Inglesa.

A análise dos dados obtidos com as contribuições dos especialistas em Psicolinguística e dos professores de Língua Inglesa permitiu a realização de modificações nas atividades, definições de pontos de vista e tomada de decisões acerca da pesquisa aqui apresentada.

Ficou constatado que as atividades de predição leitora nas fábulas apresentam o foco na coesão lexical em Língua Inglesa e não na exploração de gênero textual. O gênero é utilizado nas atividades, pois apresenta elementos característicos e facilitadores para o trabalho com a predição leitora, como o conhecimento prévio e a presença de itens de coesão lexical de maneira clara e

objetiva. Por isso, o foco do trabalho com a fábula não recai sobre o que é a fábula, mas de como ela apresenta e auxíla o aluno a perceber que a ligação entre os vocábulos de um texto é importante para a compreensão leitora. Além disso, após a análise dos dados, percebe-se que a fábula é uma rica fonte de trabalho com os itens de coesão lexical, como a reiteração por repetição, a reiteração por superordenado e o arranramento ou associação por contiguidade.

Acredita-se que o trabalho com o gênero textual é importante no aprendizado de uma língua estrangeira, e o professor deve realizá-lo em sala de aula, atentando para as marcas de um gênero, suas implicações sociais, emocionais e cognitivas. Contudo, nesta pesquisa, o gênero não constitui objetivo de trabalho, mas sim os elementos coesivos da fábula.

Deste modo, as modificações e reelaborações das atividades encaminhadas a partir da análise dos dados obtidos através dos instrumentos são apresentadas no próximo capítulo, bem como a relação com o referencial teórico é realizado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são discutidas as contribuições fornecidas pelos sujeitos em relação às *Pré-atividades* e às *Atividades principais de predição leitora*. Para isso, os materiais pedagógicos são apresentados com as modificações sugeridas pelos avaliadores.

5.1 Pré-atividades de Predição Leitora

As *Pré-atividades de predição leitora* foram elaboradas com o intuito de facilitar e preparar os alunos no manejo com a predição leitora. Para isso, começam com o trabalho de predição de imagem e finalizam com a predição de itens lexicais presentes na fábula, possibilitando a ativação e o armazenamento das informações referentes ao manejo com a predição leitora (ROTTA, 2006).

A predição leitora, o foco de trabalho das pré-atividades, facilita para o leitor a localização de respostas a um problema pelo intermédio do que Kato (1987) chama de estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas são as estratégias conscientes e não automáticas que o leitor realiza de modo a localizar itens do texto, predizer algo sobre ele e verificar sua compreensão. Nas pré-atividades o leitor realiza as estratégias cognitivas (inconscientes e automáticas), também, mas as metacognitivas são as mais requeridas para a realização das atividades, visto que ele deve controlar algumas ações (retomar um item, trocar respostas, ler várias vezes) caso queira chegar à compreensão.

Além das estratégias cognitivas e metacognitivas, o leitor deve utilizar-se de facilitadores da predição leitora, como o conhecimento prévio. Valendo-se de seu conhecimento prévio em algumas atividades, como as pré-atividades 4 (p. 105) e 5 (p. 107), a predição leitora será exercitada e o leitor estará preparado para sua utilização em suas mais diversas leituras.

O leitor, ao realizar as pré-atividades, deve manipular alguns elementos linguísticos e utilizar seu conhecimento prévio acerca das fábulas e dos personagens, por exemplo, caso queira obter sucesso em sua compreensão. Assim, ele deve realizar o que Goodman (1987) descreve como a utilização de

experiências prévias e esquemas sobre o funcionamento de um texto para predizer o que está por vir.

A predição se valida pelo fato de que a leitura não ocorre somente pelo *input* visual (URQUHART, 1998), mas pela interação feita das pistas visuais com elementos da cognição do leitor. As pistas visuais são as próprias palavras escritas no texto, mas também podem ser imagens. Um exemplo de imagem como pista visual utilizada para a predição leitora está na pré-atividade 2 (p. 103), na qual o leitor deve predizer o tipo de imagem apresentada e quais animais localiza na figura. Ao chegar à resposta, o leitor terá utilizado as pistas visuais para a compreensão da imagem.

As pistas visuais e os elementos da cognição do leitor não podem ser controlados, visto que cada leitor traz seu aparato cognitivo para o texto (URQUHART, 1998), mas devem ser utilizados sempre que a predição leitora for realizada.

Após o leitor decidir ler um texto, a predição leitora é utilizada de modo a antecipar o conteúdo, fazer hipóteses e perguntas para obter a compreensão (URQUHART, 1998). Desse modo, tendo a predição leitora como o exercício principal das pré-atividades, a compreensão só será desenvolvida caso o leitor consiga formular perguntas e suposições sobre os textos lidos. Caso não consiga formular tais perguntas e testá-las durante sua leitura, dificilmente o leitor conseguirá instrumentalizar-se para o trabalho com a predição leitora.

A preparação para o trabalho com a predição leitora é o objetivo principal do banco das pré-atividades e a consequente utilização dos conhecimentos prévios e das estratégias metacognitivas de leitura ampararam o leitor na sua busca pela compreensão leitora.

Após a análise dos dados obtidos por intermédio dos especialistas em Psicolinguística e dos professores de Língua Inglesa (rever 4.4 Apresentação dos dados), é possível realizar algumas modificações no banco das pré-atividades de modo a torná-las mais adequadas ao público previsto (alunos de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado). Em relação às pré-atividades, as mudanças são:

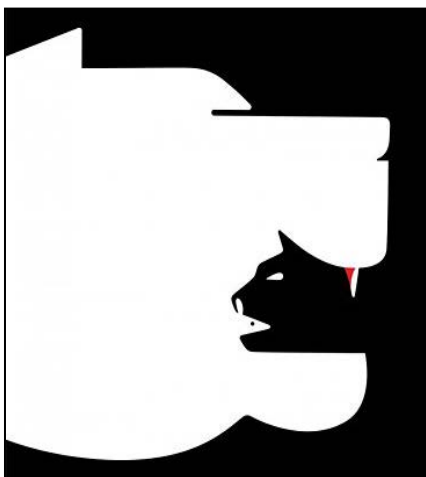
Na pré-atividade 1, o comando: *Complete the following sequences observing the logical order of the items*, foi modificado para: *Complete the following sequences observing the logical order of the items given*. Segue a pré-atividade 1 após as modificações:

1) Complete the following sequences observing the logical order of the items given:

- a) 2, 4, 6, _____
- b) 1, 22; 3, 44; 5, 66; 7, _____
- c) A, n, i, m, a, _____
- d) L, i, o, _____

Na pré-atividade 2, o comando, antes da modificação, era: *Observe the animal and choose the correct option* e, após a reedição, ficou: *There are two images in each photo. Observe the photos and answer the questions*. Tal mudança não ocorreu somente no comando da atividade, a qual deveria ficar: *Observe the animal and choose the correct option, which shows the face of the animal*, mas como uma das avaliadoras especialistas em Psicolinguística sugeriu a mudança da imagem, visto que a original era inadequada à idade dos alunos, o comando também teve que sofrer mais modificações além da sugerida pela avaliadora. Segue a pré-atividade 2 após as modificações:

2) There are two images in each photo. Observe the photos and answer the questions:



http://www.zehpretim.com/blog/wp-content/uploads/2010/09/bd5758897250967f9aacdf04714f1e719367e7c_m.jpg

1) What animal do you see?

2) What image do you believe is the second one in terms of hierarchy?

3) Now, what is the second image you see?

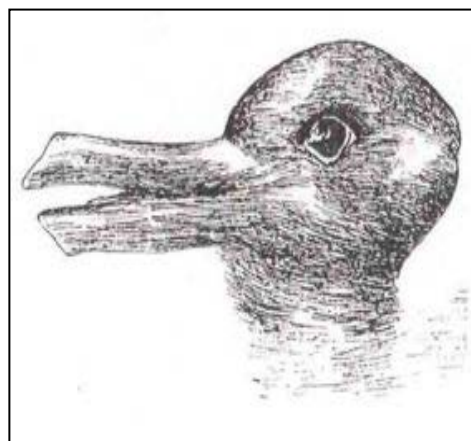


<http://carminatimaricato.blogspot.com.br/2010/04/o-processo-de-aprendizagem-e-muito-mais.html>

1) What animal do you see?

2) What image do you believe is the second one in terms of hierarchy?

3) Now, what is the second image you see?



http://1.bp.blogspot.com/_5SDBQ33sM9U/SCr6ybZrEdI/AAAAAABc/vqmsbfoH9w/s320/300px-Duck-Rabbit_illusion.jpg

1) What animal do you see?

4) What image do you believe is the second one in terms of hierarchy?

3) Now, what is the second image you see?

Já na pré-atividade 3, a instrução original era: *Observe the example and complete the blanks* e, após a modificação, ficou: *Analyze the structure of the examples and complete the blanks*. Segue a pré-atividade 3 após a modificação:

3) Analyze the structure of the examples and complete the gaps:

a) Low + er = lower

_____ + er = nearer

b) Use + less = useless

_____ + less = helpless

c) [...] came round him and drew nearer as he grew less and less helpless.

[...] came round him and drew nearer as he grew more and _____ helpless.

Na pré-atividade 4, o comando: *Observe the form of the texts and choose the correct option*, foi modificado para: *Observe the layout of the following texts and choose the option that best describes its style*. Segue a pré-atividade 4 após a modificação:

4) Observe the layout of the following texts and choose the option that best describes its style:

XXXX XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXX:

x xxxxxx xxxxxx

x xxxxx xxxxxxxx xxxx

x/x xxx xxxxx

x xxxxxxxxx xxxx

XXXXXXXXXXXXX:

Xxxx xxxxxx xxxxx xxxx xxxxxxxx, xxxx

xxxx xxx xxx xxx;

xx xxxx xxxxxx xx xxxxxxxx, xxx xxxl. Xxxx

xx xxx xxxx;

a) () a supermarket list

b) () a recipe

c) () a poem

Xxx,

Xxxx xx xxx xxxxxxxxxxxx xx xxx xxxx xxx

xxxxxx.

