

• Simone Auf der Maur Tomé - Desafios na leitura de textos de especialidade em língua estrangeira: Percepções...  
LINGVARVM ARENA -VOL. 7 - ANO 2016 - 81 - 96

## DESAFIOS NA LEITURA DE TEXTOS DE ESPECIALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEÇÕES DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL

**Simone Auf der Maur Tomé**

stome@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo lançar luz sobre as dificuldades identificadas por estudantes enquanto leitores/leitoras de textos de especialidade em língua estrangeira, no caso presente em alemão. O foco de estudo centra-se nas perspetivas de três professoras-estudantes portuguesas em formação inicial que participaram em atividades para o desenvolvimento da sua competência textual receptiva no âmbito dos seminários de Didática do Alemão realizados ao longo de dois semestres na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).<sup>1</sup> O trabalho foi concebido como um estudo qualitativo com vista a recolher o que pensavam e sentiam as participantes do estudo acerca das suas leituras de textos de especialidade escritos em alemão. Para a obtenção de dados foram aplicados um questionário, protocolos de retrospeção, protocolos verbais e uma entrevista semiestruturada final. Os resultados, obtidos através da comparação dos três casos, revelaram que os estudantes encontraram significativas dificuldades, não só em relação aos textos como documentos académicos específicos, mas também em relação a si próprios como leitores/leitoras, identificando lacunas de conhecimentos vários e uma falta de hábito no processamento destes tipos de texto. Tendo por base estes resultados, visa-se, por último, equacionar a atuação letiva mais adequada em face das características destes estudantes e dos textos a tratar.

**Palavras-chave:** Desafios na leitura de textos de especialidade em língua estrangeira; pedagogias no ensino superior; cognição; textos de especialidade; Didática do Alemão como Língua Estrangeira.

**Abstract:** This article aims to shed light on the difficulties encountered by students as readers of scientific texts in a foreign language, in this case in German. The focus of study lies on the perspectives of three Portuguese students-teachers in initial training who participated in activities for the development of their receptive textual competence in the context of the German didactic seminars held over two semesters at the Faculty of Letters of the University of Porto (FLUP). The work was conceived as a qualitative study to collect what the study participants thought and felt about

---

1 - São devidos agradecimentos às duas estudantes do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e à estudante do Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que aceitaram participar no presente estudo qualitativo.

their readings of scientific texts written in German. Data were obtained from a questionnaire, protocols of retrospection, verbal protocols and a semi-structured interview at the end. The results obtained by comparing the three cases, revealed that students found significant difficulties, not only in relation to the texts as specific academic documents, but also for themselves as readers, identifying knowledge gaps and a lack of habit in the processing of these types of texts. Based on these results, the aim is, ultimately, to equate the most appropriate teaching performance to the characteristics of these students and the texts to be read.

**Keywords:** Challenges in reading scientific texts in a foreign language; pedagogies in higher education; cognition; scientific texts; teaching of German as a foreign language.

## 1 - Introdução

No ensino universitário, os textos – ligados à respetiva área científica – têm um papel fundamental na aquisição e na expansão do conhecimento dos estudantes. Por conseguinte, uma carreira académica de sucesso depende, em muito, da capacidade de um estudante compreender e produzir diferentes géneros textuais que apresentem alguma complexidade e especificidade (Swales 2004; Dionísio & Fischer 2010). Porém, a aquisição dessa literacia académica e a participação ativa numa determinada disciplina com base no que dela resultar não acontecem de uma forma automática por mero contacto com o mundo académico (Fandrych 2007; Aguado 2011; Bezerra 2012). Muito pelo contrário; pressupõe-se que um estudante deve ser acompanhado e guiado pelo(s) docente(s) no processo de ensino-aprendizagem rumo a essa literacia académica (Thonhauser 2007; Pinto 2010; Bezerra 2012; Pinto 2013; Pinto 2014; Pinto 2016). Este artigo baseia-se num estudo que teve como objetivo lançar luz sobre o desenvolvimento da competência textual receptiva e as dificuldades identificadas por estudantes enquanto leitores/leitoras de textos de especialidade em língua estrangeira. Através da criação de ferramentas metodológico-didáticas e da sua implementação, pretendeu-se que fosse atingido um desenvolvimento abrangente de competências receptivas relativamente a textos de especialidade na área da Didática do Alemão.