Xxxxxx.

a) () a formal letter

b) () a scientific article

c) () a note

Xxx Xxxx Xxxx

X Xxxx xxx xxxx xx xxx xxx xx xxx xxxx xxx xxx
 xxxx xxxx xxxxx xx xxx xxxxx xx xxx xxx, xxxxxxx xxx
 xxxxxx. Xxx xxxxxxx, xxx xxxxxxx, xxx xxxxx xxx xxx xxx
 xxxxxx xx xx xxx xxx xxx xxx xxxxxxx. Xxxx xxx xxx
 xxx xx xxx xxxxx xx xxxxx xxx xxxxxxx xx xxxxxxxxxx: 'Xxx
 xx xxx xxx xx xxx xxx xxx xxxxxxx.' Xx xxx Xxxx xxx xx
 xxx xxxxx xx xxx xxx xxx xxxxx; xxx x Xxxx xxxxx xxxxxxx

a) () a fable

b) () a cell phone text
message

c) () a dialogue

Na pré-atividade 5, o comando, antes da modificação, era: *Observe the letters "a" and "b" and write them in the correct parenthesis according to the correct position of the options in the texts* e, após a reedição, ficou: *Observe the layout of the following texts. Each text has some information for you to insert according to your knowledge. Write the correct definition in the appropriate gap (a or b).*

Aqui é importante ressaltar que o avaliador especialista em Psicolinguística 3 solicitou a alteração da maneira pela qual o aluno deveria colocar as respostas (ANEXO 3): ao invés de observar as letras a) e b) no texto e escrevê-las nos parênteses localizados fora do texto, observar as letras a) e b) e escrever as opções nas lacunas localizadas no texto, tornando a atividade mais clara e objetiva. Segue a pré-atividade 5 após as modificações:

5) Observe the layout of the following texts. Each text has some information for you to insert according to your knowledge. Write the correct definition in the appropriate gap (a or b).

a) _____
XXXXXXXXXXXX:
 X XXXXX XXXXX
 X XXXXX XXXXXXX XXXX
 X/X XXX XXXXX
 X XXXXXXXXXX XXXX

b) _____
 XXXX XXXXXX XXXXX XXXX XXXXXXX, XXXX
 XXXX XXX XXX XXX;

Directions:

Easy Cheesecake

a) _____,
 XXXX XX XXX XXXXXXXXXXXX XX XXX XXXX XXX
 XXXXXX.
 b)_____ .

Mom

See you

a) _____
 X XXXX XXX XXXX XX XXX XXX XX XXX XXXX XXX XXX XXXX
 XXXX XXXXX XX XXX XXXXX XX XXX XXXX, XXXXXXX XXX
 XXXXXX. Xxx XXXXXXX, xxx XXXXXXX, XXXX XXXXX XXX
 XXX XXXX XXXXXXX XX XX XXXX XXXX XXX XXXX XXXXXXXX.
 XXXX XXXX XXX XXX XX XXX XXXXX XX XXXXX XXXX
 XXXXXXX XX XXXXXXXXXXX: 'Xxx xx xxx xxxx xx xxx xxx
 xxx XXXXXXX.' Xx xxx XXXX XXXX xx xxx XXXXX xx xxx
 XXXX XXX XXXX; XXXX x XXXX XXXXX XXXXXXX

b) _____.

The cock and the Pearl

Precious things are for those that can prize them

Já na pré-atividade 6, a instrução original era: *Read the text and choose the best option to complete some of the characters of the story.* Após a modificação, ficou: *Read the text below and choose the best option in each parenthesis to complete the gaps of this story.* Segue a pré-atividade 6 após a modificação:

6) Read the text below and choose the best option in each parenthesis to complete the gaps of this story:

TITLE OF THE FABLE

A _____ (Lion / Bear) had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the _____ (Boar / Monkey) came up and drove at him with his tusks; then a _____ (Bull / Cow) gored him with his horns; still the _____ (Lion / Bear) lay helpless before them: so the _____ (Ass / Snake), feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the _____ (Lion / Bear) kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the _____ (Lion / Bear).

MORAL OF THE FABLE.

Na pré-atividade 7, o comando: *Read the text and choose the option that best summarizes the moral of the story,* foi modificado para: *Read the text below and choose the option that best summarizes the moral of the story.* Segue a pré-atividade 7 após a modificação:

7) Read the text below and choose the option that best summarizes the moral of the story:

TITLE OF THE FABLE

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

_____.

- a) () Majesties will always have power.
- b) () Cowards are never courageous.
- c) () Only cowards insult dying majesty.

Na pré-atividade 8, o comando antes da modificação era: *Read the text and choose the best option to complete the title of the story* e, após a reedição, ficou: *Read the text below and choose the best option to be the title of the story*. Segue a pré-atividade 8 após a modificação:

8) Read the text below and choose the best option to be the title of the story:

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

Only cowards insult dying majesty.

- a) () The Sick Lion
- b) () The Coward Lion
- c) () The Helpful Lion

Já na pré-atividade 9, a instrução original era: *Observe the words in bold. Write them in the correct box according to what they refer to: the Lion or the other animals (boar, bull, ass)*. E, após a reelaboração, ficou: *Observe the words in bold in the text below. Write them in the correct box according to what they refer to: either to the Lion or to the other animals (boar, bull, ass)*.

Uma alteração foi realizada sem ter sido apresentada por uma avaliadora: na atividade 1, as palavras *Animals* e *Lion* foram retiradas do exercício pois estavam fornecendo muitas pistas ao leitor, não trabalhando a predição leitora e a utilização do conhecimento prévio adequadamente. Segue a pré-atividade 9 após as modificações:

9) Observe the words in bold in the text below. Write them in the correct box according to what they refer to: either to the Lion or to the other animals (boar, bull, ass):

The Sick Lion

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto **death** at the mouth of his **cave**, gasping for **breath**. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his **tusks**; then a Bull gored him with his **horns**; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his **tail** to the Lion kicked up his **heels** into his **face**. 'This is a double death,' growled th Lion.

LION	OTHER ANIMALS (BOAR, BULL, ASS)
-------------	--

Deste modo, todos os comandos das pré-atividades foram modificados uma vez que as sugestões tornaram a realização das pré-atividades mais clara.

5.2 Atividades principais de predição leitora

A partir deste ponto, as modificações nas *Atividades principais de predição leitora* sugeridas pelos especialistas em Psicolinguística e pelos professores de Língua Inglesa, são apresentadas e discutidas.

As atividades principais foram elaboradas com o intuito de trabalhar a predição leitora de itens da coesão lexical em fábulas em Língua Inglesa, colaborando, assim, para o desenvolvimento da compreensão leitora. Visto que a leitura de um texto, cujo assunto seja totalmente inédito para o leitor, dificulta a aprendizagem dos itens linguísticos, pois ele não consegue estabelecer ancoragem em seus esquemas cognitivos (ALVES, 2010), a fábula mostra-se adequada para o trabalho proposto dado o fato de que está presente no conto popular (DELANOY, 2008), possibilitando a recuperação do conceito já estabelecido na cognição do leitor. Assim, procurou-se a escolha de um texto que possibilitasse relações entre várias informações, de modo que o conhecimento prévio pudesse ser relacionado com os itens linguísticos, não acarretando em uma compreensão isolada, mas sim relacionada (KATO, 1995).

Após a análise dos dados obtidos, alguns avaliadores sugeriram mudanças, conforme descrição das respostas no item 4.4 Apresentação dos dados (página 77), principalmente nos comandos das atividades. Essas mudanças são consideradas pertinentes, assim como nas pré-atividades, uma vez que visam à clareza na instrução dada ao aluno. As mudanças também ocorreram por acreditar-se que a interação entre leitor, escritor e texto (LEFFA, 1996) é primordial para que a leitura ocorra: logo, reelaborando-se alguns itens das atividades principais, torna-se o texto mais próximo de uma boa compreensão. As mudanças são apresentadas a seguir.

Em relação às atividades principais da coesão lexical do tipo **REITERAÇÃO POR REPETIÇÃO** (HALLIDAY & HASAN, 1976), são apresentadas lacunas para que os itens lexicais sejam repetidos, formando assim a coesão lexical dos itens no texto.

As atividades 2, 3, 4 e 5 sofreram modificações somente nos comandos. A partir do fato de que apenas algumas palavras foram incluídas ou modificadas, é

possível afirmar que as atividades estão adequadas ao público previsto, às opções foram adequadamente escolhidas e arranjadas, os textos estão ajustados ao tipo de coesão abordada e as atividades podem ser futuramente aplicadas com alunos de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado. Assim, o leitor utiliza de seus esquemas cognitivos, seu conhecimento prévio e pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987) para a construção de sentido, ou o desenvolvimento da leitura, processo para o qual seu cérebro não foi especializado, mas para o qual começa a construir caminhos próprios com a localização do *centro visual das letras* ou da *área occípito-temporal ventral esquerda* – ROTE – área cerebral responsável pela decodificação inicial da palavra escrita (DEHANE, 2012).

Neste ponto, faz-se importante citar que as pistas linguísticas mais utilizadas pelos leitores recaem sobre as pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN 1976 e 1987), visto que o foco das atividades, dentre outras, é a coesão de itens lexicais. A pista grafofônica (GOODMAN, 1976) está presente nas atividades no momento em que o leitor busca no seu sistema fônico uma ancoragem para a pista visual – a palavra – (SMITH, 1989) sobre a qual possui dúvida (palavras com o mesmo som, mas com escritas diferentes, como *witch* e *which*, por exemplo). As pistas sintáticas possuem papel importante, pois os verbos, além de traços semânticos, possuem, também, traços sintáticos.

A seguir, as atividades serão apresentadas para que as diferenças na elaboração dos comandos sejam esclarecidas.

Na atividade principal 1, alguns itens lexicais são fornecidos em formato múltipla escolha para que o leitor complete as duas lacunas de acordo com o texto. Observando algumas pistas como o artigo indefinido “a” em inglês, o leitor fará uso da pista sintática (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber que todas as opções fornecidas são possíveis, porém fazendo uso das pistas semânticas e semântico-pragmáticas, perceberá que o traço semântico de *eat it in peace* não possibilita outra resposta que não seja *piece of meat*. O conhecimento de mundo do leitor, ou seja, a pista semântico-pragmática também o auxilia na conclusão de qual resposta é a correta, visto que o contexto não possibilita, por exemplo, *eat it*

in peace em relação à *shadow*. Abaixo segue a atividade principal 1 de reiteração por repetição de palavra após a modificação.

1. Check the alternative in which the same option fills in all the gaps:

The Dog and the Shadow

It happened that a Dog had got a _____ and was carrying it home in his mouth to eat it in peace. Now on his way home he had to cross a plank lying across a running brook. As he crossed, he looked down and saw his own shadow reflected in the water beneath. Thinking it was another dog with another _____, he made up his mind to have that also. So he made a snap at the shadow in the water, but as he opened his mouth the _____ fell out, dropped into the water and was never seen more.

'Beware lest you lose the substance by grasping at the shadow.'

a) () puppy b) () dog c) () piece of meat d) () shadow

Na atividade principal 2, a instrução apresenta alguns itens lexicais para que o leitor complete as lacunas de acordo com o texto, repetindo-os sempre que necessário. Observando algumas pistas como a fala dos personagens e o conhecimento prévio acerca da característica vingativa de um lobo nas fábulas, por exemplo, o leitor fará uso das pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber em qual lacuna deve repetir um ou outro item lexical fornecido.

As pistas utilizadas na resolução da atividade não foram modificadas após a alteração da instrução de: *Complete the blanks with the words WOLF or LAMB* para *Complete the gaps with the words WOLF or LAMB. Each word will be used more than once*, o que demonstra que a atividade está desde sua primeira elaboração adequada ao público previsto, mas necessitava de esclarecimentos acerca da instrução fornecida aos alunos para que não fosse fonte de problemas na compreensão da atividade. Abaixo segue a atividade principal 2 de reiteração por repetição de palavra após a modificação.

2. Complete the gaps with the words WOLF or LAMB. Each word will be used more than once:

The Wolf and the Lamb

Once upon a time a Wolf was lapping at a spring on a hillside, when, looking up, what should he see but a Lamb just beginning to drink a little lower down. 'There's my supper,' thought he, 'if only I can find some excuse to seize it.' Then he called out to the _____, 'How dare you muddle the water from which I am drinking?'

'Nay, master, nay,' said Lambikin; 'if the water be muddy up there, I cannot be the cause of it, for it runs down from you to me.'

'Well, then,' said the _____, 'why did you call me bad names this time last year?'

'That cannot be,' said the _____; 'I am only six months old.'

'I don't care,' snarled the _____; 'if it was not you it was your father;' and with that he rushed upon the poor little _____, and WARRA WARRA WARRA WARRA WARRA ate her all up. But before she died she gasped out.

'Any excuse will serve a tyrant.'

Na atividade principal 3, alguns itens lexicais são fornecidos na instrução para que o leitor complete as lacunas do texto. Observando algumas pistas linguísticas, o leitor fará uso das pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber em qual lacuna deve repetir os itens lexicais.

Nessa atividade, somente o comando foi modificado de: *Complete the blanks with the words KID or WOLF* para *Complete the gaps with the words WOLF or KID. Each one will be used once.* Assim, esta é outra atividade na qual as pistas utilizadas para realizar a predição leitora não foram alteradas após a modificação do comando da atividade, atestando a adequação ao público previsto. A troca da ordem de *KID* e *Wolf* para *Wolf* e *Kid* foi feita pela autora para que seguissem a ordem dos itens no título da fábula. Abaixo segue a atividade principal 3 de reiteração por repetição de palavra após a modificação.

3. Complete the gaps with the words WOLF or KID. Each one will be used once:

The Wolf and the Kid

A Kid was perched up on the top of a house, and looking down saw a Wolf passing under him. Immediately the _____ began to revile and attack his enemy. 'Murderer and thief,' he cried, 'what do you do here near honest folks' houses? How dare you make an appearance where your vile deeds are known?' 'Curse away, my young friend,' said the _____.

'It is easy to be brave from a safe distance.'

Na atividade principal 4, a instrução apresenta alguns itens lexicais para que o leitor complete as lacunas de acordo com o texto, repetindo-os sempre que necessário. Para perceber em qual lacuna deve repetir um ou outro item lexical fornecido, o leitor fará uso, fundamentalmente, das pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987), ou seja, seu conhecimento prévio e de mundo.

Igualmente às atividades 2 e 3, o comando mostrou-se pouco claro e teve que ser modificado de: *Complete the blanks with the words LION or ANDROCLES (a proper name)*, para: *Complete the gaps with the words LION or ANDROCLES (a proper name). Each word will be used more than once* de modo a não causar problemas na execução da atividade por causa da má compreensão das instruções. Abaixo segue a atividade principal 4 de reiteração por repetição de palavra após a modificação.

4. Complete the gaps with the words LION or ANDROCLES (a proper name). Each word will be used more than once:

Androcles

A slave named _____ once escaped from his master and fled to the forest. As he was wandering about there he came upon a _____ lying down moaning and groaning. At first he turned to flee, but finding that the _____ did not pursue him, he turned back and went up to him. As he came near, the _____ put out his paw, which was all swollen and bleeding, and _____ found that a huge thorn had got into it, and was causing all the pain. He pulled out the thorn and bound up the paw of the _____, who was soon able to rise and lick the hand of _____ like a dog. Then the _____ took _____ to his cave, and every day used to bring him meat from which to live. But shortly afterwards both _____ and the _____ were captured, and the slave was sentenced to be thrown to the _____, after the latter had been kept without food for several days. The Emperor and all his Court came to see the spectacle, and _____ was led out into the middle of the arena. Soon the _____ was let loose from his den, and rushed bounding and roaring towards his victim. But as soon as he came near to _____ he recognized his friend, and fawned upon him, and licked his hands like a friendly dog. The Emperor, surprised at this, summoned _____ to him, who told him the whole story. Whereupon the slave was pardoned and freed, and the _____ let loose to his native forest.

'Gratitude is the sign of noble souls.'

Na atividade principal 5, novamente, alguns itens lexicais são fornecidos na instrução para que o leitor complete as lacunas de acordo com o texto, repetindo-os sempre que necessário. Deste modo, observando alguns itens como a fala dos personagens e seu conhecimento prévio sobre a fábula ou até mesmo sobre a moral, o leitor fará uso das pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber em qual lacuna deve repetir um ou outro item lexical fornecido.

As alterações na instrução: *Complete the blanks with the words WIND or SUN*, para: *Complete the gaps with the words WIND or SUN. Each word will be used more than once*, mostram que a atividade está mais adequada e contextualizada ao trabalho proposto, uma vez que as pistas utilizadas pelo leitor não foram alteradas, ou seja, o leitor utilizaria as mesmas pistas linguísticas na atividade antes e depois das modificações, caso tivesse que realizar as duas elaborações da atividade. Abaixo segue a atividade principal 5 de reiteração por repetição de palavra após a modificação.

5. Complete the gaps with the words WIND or SUN. Each word will be used more than once:

The Wind and the Sun

The Wind and the Sun were disputing which was the stronger. Suddenly they saw a traveller coming down the road, and the _____ said: 'I see a way to decide our dispute. Whichever of us can cause that traveller to take off his cloak shall be regarded as the stronger. You begin.' So the _____ retired behind a cloud, and the _____ began to blow as hard as it could upon the traveller. But the harder he blew the more closely did the traveller wrap his cloak round him, till at last the _____ had to give up in despair. Then the _____ came out and shone in all his glory upon the traveller, who soon found it too hot to walk with his cloak on.

'Kindness effects more than severity.'

Igualmente às atividades anteriores, do tipo reiteração por repetição, as atividades principais da coesão lexical **REITERAÇÃO POR SUPERORDENADO** (HALLIDAY & HASAN, 1976) – itens nem sempre com definições claras – após a análise dos especialistas em Psicolinguística e dos professores de Língua Inglesa, também sofreram modificações somente nos comandos. A avaliadora P1 sugeriu que cada vez que uma palavra fosse colocada em negrito, a expressão **in bold** na instrução também ficasse em negrito, chamando a atenção do aluno para tal expressão. Portanto, é possível afirmar que as atividades estão igualmente

adequadas ao público previsto, mostrando que foram bem elaboradas tendo em vista a predição leitora e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Igualmente às atividades anteriores, as pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987) devem ser utilizadas para o exercício da predição leitora, pois alguns itens superordenados não possuem significado bem delimitado, levando o leitor a perceber que a formatação frasal presente na fábula e o conhecimento acerca dos itens lexicais trabalhados, constituem passo importante para a conclusão das atividades.

Pelas características de os superordenados serem cadeias não muito usuais, (HALLIDAY & HASAN, 1976), nas atividades da coesão reiteração por superordenados, o processamento cognitivo *bottom-up* é o mais indicado, visto que detalhes importantes do desenvolvimento da história devem ser levados em consideração quando a predição leitora for aplicada, tendo o leitor assim, que realizar uma leitura mais minuciosa e cuidadosa, porém nem sempre onerosa.

A seguir, as atividades são apresentadas para que as modificações sejam esclarecidas.

Na atividade principal 1, o leitor deve observar o item lexical em negrito e escolher uma das opções para completar a única lacuna do texto. Utilizando-se da pista sintática (GOODMAN, 1976 e 1987), o leitor perceberá que todos os itens lexicais são possíveis, porém, utilizando-se das pistas semânticas e semântico-pragmáticas, o leitor chegará à resposta correta, já que o item [...] **Grapes hanging from a _____** só permite uma das opções como resposta.

Mais uma vez, somente o comando: *Observe the words in bold and choose the best option to fill in the blank* foi modificado. A palavra *blanks* foi trocada por *gaps*. Segue abaixo a atividade principal 1 de reiteração por superordenado após a modificação.

1. Observe the words **in bold** and choose the best option to fill in the gaps:

The Fox and the Grapes

A hungry Fox saw some fine bunches of **Grapes** hanging from a _____ that was trained along a high trellis, and did his best to reach them by jumping as high as he could into the air. But it was all in vain, for they were just out of reach: so he gave up trying, and walked away with an air of dignity and unconcern, remarking, "I thought those **Grapes** were ripe, but I see now they are quite sour."