## 2 - Enquadramento teórico

O conceito no qual se enquadra o presente estudo é o da literacia académica (inglês: *academic literacy*) que, na investigação anglo-saxónica, emergiu nos anos oitenta do século XX. Inicialmente, esta área de investigação surgiu, em grande parte, em virtude de os professores-investigadores terem constatado limitações no plano do discurso oficial sobre a linguagem e alfabetização num sistema de ensino superior em rápida mudança (Lillis & Scott 2007).<sup>2</sup> Embora, historicamente, os textos escritos no mundo académico

---

2 - Lea and Street (1998) identificaram três modelos à abordagem escrita por parte de estudantes no ensino superior: o modelo das habilidades de estudo, da socialização académica e dos letramentos académicos (ver também Bezerra 2012).

tenham sido o foco principal de muitas pesquisas, alguns trabalhos mais recentes têm-se centrado nas expectativas e experiências associadas à leitura acadêmica por parte dos estudantes (Mann 2000; Schramm 2001; Strømsø & Bråten 2002; Lu 2004; Van Pletzen 2006; Großmann 2009). Independentemente do foco de análise, a literacia acadêmica “tem de ser vista como um vasto repertório de práticas especializadas e convencionadas que os estudantes têm de desenvolver como condição para o seu sucesso” (Dionísio & Fischer 2010: 296). Isto significa que os estudantes devem ser capazes de participar no discurso de determinadas disciplinas (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995), que, por sua vez, se encontram inseridas em determinadas culturas às quais os estudantes não podem estar alheios (Gee 1990). Na realidade, Johns (1997) pressupõe que a noção da literacia engloba múltiplas literacias e não uma literacia única ou universal. Pela complexidade da noção da literacia, a autora sugere uma leitura plural do termo literacia como se pode constatar no trecho abaixo:

In order to understand what literacy is, one must consider much more than an individual's ability to produce and understand written discourse. Understanding the nature of literacy involves knowing how knowledge is represented in different disciplines and contexts, being familiar with the strategies needed for understanding and organizing texts, knowing the social contexts in which texts are produced and read, being acquainted with the community and culture that produce and value certain texts and types of texts, and knowing how previous experiences of literacy shape perceptions and expectations as to the nature of written discourse. (Johns 1997:3)

De um modo geral pode dizer-se que, no que concerne à leitura de textos de especialidade, os estudantes têm de saber “ativar um repertório de práticas que inclui não só a decodificação, mas também a compreensão do que está em causa naquele texto, para que serve, por que foi escrito, que visão do mundo e da ciência veicula, em suma, a sua interpelação crítica” (Dionísio & Fischer 2010: 297). Aliás, esta perspetiva vai ao encontro de certas abordagens da psicologia da compreensão de textos que sugerem que, na compreensão de um texto, o leitor/a leitora forma múltiplas representações mentais (Graesser, Millis & Zwaan 1997; Kintsch 1998). Num artigo mais recente, Schnotz (2006: 225) distingue os seguintes níveis de representação mental:

- Plano de superfície (a representação da superfície do texto);
- Nível proposicional (a representação de conteúdo semântico);
- Nível de modelo (o modelo mental do assunto descrito).

Dois outros níveis de representação mental que, recentemente, ganharam mais atenção, ainda segundo Schnotz (2006: 225), são:

- Nível de comunicação (a representação da situação de comunicação);
- Nível de género (a representação de géneros textuais).

A compreensão do texto consiste, por consequência, na construção de múltiplas representações mentais. O modelo mental é uma representação analógica dos factos e tem, de acordo com Schnotz (2006), propriedades holísticas. Isto é: um leitor/uma leitora não retira significado de um texto, porque um texto não é portador de significados. Pelo contrário, um texto serve como um gatilho para os processos de construção mentais que são guiados tanto pela informação externa do texto como pelo conhecimento interno (armazenado na memória semântica) do leitor/da leitora.