- a) () seed
- b) () vine
- c) () plant
- d) () lemon

Na atividade principal 2, o leitor deve observar o item lexical em negrito e escolher uma das opções para completar as lacunas de acordo com as pistas da história. Valendo-se das pistas semânticas e semântico-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987), o leitor realizará a predição leitora de modo a completar a fábula. Assim, o conhecimento prévio e de mundo permite que o leitor escolha dentre os itens que fazem referência aos personagens isoladamente.

Através da modificação do comando: *Observe the word in bold and choose from the box the words to fill in the blanks*, por *Observe the only word in bold, then decide for the suitable words from the box below the text to complete the gaps. Some words will be used more than once*, percebe-se que a instrução estava realmente pouco clara e poderia suscitar má compreensão da atividade, talvez levando o leitor a não obter sucesso na utilização das pistas linguísticas. Segue abaixo a atividade principal 2 de reiteração por superordenado após a modificação.

2. Observe the only word **in bold**, then decide for the suitable words from the box below the text to complete the gaps. Some words will be used more than once:

The Town Mouse and the Country Mouse

Now you must know that a Town Mouse once upon a time went on a visit to his cousin in the country. He was rough and ready, this cousin, but he loved his town friend and made him heartily welcome. _____ and _____, _____ and _____, were all he had to offer, but he offered them freely. The Town Mouse rather turned up his long nose at this country fare, and said: 'I cannot understand, Cousin, how you can put up with such poor **food** as this, but of course you cannot expect anything better in the country; come you with me and I will show you how to live. When you have been in town a week you will wonder how you could ever have stood a country life.' No sooner said than done: the two mice set off for the town and arrived at the Town Mouse's residence late at night. 'You will want some refreshment after our long journey,' said the polite Town Mouse, and took his friend into the grand dining-room. There they found the remains of a fine feast, and soon the two mice were eating up _____ and _____ and all that was nice. Suddenly they heard growling and barking. 'What is that?' said the Country Mouse. 'It is only the dogs of the house,' answered the other. 'Only!' said the Country Mouse. 'I do not like that music at my dinner.' Just at that moment the door flew open, in came two huge mastiffs, and the two mice had to scamper down and run off. 'Good-bye, Cousin,' said the Country Mouse, 'What! going so soon?' said the other. 'Yes,' he replied;

'Better _____ and _____ in peace than _____ and _____ in fear.'

beans	cakes	ale	freedom	bacon	comfort
jellies	cakes	cheese	town	bacon	country
bread	beans	dinner	cat	dog	yard

Na atividade principal 3, o leitor deve observar o item lexical em negrito e escolher uma das opções para completar as lacunas. Utilizando-se das pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987) e dos itens *take the food, receive it, was all parched and dry*, o leitor chegará à conclusão da atividade.

Aqui não somente o comando sofreu modificação: a avaliadora P1 questionou o motivo das caixas com opções estarem sempre abaixo do texto: por

perceber que nenhum critério havia sido seguido para tal escolha, foi decidido que as caixas seriam colocadas aleatoriamente antes e depois do texto, evitando-se, assim, possíveis problemas durante a realização das atividades. Além desta mudança, o comando: *Observe the information in bold and write the words from the box in the correct blanks* foi alterado para: *Observe the phrase **in bold** and write the words from the box in the correct gaps*. Após as modificações, a atividade ficou mais adequada à proposta da pesquisa. No que se refere à pista utilizada para a realização do exercício, pista semântico-pragmática pela utilização do conhecimento prévio por parte do leitor, mostrara-se adequada, não tendo sido por isso alterada. Segue a atividade principal 3 de reiteração por superordenado após a modificação.

3. Observe the phrase **in bold** and write the words from the box in the correct gaps.

Hands	Belly	Mouth	Teeth	Belly	Legs
	Hands	Belly	Mouth		

The Belly and the Members

One fine day it occurred to the **Members of the Body** that they were doing all the work and the _____ was having all the food. So they held a meeting, and after a long discussion, decided to strike work till the _____ consented to take its proper share of the work. So for a day or two, the _____ refused to take the food, the _____ refused to receive it, and the _____ had no work to do. But after a day or two the Members began to find that they themselves were not in a very active condition: the _____ could hardly move, and the _____ was all parched and dry, while the _____ were unable to support the rest. So thus they found that even the _____ in its dull quiet way was doing necessary work for the Body, and that all must work together or the Body will go to pieces.

Na atividade principal 4, o leitor deve observar os itens lexicais em negrito pertencentes a dois grupos distintos de superordenados e escrevê-los na caixa mais adequada. Utilizando-se da pista sintática (GOODMAN, 1976 e 1987), o

leitor perceberá que não conseguirá chegar à resolução, no entanto valendo-se das pistas semânticas e semântico-pragmáticas, é possível observar os itens em negrito e classificá-los corretamente.

Igualmente às atividades 1 e 2, o comando mostrou-se pouco claro e teve que ser modificado de: *Observe the words in bold and write them in the correct box according to the text*, para: *Observe the words in bold and write them in the correct box according to the reference they have in the text*, de modo a esclarecer o que o aluno deve fazer. Abaixo, segue a atividade, para a qual não foi necessária alteração das pistas linguísticas utilizadas na atividade antes e depois da modificação. Segue a atividade principal 4 de reiteração por superordenado após a modificação.

4. Observe the words **in bold** and write them in the correct box according to the reference they have in the text.

The Lion in Love

A Lion once fell in love with a beautiful **maiden** and proposed marriage to her **parents**. The old people did not know what to say. They did not like to give their **daughter** to the Lion, yet they did not wish to enrage the King of Beasts. At last the **father** said: 'We feel highly honoured by your Majesty's proposal, but you see our **daughter** is a tender young thing, and we fear that in the vehemence of your affection you might possibly do her some injury. Might I venture to suggest that your Majesty should have your **claws** removed, and your **teeth** extracted, then we would gladly consider your proposal again.' The Lion was so much in love that he had his **claws** trimmed and his big **teeth** taken out. But when he came again to the **parents** of the young **girl** they simply laughed in his **face**, and bade him do his worst.

'Love can tame the wildest.'

PEOPLE	BODY

Na atividade principal 5, cada opção fornece os itens lexicais retirados do texto, não em sua ordem original, mas embaralhados entre si. Assim, o leitor deve observar as lacunas do texto e as opções, utilizando-se das pistas (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber que alguns itens como *bright*, por exemplo, só fazem relação a uma das palavras apresentadas nas opções. Este processo deve ser realizado para todas as lacunas do texto para que as respostas sejam descobertas.

Aqui, o comando: *Observe the blanks and choose which option (a, b, c or d) presents the answers in the correct order*, após a alteração, ficou: *Read the text and choose which option (a, b, c or d) presents the answers, in the correct order of the words, to complete the gaps* tornando a instrução mais clara, mas não modificando a atividade em si, nem as pistas utilizadas para a realização da predição leitora. Abaixo segue a atividade principal 5 de reiteração por superordenado após a modificação.

5. Read the text and choose which option (a, b, c or d) presents the answers, in the correct order of the words, to complete the gaps.

The Fox and the Crow

A Fox once saw a Crow fly off with a piece of cheese in its _____ and settle on a branch of a tree. 'That's for me, as I am a Fox,' said Master Reynard, and he walked up to the _____ of the tree. 'Good-day, Mistress Crow,' he cried. 'How well you are looking to-day: how glossy your _____; how bright your _____. I feel sure your _____ must surpass that of other birds, just as your figure does; let me hear but one song from you that I may greet you as the Queen of Birds.' The Crow lifted up her _____ and began to caw her best, but the moment she opened her _____ the piece of cheese fell to the ground, only to be snapped up by Master Fox. 'That will do,' said he. 'That was all I wanted. In exchange for your cheese I will give you a piece of advice for the future.

'Do not trust flatterers.'

- a) **Beak, foot, feathers, eye, voice, head, mouth, head;**
- b) **Mouth, head, voice, eye, feathers, foot, beak, foot;**
- c) **Beak, foot, feathers, eye, voice, mouth, head, mouth;**
- d) **Mouth, head, voice, eye, feathers, beak, foot, beak.**

Igualmente às atividades anteriores, do tipo reiteração por repetição e reiteração por superordenado, as *Atividades principais de predição leitora* da coesão lexical do tipo **ARRANJAMENTO OU ASSOCIAÇÃO POR CONTIGUIDADE** (HALLIDAY & HASAN, 1976), após a análise dos especialistas em Psicolinguística e dos professores de Língua Inglesa, também sofreram modificações. Algumas atividades foram modificadas somente nos comandos, outra estava confusa e precisou ser reestruturada. Assim, os itens de coesão lexical desse tipo, os quais nem sempre partilham de um mesmo ambiente semântico, nem as pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987) utilizadas para a predição leitora foram modificadas.

Durante a leitura destas atividades, o leitor poderá fazer as perguntas necessárias de modo a realizar a predição leitora dos itens e atingir a sua compreensão (SMITH, 1989), pois os itens selecionados mostraram-se adequados ao trabalho proposto.

Acerca das pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987) parece ser o mais apropriado nas atividades 1 e 3 a aplicação das pistas semânticas e semântico-pragmáticas, pois os itens estão trocados entre si, formando cadeias coesivas não possíveis semanticamente para a compreensão da história. A seguir, as atividades serão apresentadas para que as modificações sejam esclarecidas.

Na atividade principal 1, as palavras em negrito foram trocadas em suas posições originais. É fornecida uma cópia do texto para que o leitor possa recolocar os itens nas suas corretas posições. Assim, valendo-se das pistas (GOODMAN, 1976 e 1987), o leitor conseguirá realizar a predição leitora e responder ao exercício. Algumas pistas são sintáticas, visto que os verbos fornecem auxílio para a escolha do item lexical que deve anteceder-lo ou proceder-lo; outras são semânticas, pois o conhecimento prévio acerca das características dos animais também fornece subsídios para a predição leitora; outras pistas são semântico-pragmáticas, pois o conhecimento de mundo sobre a história e sobre a moral pode servir de grande amparo para a resposta final.

Após algumas tentativas de realizar a atividade, a autora percebeu que a atividade 1 estava confusa e que necessitava de uma reestruturação dos itens

lexicais trabalhados para que a compreensão leitora não fosse prejudicada pela utilização incorreta das pistas linguísticas. Assim, os itens lexicais trabalhados foram alterados.

O comando: *There are six words that are inadequate to the context of the story. Complete the table indicating the inadequate wrong words and the substitute* foi alterado para: *There are inadequate words to the context of the story, all highlighted in bold. Complete the text writing the correct words in the gaps.* Em seguida, é apresentada a atividade principal 1 de arrançamento ou associação por contiguidade após as modificações necessárias para a adequação à proposta da pesquisa.

1. There are eight inadequate words to the context of the story, all highlighted in bold. Complete the text writing the correct words in the gaps

The Wolf and the Crane

A Wolf had been gorging on an animal he had killed, when suddenly a small bone in the meat stuck in his throat and he could not swallow it. He soon felt terrible pain in his **(a)head**, and ran up and down groaning and groaning and seeking for something to relieve the pain. He tried to induce every one he met to remove the bone. 'I would give anything,' said he, 'if you would take it out.' At last the Crane agreed to try, and told the Wolf to lie on his side and open his **(b)teeth** as wide as he could. Then the Crane put its long **(c)throat** down the Wolf's **(d)neck**, and with its **(e)mouth** loosened the bone, till at last it got it out. 'Will you kindly give me the reward you promised?' said the Crane. The Wolf grinned and showed his **(f)jaws** and said: 'Be content. You have put your **(g)throat** inside a Wolf's **(h)beak** and taken it out again in safety; that ought to be reward enough for you.'

Gratitude and greed go not together.

The Wolf and the Crane

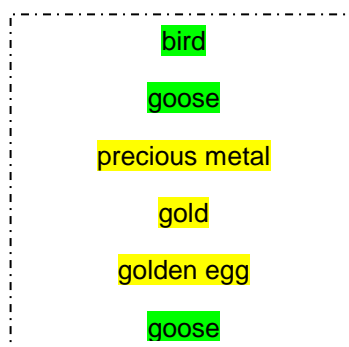
A Wolf had been gorging on an animal he had killed, when suddenly a small bone in the meat stuck in his throat and he could not swallow it. He soon felt terrible pain in his (a)_____, and ran up and down groaning and groaning and seeking for something to relieve the pain. He tried to induce every one he met to remove the bone. 'I would give anything,' said he, 'if you would take it out.' At last the Crane agreed to try, and told the Wolf to lie on his side and open his (b) _____, as wide as he could. Then the Crane put its long (c) _____, down the Wolf's (d) _____, and with its (e) _____, loosened the bone, till at last it got it out. 'Will you kindly give me the reward you promised?' said the Crane. The Wolf grinned and showed his (f) _____, and said: 'Be content. You have put your (g) _____, inside a Wolf's (h) _____, and taken it out again in safety; that ought to be reward enough for you.'

Gratitude and greed go not together.

Na atividade principal 2, o leitor deve observar os itens lexicais arranjados em dois diferentes grupos e escrevê-los no texto valendo-se tanto das pistas semânticas quanto semânticas-pragmáticas (GOODMAN, 1976 e 1987).

Somente o comando foi alterado, passou de: *Choose the words from the box to fill in the blanks. Observe the colors*, para: *Choose the words from the box to fill in the gaps, observing and following the colors of the two different groups of words*. Assim, a adequação da atividade ficou atestada pela não alteração dos itens lexicais ou da maneira pela qual eles foram trabalhados, mantendo-se as pistas linguísticas corretamente abordadas. Segue a atividade principal 2 de arranjo ou associação por contiguidade após a modificação.

2. Choose the words from the box to fill in the gaps, observing and following the colors of the two different groups of words.



The Goose that laid the Golden eggs

A Man and his Wife had the good fortune to possess a _____ which laid a _____ every day. Lucky though they were, they soon began to think they were not getting rich fast enough, and, imagining the _____ must be made of _____ inside, they decided to kill it in order to secure the whole store of _____ at once. But when they cut it open they found it was just like any other _____. Thus, they neither got rich all at once, as they had hoped, nor enjoyed any longer the daily addition to their wealth. Much wants more and loses all.

Na atividade principal 3, os itens em negrito foram embaralhados das suas posições originais. Valendo-se das pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987), acerca da formatação frasal, conhecimento prévio e conhecimento de mundo, o leitor aplicará a predição leitora para obter a compreensão dos itens lexicais.

Novamente, somente o comando foi alterado de: *The underlined words are in the wrong place with each other. Rewrite them in the correct blanks*, para: *The words in bold are misplaced in the text. Rewrite them in the correct gaps in the text that follows*. Deste modo, atestam-se a adequação da atividade e a permanência das pistas linguísticas como facilitadoras da compreensão leitora. Segue a atividade principal 3 de arranjo ou associação por contiguidade após a modificação.

3. The words **in bold** are misplaced in the text. Rewrite them in the correct gaps, in the text that follows.

The cock and the pearl

A cock was once strutting up and down the **treasure** among the **something shining** when suddenly he espied **hens** amid the **Pearl**. 'Ho! ho!' quoth he, 'that's for me,' and soon rooted it out from beneath the straw. What did it turn out to be but a **straw** that by some chance had been lost in the **barleycorn**? 'You may be a **farmyard**,' quoth Master Cock, 'to men that prize you, but for me I would rather have a single **yard** than a peck of pearls.' Precious things are for those that can prize them.

The cock and the pearl

A cock was once strutting up and down the _____ among the _____ when suddenly he espied _____ amid the _____. 'Ho! ho!' quoth he, 'that's for me,' and soon rooted it out from beneath the straw. What did it turn out to be but a _____ that by some chance had been lost in the _____? 'You may be a _____,' quoth Master Cock, 'to men that prize you, but for me I would rather have a single _____ than a peck of pearls.' Precious things are for those that can prize them.

Na atividade principal 4, os itens em negrito foram divididos em dois grupos (os quais foram denominados pelas palavras sublinhadas no texto). As pistas linguísticas (GOODMAN, 1976 e 1987) que fornecem auxílio ao leitor referem-se aos artigos definidos e indefinidos (pista sintática), ao conhecimento prévio do leitor (pista semântica) e ao conhecimento de mundo (pista semântico-pragmática).

Mais uma vez o comando foi alterado de: *Observe the words in bold and write them in the correct box*, para: *Observe the phrases **in bold** and write them in the correct box according to the reference they have in the text*. Os itens lexicais não foram alterados, nem a maneira pela qual os itens são apresentados. Abaixo a atividade, para a qual se mantiveram as pistas linguísticas utilizadas. Segue a atividade principal 4 de arranjo ou associação por contiguidade após a modificação.

4. Observe the phrases **in bold** and write them in the correct box according to the reference they have in the text.

The Swallow and the Other Birds

It happened that a Countryman was sowing some **hemp seeds** in a field where a Swallow and some other birds were hopping about picking up their food. Beware of that man,' quoth the Swallow. 'Why, what is he doing?' said the others. 'That is **hemp seed** he is sowing; be careful to pick up every one of the **seeds**, or else you will repent it.' The birds paid no heed to the Swallow's words, and by and by the **hemp** grew up and was made into cord, and of the cords **nets** were made, and many a bird that had despised the Swallow's advice was caught in **nets** made out of that very **hemp**. 'What did I tell you?' said the Swallow. Destroy the **seed** of evil, or it will grow up to your ruin.

FIELD	CORD

Na atividade principal 5, cada opção fornece os itens lexicais retirados do texto, não em sua ordem original, mas embaralhados entre si. Assim, o leitor deve observar as lacunas do texto e as opções, utilizando-se das pistas (GOODMAN, 1976 e 1987) para perceber que alguns itens como *in labour* e *was quaking*, por exemplo, só fazem relação a certas palavras apresentadas nas opções. Este processo deve ser realizado para todas as lacunas do texto para que as respostas sejam descobertas.

Não houve anulação das pistas utilizadas após a reelaboração do comando *Observe the blanks and choose which option (a, b, c or d) presents the answers in the correct order* para *Read the text and choose which option (a, b, c or d) presents the answers, in the correct order of the words, to complete the gaps*. Assim, essa atividade também está adequada desde sua primeira elaboração. A mudança na instrução tornou a atividade mais clara.

5. Read the text and choose which option (a, b, c or d) presents the answers, in the correct order of the words, to complete the gaps.

The Mountains in Labour

One day the Countrymen noticed that the _____ were in labour; smoke came out of their summits, the _____ was quaking at their feet, _____ were crashing, and huge _____ were tumbling. They felt sure that something horrible was going to happen. They all gathered together in one place to see what terrible thing this could be. They waited and they waited, but nothing came. At last there was a still more violent _____, and a huge gap appeared in the side of the _____. They all fell down upon their knees and waited. At last, and at last, a teeny, tiny mouse poked its little head and bristles out of the gap and came running down towards them, and ever after they used to say: 'Much outcry, little outcome.'

- a) Earth, trees, rocks, earthquake, mountains, mountains;
- b) Mountains, earth, trees, rocks, earthquake, mountains;
- c) Earth, trees, mountains, rocks, earthquake, mountains;
- d) Mountains, earth, trees, rocks, mountains, earthquake.

Após a apresentação e discussão dos dados, é possível atestar que os textos escolhidos possuem inteligibilidade (KOCH E TRAVAGLIA, 2002), ou seja, a possibilidade de serem compreendidos pelo leitor. Valendo-se do fato de que apenas uma das atividades criadas teve seus itens lexicais modificados e que todas as outras atividades tiveram somente seus comandos aperfeiçoados, as atividades apresentam o trabalho dos itens lexicais e da predição leitora de acordo com a proposta da pesquisa. Os itens lexicais de todos os tipos de coesão lexical (HALLIDAY & HASAN, 1976) apresentados na fundamentação teórica, o texto fábula (DELANOY, 2008; KOCH E TRAVAGLIA, 2002) e a predição leitora (GOODMAN, 1989; URQUHART, 1998) foram adequadamente tratados tendo em vista o público previsto: alunos de Língua Inglesa do nível intermediário a pós-avanzado.