Relativamente às dificuldades que podem ocorrer na leitura de um texto (de especialidade) na L1 e na L2, Solmecke (1993: 33) refere as seguintes:

- Léxico desconhecido;
- Combinações de palavras desconhecidas;
- Estruturas de frases complexas, frases muito longas;
- Alta densidade de informação (característica de textos científicos, mas também de notícias e outros textos de informação);
- Alto nível de abstração da representação;
- Conteúdo pouco conhecido;
- Falta de interesse no tema do texto por parte do leitor/da leitora;
- Organização pouco clara do conteúdo do texto.

Como já foi referido, na literatura especializada encontram-se vários estudos sobre a leitura de textos académicos em L1 ou em L2 com enfoque na percepção e/ou nas atitudes por parte dos leitores/das leitoras quando confrontados com um certo (género de) texto dentro de uma área científica.

No estudo de Schramm (2001) foram investigados os processos mentais no processamento de texto na L2 de doze estudantes alemães. O foco de interesse centrava-se na utilização adequada de estratégias na leitura de um texto introdutório à psicologia, escrito em inglês. No trabalho em causa, foi objeto de uma atenção particular a compreensão incongruente resultante da diferença significativa entre o conhecimento acumulado pelo leitor/pela leitora e o conhecimento verbalizado/expresso pelo autor do texto. Relativamente à abordagem metodológica, foram utilizados protocolos verbais. Os dados obtidos foram transcritos, analisados e interpretados. Concluiu-se que os leitores/as leitoras de L2 tendem a utilizar um padrão recorrente em vez de um padrão mental linear. Isto é: os participantes do estudo precisavam, com frequência, de mais ciclos de análise com vista a encontrarem um elemento potencialmente útil que os ajudasse a converter a informação não compreendida em informação compreendida. Schramm conseguiu demonstrar que os leitores/as leitoras menos experientes baseavam-se mais em estratégias que envolviam conhecimento prévio, enquanto os leitores/as leitoras mais experientes procuravam possíveis elementos no texto que pudessem ser úteis para a expansão do seu modelo mental, sem recorrerem explicitamente ao conhecimento prévio.

Já o estudo de Großmann (2009) questiona que competências específicas são necessárias a estudantes, cuja língua materna não é o alemão, para que possam

compreender um texto em alemão da área da Economia. Neste contexto, foram identificadas, como competências mais importantes, a capacidade para reconhecer os vários tipos de textos da esfera científica que os estudantes tinham de ler e a capacidade para compreender a sua representação temática. Na base dessa identificação, esteve a observação de que existiam dificuldades de leitura no âmbito da linguagem específica de Economia e do seu processamento num texto concreto (identificação e compreensão de estruturas micro e macro de textos, identificação de tipos de texto, entre outros). Além disso, de acordo com Großmann (2009), a compreensão de figuras de estilo semânticas e sintáticas em textos de especialidade representavam, muitas vezes, um desafio para os estudantes enquanto leitores/leitoras. Tendo em vista o futuro, a autora recomendou o desenvolvimento de catálogos de ação (isto é: uma lista com medidas concretas) a fim de os professores poderem vir a resolver as dificuldades de leitura de textos de especialidade que encontrassem, bem como a promover competências conducentes a um estudo autónomo.

Ainda acerca da leitura de textos académicos, mas neste case em L1, merece aqui menção o estudo de Strømsø & Bråten, levado a cabo na Universidade de Oslo em 2002. O principal objetivo deste estudo residiu em analisar como estudantes de Direito noruegueses liam três textos dessa especialidade escolhidos pelos investigadores. A partir de protocolos verbais, procurou-se analisar como os estudantes efetuavam a leitura dos respetivos textos. Do grupo de participantes, constituído por um total de sete voluntários, foram selecionados dois casos, cujos dados foram transcritos, codificados, analisados individualmente e posteriormente comparados entre si.

O interesse mais específico da pesquisa teve como objetivo determinar de que forma os leitores/as leitoras tendiam para o desenvolvimento de referências internas (também chamadas endógenas) ou então para referências externas ao texto (também chamadas exógenas). Por referências internas, entendem-se, por exemplo, referências no interior de frases ou de passagens de um texto. Por referências externas, por sua vez, entendem-se referências às fontes de saber que se encontram fora do texto, como, por exemplo, referências ao próprio conhecimento, que foi aumentando no decorrer do ano letivo, ou a anotações retiradas em palestras (Strømsø & Bråten 2002). Chegam os autores à conclusão que as estratégias de leitura sofrem alterações em função do objetivo da leitura. Quando se trata de uma situação em que o leitor/a leitora pretende adquirir o conhecimento veiculado pelo texto, então tende a fazer referências endógenas, o que o obriga a ler, com particular atenção, certas passagens específicas do texto. Porém, quando se trata de um sujeito que pretende preparar-se para um exame, já tende a fazer referências mais exógenas quando lê. Isto significa que o leitor/a leitora não precisa de recorrer tanto ao texto para desenvolver o seu significado; ele (re)constrói o conteúdo do texto graças a um contexto mais alargado, extratextual, o que o faz produzir referências temáticas. Os investigadores salientaram, contudo, que os resultados obtidos não são generalizáveis, revelando interesse em que futuros trabalhos de investigação abordem mais especificamente o processamento e a compreensão de textos de especialidade.

O presente texto procura precisamente ir ao encontro deste propósito. Analisa assim de perto a maneira como as participantes do estudo abordam (tarefas relacionadas com) textos, em língua alemã, de especialidade. Através de diferentes instrumentos de reflexão e da introspeção, pretende-se ter uma visão mais detalhada acerca dos processos e desafios relacionados com a compreensão de textos académicos.

### **3 – Metodologia**

Neste artigo, é apresentada a síntese de três estudos de caso respeitantes a experiências de leitura no âmbito de seminários de Didática, unidades curriculares obrigatórias do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Línguas na FLUP. O foco centrou-se, como referido, na forma como cada participante lia textos da especialidade em apreço e que dificuldades encontrava nesta tarefa. O objetivo, mantendo o anonimato de cada participante através da atribuição de um pseudónimo, residia, pois, em averiguar, por meio das respetivas verbalizações, que percepções manifestavam as estudantes envolvidas na leitura de textos de especialidade, escritos em alemão.

O projeto de pesquisa envolveu a seguinte sequência de passos:

- Aplicação de um questionário, no início do ano letivo, para obtenção de informações sobre a aprendizagem de línguas e a experiência em lidar com textos (académicos) na língua estrangeira (alemão);

- Leitura de quatro textos de especialidade da área de Didática do Alemão, escritos em alemão, ao longo do ano letivo e a elaboração de quatro protocolos de retrospeção para a recolha de informações sobre a abordagem aos textos por parte das participantes, a fim de encontrar as estratégias utilizadas e as percepções sentidas;

- Elaboração de dois protocolos verbais ao longo do ano letivo: as participantes receberam um texto de leitura que ainda não conheciam e uma ficha com tarefas e questões às quais tinham de responder, pensando em voz alta, com o objetivo de tornar inteligíveis os seus pensamentos e percepções perante a leitura de um texto de especialidade;

- Realização de uma entrevista semiestruturada no final do ano letivo para verificar, tomando como ponto de partida a perspetiva das participantes no estudo, em que medida a competência de leitura se desenvolveu ao longo do ano letivo.

#### **3.1 - Participantes**

O estudo inseriu-se no contexto de dois seminários de Didática frequentados pelos estudantes como componente obrigatória do primeiro ano da formação inicial de professores de línguas na FLUP. Assim, para o estudo, foram escolhidos os estudantes que estavam presentes regularmente nos seminários (ver Flick (2012) sobre o conceito de amostragem por conveniência). A participação no estudo foi, portanto, considerada como uma oferta adicional de aprendizagem sem qualquer influência na avaliação final das candidatas. Três estudantes do sexo feminino participaram no estudo como voluntárias.