Algumas mudanças não foram necessárias, visto que não configuram o foco deste estudo nem foram especificados nos objetivos nem nas questões de pesquisa: a pesquisa objetivou criar um banco de atividades de predição leitora de itens lexicais dos tipos reiteração por repetição, reiteração por superordenado e arranjo ou associação por contiguidade nas fábulas por acreditar e fundamentar sua teoria no fato de que a fábula contém tema e aspectos difundidos nos contos populares (DELANOY, 2008): animais humanizados que falam e que possuem sentimentos claros; e encadeamento da moral por intermédio de um fim com a punição de defeitos humanos, evitando-se a estranheza do assunto abordado. Deste modo, facilita-se, conseqüentemente, a utilização do conhecimento prévio do aluno leitor em Língua Inglesa, ponto de referência para o desenvolvimento da compreensão leitora (GOODMAN, 1991; SOUZA E GABRIEL, 2009).

Outro ponto importante das atividades de predição leitora é o fato de que trabalham a coesão de itens lexicais, conhecimento crucial na compreensão leitora em L2, cujos leitores principiam a leitura de textos muito antes de possuírem um repertório considerável em L2 (ZIMMER, 2006).

Em relação aos dois grupos de atividades elaboradas (pré-atividades e atividades principais), após a análise dos avaliadores, o mais importante resultado alcançado foi o fato de disponibilizarem um conjunto de atividades de predição

leitora em Língua Inglesa que estão a serviço de uma maior especificidade dos conteúdos para quem ensina e para quem aprende.

6 CONCLUSÕES

Neste item são respondidas as questões de pesquisa com base nos resultados obtidos, bem como são analisados os objetivos deste estudo.

Em relação à questão de pesquisa - **As atividades de predição leitora estão adequadas ao público previsto, os quais são estudantes de Língua Inglesa do nível intermediário ao pós-avançado?** - a resposta é afirmativa, visto que os avaliadores professores de Língua Inglesa não identificaram problemas na elaboração e aplicação dos itens lexicais nem nas escolhas das fábulas para o trabalho com a predição leitora.

Em resposta à pergunta (questão 3 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa*) em relação aos textos serem apropriados: dois avaliadores (P1 e P3) disseram que os textos estão apropriados, e um dos avaliadores sugeriu modificações nas instruções (já reelaboradas conforme item 5.2). O outro avaliador (P2) respondeu *Em parte*, pois não sabia o motivo da escolha da fábula (fácil conhecimento acerca dos temas abordados, personagens e objetivo). Cabe citar aqui que o avaliador P3 fez uma importante colocação em relação à escolha do texto fábula:

Apesar de serem alunos do nível intermediário e pós-avançado, é possível que o gênero fábula constitua uma dificuldade para o trabalho com a estratégia de predição. Uma vez que esse gênero é constituído de vocabulário mais formal, possivelmente desconhecido pelos alunos, é difícil o emprego da estratégia de predição, já que ela existe com apoio em algo já conhecido. (avaliador P3)

Porém, o argumento defendido, em acordo com Delanoy (2008), nesta pesquisa é o de que as fábulas são conhecidas pela maioria das pessoas e difundidas no conto popular; talvez não exatamente o vocabulário empregado na Língua Inglesa, mas o fato de seus personagens serem animais falantes, os quais possuem defeitos punidos ao final da história e o fato de que a moral e os acontecimentos, algumas vezes, já estão bem difundidos no conhecimento prévio do leitor, facilitando seu uso.

Em relação à adequação das atividades principais sobre a instrução ser clara e completa, vários problemas foram identificados e solucionados de modo

que a instrução incompleta ou pouco clara não se tornasse uma barreira para o desenvolvimento da atividade e da compreensão leitora.

Em relação à Língua Inglesa estar adequadamente empregada: a avaliadora P2 sugeriu a troca de uma palavra por *brackets* ou *parenthesis*, porém a troca foi feita de *blanket* para *gaps*, por acreditar que esta palavra já constitui o vocabulário do público previsto.

Ainda em relação à mesma questão de pesquisa deste estudo, é importante ressaltar que todos os avaliadores professores de Língua Inglesa responderam positivamente, porém será destacada uma das respostas relacionadas à pergunta se os alunos aprovariam o trabalho como a predição leitora assim como está configurado neste estudo (pergunta 5 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa*)

Acredito que sim, justamente por tal trabalho “abrir horizontes” para o aluno leitor. Tarefas de compreensão de leitura em língua inglesa são tradicionalmente estagnadas e parecem ser pré-fabricadas todas com o mesmo molde. Ter a oportunidade de olhar para um texto de diferentes formas, por diferentes vieses, dá ao aluno a chance de desenvolver novas habilidades e estratégias. É como um mundo a ser descoberto. Acredito que os alunos ficariam instigados e curiosos, e se mostrariam abertos e prontos para experimentar essa proposta de trabalho. (avaliador P1)

Em análise do roteiro respondido pelos especialistas em Psicolinguística, observou-se que todos acreditam que a coesão lexical foi bem empregada nas atividades principais, bem como a leitura foi corretamente abordada (pergunta 2.3 do roteiro dos especialistas) e que a maioria atesta a correta abordagem também da compreensão leitora (pergunta 2.2), o que pode ser utilizado para responder positivamente sobre a adequação das atividades também pelos especialistas.

Já em relação à questão de pesquisa - **As atividades de predição leitora contribuem para o desenvolvimento em compreensão leitora em Língua Inglesa?** - pode-se afirmar positivamente que a contribuição das atividades foi atestada através da fala dos avaliadores professores de Língua Inglesa (pergunta 2 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa*):

Sim. Bastante produtivo, uma vez que auxilia no desenvolvimento do raciocínio e até da criatividade do aprendiz de língua inglesa enquanto o mesmo conecta conhecimento prévio e o que está por vir. Assim sendo, o sentido do que está sendo lido vai sendo construído, e não decodificado. A atividade da leitura fica atrelada à necessidade de entendimento do que está sendo lido. (avaliador P1)

Sim, porque o aluno pode se conscientizar de que existem muitas ferramentas ou estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas, aumentando seu repertório. Muitas vezes o aluno é fixado em poucas ou apenas uma ferramenta (geralmente a tradução), sem se dar conta que se pode explorar muito mais. (avaliador P2)

Sim. Porque ela estimula o uso do conhecimento prévio do aluno durante a leitura. (avaliador P3)

Ainda em relação à mesma questão de pesquisa, cabe ressaltar que os avaliadores professores de Língua Inglesa contestaram positivamente, respondendo à pergunta 4 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Professores de Língua Inglesa* sobre os aspectos linguísticos trabalhados contribuir para a compreensão leitora:

Sim. Cada aspecto tem sua relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, variando e dependendo conforme for o objetivo da lição e também de acordo com as características e necessidades do aluno leitor. Independentemente de tais fatores, no entanto, não resta dúvida acerca da importância de tal trabalho para o desenvolvimento do indivíduo como leitor e como aprendiz de uma língua adicional. (avaliador P1)

Sim, porque exploram uma grande variedade de fatores. (avaliador P2).

Sim. Porque constituem fatores de coesão e coerência, fundamentais para a compreensão do sentido do texto. (avaliador P3)

Ainda em resposta à mesma questão de pesquisa sobre a contribuição das atividades de predição para o desenvolvimento da compreensão leitora, os três avaliadores especialistas em Psicolinguística responderam positivamente (em resposta a pergunta 1 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística*). Algumas respostas são destacadas:

A estratégia de predição é uma das estratégias fundamentais para a compreensão numa língua estrangeira (LE), principalmente nos estágios iniciais em que o leitor tem pouco conhecimento linguístico. Orientar o aluno para observar aspectos gerais do texto para formular hipóteses sobre o tópico e questionar-se sobre o quanto já sabe sobre determinado

assunto, por exemplo, auxilia o leitor iniciante a perceber que o seu conhecimento anterior pode auxiliá-lo na construção do significado do texto. Frequentemente, alunos de LEs tendem a não transferir as estratégias utilizadas para leitura na LM; é papel do professor orientá-lo para utilizar os mesmos procedimentos quando lendo na LE. No caso daquele aluno que apresenta fragilidades na leitura em LM, o aprendizado de estratégias na LE certamente irá auxiliá-lo a ser um leitor proficiente. (avaliador E2)

É uma forma de valorizar seu conhecimento prévio, reconhecer as pistas deixadas pelo autor e facilitar a compreensão por parte do leitor. (avaliador E3)

A questão 5 do *Roteiro de investigação da adequação das atividades – Especialistas em Psicolinguística* também fornece subsídios para a verificação da contribuição das atividades de predição para a compreensão leitora. Assim, 2 de 3 especialistas responderam positivamente, atestando que o trabalho como configurado nesta pesquisa é favorável à compreensão leitora em Língua Inglesa.

Com relação ao objetivo específico - **construir atividades de predição leitora com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa** - pode-se afirmar que foi alcançado, uma vez que um banco de atividades de predição leitora foi criado, bem como algumas pré-atividades. As atividades principais objetivam trabalhar com a predição leitora de itens lexicais de modo a promover uma melhor compreensão leitora de fábulas em Língua Inglesa. As pré-atividades objetivam preparar os alunos para o manejo da predição leitora. Assim, foram elaboradas, ao todo, 15 atividades da coesão lexical do tipo reiteração por repetição (5 atividades), reiteração por superordenado (5 atividades) e arranjo ou associação por contiguidade (5 atividades).

Já em relação ao objetivo específico - **verificar a adequação das atividades construídas por meio de análise de professores de Língua Inglesa e de especialistas em Psicolinguística** - além do banco de atividades criado, um dos mais importantes resultados foi atingido: as atividades foram submetidas a avaliadores e estes atestaram que elas estão adequadas ao público previsto – alunos de Língua Inglesa de nível intermediário a pós-avançado – após a reelaboração de alguns comandos. Os avaliadores não previram problemas com os itens de coesão lexical trabalhados, nem com as fábulas escolhidas. Para verificar tal objetivo, as questões de pesquisa foram respondidas com base nas

contribuições dos avaliadores dos roteiros de investigação das atividades elaborados deste estudo.

A partir das contestações acima descritas, pode-se afirmar que o objetivo principal - **contribuir para estudos em Psicolinguística no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora por intermédio da predição de elementos coesivos lexicais em fábulas em Língua Inglesa** – foi atingido, pois a predição leitora, uma mega estratégia de leitura, pode se aplicada a itens lexicais em fábulas em Língua Inglesa. A partir desta aplicação, um banco de atividades de predição leitora na fábula foi gerado para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa. Assim, criaram-se múltiplas interfaces: predição leitora dos itens lexicais; a predição leitora dos itens lexicais aplicada nas fábulas; a predição leitora dos itens lexicais aplicada nas fábulas para o ensino da Língua Inglesa. Além dessas interfaces, também foi possível abordar a Psicolinguística nos estudos do texto de Halliday & Hasan (1976) no momento em que a predição leitora foi abordada a partir dos estudos dos autores.

Os resultados obtidos com as contribuições dos avaliadores através dos roteiros de investigação das atividades trouxeram respostas favoráveis com relação aos aspectos teóricos que embasaram a pesquisa. A adequação dos comandos das atividades e a reelaboração de uma atividade principal mostram que o trabalho realizado atingiu sua meta – trabalhar a predição leitora nos itens lexicais nas fábulas para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa.

Outros aspectos ajudam a atestar os objetivos alcançados: os aspectos linguísticos selecionados são importantes para o trabalho com a predição leitora em Língua Inglesa e elementos cruciais no texto fábula; a relação entre a fundamentação teórica e as atividades de predição leitora ficou clara para a maioria dos especialistas; e a predição leitora constitui um importante tópico a ser desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa por todos os professores de Língua Inglesa.

Pelos resultados colhidos junto aos especialistas em Psicolinguística e aos professores de Língua Inglesa, pode-se observar que fatores essenciais para o bom desempenho em leitura como ter capacidade para fazer previsões sobre o

conteúdo lido, saber que os itens lexicais formam uma teia coesiva necessária para a boa compreensão de um texto e saber realizar a seleção de pistas cruciais, a predição dessas pistas e a testagem semântica das escolhas são elementos fundamentais quando se trata de ensinar a ler não apenas como uma atividade de decodificação, mas de efetiva compreensão por parte do leitor.

A conclusão final desta pesquisa busca ancorar ainda mais sua relevância no fato de que o trabalho com as fábulas assim como configurado neste estudo deve ser realizado. O objetivo aqui foi o de trabalhar itens lexicais para aplicação da predição leitora em fábulas em Língua Inglesa, configuração esta adequada para a comprovação de que nas fábulas o trabalho com a coesão lexical e com a predição leitora possui relevância, visto que os itens lexicais são características importantes nas fábulas e seu exercício colabora para a compreensão leitora em Língua Inglesa.

Textos mais extensos e com vocabulário mais aberto tendem a ser evitados na leitura em L2 por acreditar-se que o leitor não desenvolverá a compreensão leitora pelas dificuldades que poderá encontrar nos itens lexicais. Porém, neste estudo ficou comprovado que o vocabulário não deve ser um obstáculo para que a fábula, por exemplo, seja trabalhada em sala de aula desde os níveis mais intermediários. O vocabulário de qualquer texto pode ser trabalhado desde que o texto seja do conhecimento prévio do leitor. Tal fato pode ser atestado através de entrevistas de investigação acerca dos assuntos de interesse do aluno ou através de uma simples conversa com a turma, por exemplo.

No texto, algo importante a ser trabalhado é a coesão lexical, pois é uma cadeia mais aberta de coesão, visto que abarca itens que nem sempre possuem significados definidos, não tendo uma regra ou fórmula de aprendizado além do constante exercício. Ao trabalhar com as regras de coesão do tipo reiteração por repetição, reiteração por superordenados e arranjo ou associação por contiguidade, buscou-se colaborar com o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa, objetivo atingido pelos resultados obtidos através da análise dos dados. Deste modo é possível afirmar que os itens lexicais possuem tanta importância de trabalho quanto os itens gramaticais.

Acerca da predição leitora, nesta pesquisa ficou comprovado através da análise dos dados que ela instrumentaliza para outros conteúdos, pois indica que o aluno observe o texto e busque em sua cognição algo que possa relacionar com o assunto, com os acontecimentos, etc. Caso um aluno encontre uma palavra que não reconhece, deve saber utilizar os conhecimentos prévios de modo a atingir a compreensão do que deseja. Assim, a predição leitora serve de base para várias esferas do ensino e da aprendizagem.

Através da análise dos resultados obtidos pela verificação da adequação das atividades, a fábula mostrou-se pertinente e adequada para o trabalho com os itens lexicais, sendo possível ao leitor utilizar-se de seus conhecimentos prévios e das pistas linguísticas deixadas pelo escritor de modo a atingir a compreensão leitora. A contribuição para estudos na Língua Inglesa é configurada nesta pesquisa, pois o estudo acerca dos itens lexicais em inglês, uma cadeia coesiva mais aberta, possui grande valor para o desenvolvimento da compreensão leitora. Os leitores de Língua Inglesa, em sua maioria, não possuem vocabulário vasto quando principiam a leitura em inglês, sendo o trabalho com o léxico de grande colaboração para que tais leitores possam compreender um texto e aplicar algumas estratégias de leitura, como a predição leitora.

Desse modo, o conjunto dos resultados, principalmente a reelaboração das atividades, permite que se atribua ao trabalho realizado níveis satisfatórios de adequação ao público previsto. Fica claro, também para a pesquisadora, que trabalhos dessa natureza precisam ser incentivados e aplicados a um público abrangente, bem como pré e pós-testes de compreensão leitora para a verificação da melhora no desempenho em leitura em Língua Inglesa dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, J. M. Types de Séquences Textuelles Élémentaires. In: Pratiques. n. 56, dec. 1987. Traduzido por Alexânia Ripoll et all, em 1992.

AESOP'S FABLES. MINISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO. PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em 02.04.2012

ALVES, S. M. L. Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos [documento impresso e eletrônico]. Porto Alegre, 2010. 197f.

BARETTA, L., TOMITCH, L.M.B., MCNAIR, N., LIM, V.K., & WALDIE, K. E. Inference making while reading narrative and expository texts: an ERP analysis. *Psychology & Neuroscience*, 2(2), 137-145.

BUCHWEITZ, A. Two languages, two input modalities, one brain: an fMRI study of Portuguese-English bilinguals and Portuguese listening and reading comprehension effects on brain activation. Florianópolis, UFSC, 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEHAENE, S. Os Neurônios da Leitura. Tradução de: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Artmed, 2012. 372 p.

_____, S. (1999). Fitting two languages into one brain. *Brain*, 122 (12): 2207-2208. doi: 10.1093/brain/122.12.2207

DELANOY, C.P. Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DEMBO, M. H. Motivation and learning strategies for college success: a self- management approach. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2000

FIGURA 1.JPG Altura: 12,23 pixels. Largura: 9,55 pixels. 83,7 Kb. Formato JPEG. Compactado. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/a/a6/Chemical_synapse_schema.jpg/450px-Chemical_synapse_schema.jpg> Acesso 01 jun. 2010.

GAGNÉ, E. D., YEKOVICH, C. W. and YEKOVICH, F. R. "Ch. 12: Reading". In *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publishers, pp. 267-312. 1993

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.

_____, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento In: FERREIRO, E. et al. (Eds.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

_____, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B.(orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Asso, 1976.

HALLIDAY, M. ^a K. & HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____, M. ^a K.; HASAN, R. Cohesion in English. London: Longman, 1976.

KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____, M. (org.). A concepção da escrita pela criança. São Paulo: Pontes, 1984

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002

KRASHEN, S. D. The power of reading: insights from the research. Englewood: Jeppesen Sanderson, 1996. 119p.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

PACHECO, R.L. A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

PARIS, S. G., WASIK, B. A., e TURNER, J. C. *The development of Strategic Reading*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, e P.D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (vol. 2; p 609-640). New York. Longman, 1991.

PEREIRA, L.N. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L1 e L2. Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico] / Vera Wannmacher Pereira, Ronei Guaresi (Organizadores). – Modo de Acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>> – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. 206 p.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. Confluência (Rio de Janeiro), v. 1, p. 81/ 39-40-91, 2012.

_____, V.W . Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e ambiente não virtual. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 22-27, jul./set. 2009

_____, V.W. Aprendizado da leitura e da escrita em ambiente virtual e não-virtual: alunos, pais, professores e acadêmicos de Letras da PUCRS em interação. Relatório. 2007, 119p.

ROTTA, N. T. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre : Artmed, 2006. 477 p. : il.

SANTORUM, K; SCHERER, L. C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. VEREDAS ON-LINE, v. 2, p. 24-33, 2008.

SMITH, F. Leitura significativa. Porto Alegre: Artmed, 1999. 168 p.

_____, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 423 p.

_____, F. The genesis of language: a psycholinguistic approach. Cambridge (UK) : [s.n.], 1973. 400 p.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 47-63, jul.-dez., 2009. – Modo de acesso <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino (Org). Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da USFC, 1988, p. 237- 253.

TOMITCH, L.M.B. (ORG.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. EDUSC, 2008.

URQUHART, A. H. Reading in a second language: process, product and practice. London : Longman, 1998. 346 p.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, E. M. (Orgs). Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, 2008, p. 229-248.

_____, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. Revista Signo, v. 31, 2006, p. 49-64.

ANEXO 1

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES – ESPECIALISTAS EM PSICOLINGÜÍSTICA

Nome do avaliador: _____

Data: _____

3. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

4. AS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA ESTÃO DE ACORDO COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE:

2.1 Leitura?

Sim – ()

Em parte – ()

Não – ()

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.2 Compreensão leitora?

Sim – ()

Em parte – ()

Não – ()

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.3 Coesão lexical?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
---------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

2.4 Gêneros textuais?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
-----------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGUISTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

4. VOCÊ PERCEBE UMA RELAÇÃO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

5. VOCÊ ACREDITA QUE O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO É FAVORÁVEL A COMPREENSÃO LEITORA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES – PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome do professor: _____

Data: _____

1. COMO PROFESSOR, VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM IMPORTANTE TÓPICO A SER DESENVOLVIDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

2. VOCÊ CONSIDERA QUE A PREDIÇÃO LEITORA CONSTITUI UM CAMINHO PRODUTIVO NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

3. EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE PREDIÇÃO LEITORA:

3.1 Os textos são apropriados?	Sim – ()	Em parte – ()	Não – ()
--------------------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3.2 A instrução é clara e completa?	Sim - ()	Em parte - ()	Não - ()
-------------------------------------	-----------	----------------	-----------

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

3.3 A Língua Inglesa está adequadamente empregada?
Sim () Em parte () Não ()

a) Que problemas você percebeu?

b) Que sugestões você tem a fazer?

4. VOCÊ CONSIDERA QUE OS ASPECTOS LINGUISTICOS SELECIONADOS SÃO IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA? POR QUÊ?

Sim () Em parte () Não ()

5. COMO PROFESSOR, VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS APROVARIAM O TRABALHO COM A PREDIÇÃO LEITORA ASSIM COMO ESTÁ CONFIGURADO NESTE ESTUDO? COMO ELES ACEITARIAM?

Sim ()

Em parte ()

Não ()

6. VOCÊ POSSUI MAIS ALGUM COMENTÁRIO ACERCA DAS ATIVIDADES EM RELAÇÃO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 3

CONTRIBUIÇÕES DO AVALIADOR E3 EM RELAÇÃO ÀS ALTERAÇÕES NOS COMANDOS DAS ATIVIDADES

PREDIÇÃO LEITORA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PRE ACTIVITIES

1) Complete the following sequences observing the logical order of the items. *given:*

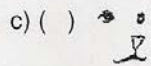
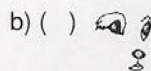
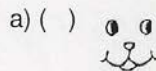
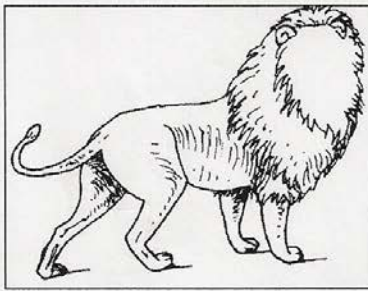
a) 2, 4, 6, _____

c) 1, 22; 3, 44; 5, 66; 7, _____

d) Animal → a, n, i, m, a, _____

e) Lion → l, i, o, _____

2) Observe the *photo* animal and choose the correct option, *which shows the face of the animal:*



Analyse structure of the gaps
3) Observe the example and complete the ~~blanket~~ :

a) Low + er = lower

_____ + er = nearer

b) Use + less = useless

_____ + less = helpless

c) [...] came round him and drew nearer as he grew less and less helpless.

[...] came round him and drew nearer as he grew more and _____ helpless.

4) Observe the form of the texts and choose the correct option. *to describe its style*

XXXX XXXXXXXXXXXX
 XXXXXXXXXXXX:
 X XXXXXX XXXXXX
 X XXXXXX XXXXXX XXXX
 X/X XXX XXXXX
 X XXXXXXXXXXX XXXX
 XXXXXXXXXXXX:
 XXXX XXXXXX XXXXX XXXX XXXXXXXX, XXXX
 XXXX XXX XXX XXX;
 XXX XXXX XXXXXX XX XXXXXXX, XXX XXXX.
 XXXX XX XXX XXXX;
 X XXXXX XXXX XXXXXX XXXX XXX XXXXXXXXXX
 XXXX XXXX XX XXXXXX XXXXXXXXXX.

- a) () a supermarket list
- b) () a recipe
- c) () a poem

Xxx,
 XXXX xx xxx XXXXXXXXXXXX xx xxx XXXX XXX
 XXXXXX.
 XXXXXX.

- a) () a formal letter
- b) () a scientific article
- c) () a note

Xxx Xxxx Xxxx
 X Xxxx xxx xxx xx xxx xxx xx xxx xxx xxx xxx
 xxx xxx xxx xxx xx xxx xxx xx xxx xxx, xxxxxx xxx
 xxxxxx. Xxx xxxxxx, xxx xxxxxxx, xxx xxxxx xxx xxx xxx
 xxxxxx xx xx xxx xxx xxx xxx xxxxxxx. Xxxx xxx xxx
 xxx xx xxx xxxxx xx xxxxx xxx xxxxxx xx xxxxxxxxxx: 'Xxx
 xx xxx xxx xx xxx xxx xxx xxxxxxx.' Xx xxx Xxxx xxx xx
 xxx xxxxx xx xxx xxx xxx xxxxx; xxx x Xxxx xxxxx xxxxxxx
 Xxxx xxxxxx xxxxxx xxxxx xxxxxxx.

- a) () a fable
- b) () a cell phone text message
- c) () a dialogue

5) Observe the letters "a" and "b" and write them in the correct parenthesis according to the correct position of the options in the texts. *Define the letters "a" and "b" in each text on the left, according to the options on the right.*

a) _____
 XXXXXXXXXXXX:
 X XXXXXX XXXXXX
 X XXXXXX XXXXXX XXXX
 X/X XXX XXXXX
 X XXXXXXXXXXX XXXX
 b) _____
 XXXX XXXXXX XXXXX XXXX XXXXXXXX, XXXX
 XXXX XXX XXX XXX;
 XXX XXXX XXXXXX XX XXXXXXX, XXX XXXX.
 XXXX XX XXX XXXX;
 X XXXXX XXXX XXXXXX XXXX XXX XXXXXXXXXX
 XXXX XXXX XX XXXXXX XXXXXXXXXX.

Directions:
 Easy Cheesecake Then, write the correct definition on the gaps:

a) _____
 XXXX xx xxx XXXXXXXXXXXX xx xxx XXXX XXX
 XXXXXX.
 b) _____

- (X) Mom
- (X) See you

a) _____
 X Xxxx xxx xxx xx xxx xxx xx xxx xxx xxx xxx xxx
 xxxxx xx xxx xxxxx xx xxx xxx, xxxxxxx xxx xxxxxx. Xxx
 xxxxxxx, xxx xxxxxxx, xxx xxxxx xxx xxx xxx xxxxxx xx
 xx xxx xxx xxx xxx xxxxxxx. Xxxx xxx xxx xxx xx xxx
 xxxxx xx xxx xxx xxx xxxxxx xx xxxxxxxxxx: 'Xxx xx xxx
 xxxxx xx xxx xxx xxx xxxxxx.' Xx xxx Xxxx xxx xx xxx xxxxx
 xx xxx xxx xxx xxxxx; xxx x Xxxx xxxxx xxxxxxx
 b) _____

- (X) The cock and the Pearl
- (X) Precious things are for those that can prize them

below
6) Read the text and choose the best option to complete some of the characters of the story.

TITLE OF THE FABLE

A _____ (Lion / Bear) had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the _____ (Boar / Monkey) came up and drove at him with his tusks; then a _____ (Bull / Cow) gored him with his horns; still the _____ (Lion / Bear) lay helpless before them: so the _____ (Ass / Snake), feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the _____ (Lion / Bear) kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the _____ (Lion / Bear).

MORAL OF THE FABLE.

below
7) Read the text and choose the option that best summarizes the moral of the story.

TITLE OF THE FABLE

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

- a) () Majesties will always have power.
- b) () Cowards are never courageous.
- c) () Only cowards insult dying majesty.

below
8) Read the text and choose the best option to complete the title of the story.

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto death at the mouth of his cave, gasping for breath. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his tusks; then a Bull gored him with his horns; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his tail to the Lion kicked up his heels into his face. 'This is a double death,' growled the Lion.

Only cowards insult dying majesty.

- a) () The Sick Lion
- b) () The Coward Lion
- c) () The Helpful Lion

in the text below.
9) Observe the words in bold. Write them in the correct box according to what they refer to; the Lion or the other animals (boar, bull, ass).

The Sick Lion

A Lion had come to the end of his days and lay sick unto **death** at the mouth of his **cave**, gasping for **breath**. The animals, his subjects, came round him and drew nearer as he grew more and more helpless. When they saw him on the point of death they thought to themselves: 'Now is the time to pay off old grudges.' So the Boar came up and drove at him with his **tusks**; then a Bull gored him with his **horns**; still the Lion lay helpless before them: so the Ass, feeling quite safe from danger, came up, and turning his **tail** to the Lion kicked up his **heels** into his **face**. 'This is a double death,' growled the Lion.

Only **cowards** insult dying **majesty**.

LION

**OTHER ANIMALS
(BOAR, BULL, ASS)**

Repetição 2

1. Complete the blanks with the words WOLF or LAMB.

Each word will be used more than once:

The Wolf and the Lamb

Repetição 3

1. Complete the blanks with the words KID or WOLF.

Each one will be used once:

The Wolf and the Kid

Repetição 4

1. Complete the blanks with the words LION or ANDROCLES (a proper name).

Each word will be used more than once

Androcles

Superordenado 2

1. Observe the word in **bold** and choose from the box the words to fill in the blanks.

only
Any words should be used more than once:

then decide for the suitable complete

The Town Mouse and the Country Mouse

from the box below the text

Superordenado 3

1. Observe the **information** in bold and write the words from the box in the correct blanks.

phrase

The Belly and the Members

Superordenado 4

1. Observe the words in bold and write them in the correct box according to the text: *reference they have in the text:*

The Lion in Love

Superordenado 5

- Read the text*
1. Observe the blanks and choose which option (a, b, c or d) presents the answers, in the correct order, *of the words to complete the gaps:*

The Fox and the Crow

Arrançamento ou associação por contiguidade 1

1. There are six ~~inadequate~~ *misplaced according to* words to the context of the story. Complete the table indicating the inadequate wrong words and the substitute *below* ~~adequate~~ *with the* adequate ones:

⊛ (in bold)

misplaced
The Wolf and the Crane

Arrançamento ou associação por contiguidade 2

1. Choose the words from the box to fill in the blanks, *ing and following* Observe the colors. *of the* two \neq groups of words:

The Goose that laid the Golden eggs

Arrançamento ou associação por contiguidade 3

1. The underlined words are *misplaced in the text* in the wrong position with each other. Rewrite them in the correct blanks: *in the second column*

Arranamento ou associação por contiguidade 4

1. Observe the ^{phrases} ~~words~~ in bold and write them in the correct box. *according to reference they have in the text:*
The Swallow and the Other Birds

Arranamento ou associação por contiguidade 5

1. *Read the text* Observe the ~~blanks~~ and choose which option (**a**, **b**, **c** or **d**) presents the answers in the correct order. *of the words, to complete the gaps:*
The Mountains in Labour