Os resultados obtidos no questionário inicial mostraram que o grupo de participantes era composto por estudantes que diferiam não só no que diz respeito à idade, mas também em relação ao seu histórico relativamente às línguas que aprenderam. Enquanto a participante mais nova (estudante A) adquiriu o alemão como primeira língua estrangeira desde o ensino pré-escolar num colégio alemão e, após a licenciatura, iniciou imediatamente o curso de Mestrado em Ensino, as duas outras participantes do estudo, estudantes B e C, adquiriram a língua alemã como terceira língua estrangeira numa escola secundária portuguesa com a idade de 15 anos e iniciaram o curso de licenciatura antes das reformas de Bolonha. Depois da licenciatura, as estudantes B e C não mantiveram contacto com a língua alemã durante 13 anos. Só depois desse lapso de tempo é que iniciaram o curso de mestrado para futuros professores de alemão como língua estrangeira. As competências linguísticas existentes no grupo de investigação eram, por isso, bastante díspares. Enquanto a estudante A tinha conhecimentos muito sólidos, as outras duas estudantes demonstravam incertezas e lacunas no conhecimento linguístico em alemão. Todavia, o que as três participantes tinham em comum era o facto de nenhuma delas, até então, ter aprendido a lidar com a linguagem científica e com estratégias específicas de leitura de textos em alemão da especialidade da área da Didática do Alemão.

### **3.2 - Materiais e procedimentos**

Para o desenvolvimento de uma competência textual receptiva (mais alargada) foram utilizados quatro artigos científicos da área da Didática do Alemão como língua estrangeira. No primeiro semestre, os artigos abordados tratavam as estratégias de leitura (Nodari 1996) e os princípios para a planificação de aulas de línguas estrangeiras (Piepho 2001). No segundo semestre, foram trabalhados dois artigos sobre a fase inicial de uma aula (Meyer 2010) e o método de “task-based learning” (Portmann-Tselikas 2010). Antes da leitura do primeiro texto de especialidade, foram debatidos nos seminários aspetos como, por exemplo, tipos de aprendizes (classificação segundo Vester 1982) e estratégias diretas e indiretas (Bimmel & Rampillon 2000). Além disso, as participantes foram sendo familiarizadas com termos relacionados com registo linguístico e com textos relativos à vida quotidiana e ao universo académico. Também foram abordados aspetos típicos da linguagem científica em geral e da linguagem específica da Didática do Alemão. Desta maneira, pretendeu-se que as estudantes se aproximassem dos textos já com conhecimentos básicos, adquiridos ou aprofundados nos seminários. Antes, durante e após a leitura individual de cada texto de especialidade, as estudantes realizaram tarefas de reflexão relacionadas com a forma, o conteúdo, o estilo do respetivo texto e as dificuldades encontradas na leitura do mesmo.

### **3.3 - Análise de dados**

Os dados recolhidos foram lidos atentamente e foram destacadas as palavras-chave para a identificação de secções importantes. Após o primeiro estudo analítico dos dados, foi criado um resumo do processo (Kuckartz 2014) que, seguindo as questões

metodológicas, se caracterizou por uma ordenação sistemática (ibid.) e um resumo das características de cada caso. De seguida, todo o material foi codificado; isto significa que passagens específicas foram alocadas para as áreas temáticas (ibid.). Finalmente, foi efetuada uma avaliação, comparando os três casos entre si e identificando possíveis semelhanças.

O processo descrito obedeceu às seguintes questões metodológicas:

1. Quais os desafios que se colocam aos participantes de um estudo durante o ano letivo quando leem um texto de especialidade na área da Didática do Alemão, escrito em alemão?

2. Quais os sentimentos que relatam os participantes num estudo deste teor quando lidam com estes textos?

3. Como avaliam os participantes o desenvolvimento da sua competência textual receptiva no decorrer do ano letivo?

#### **4 - Resultados**

No que concerne às percepções relativas aos desafios formulados pelas participantes quando liam textos de especialidade, escritos em alemão, na área do ensino de alemão como língua estrangeira, distinguem-se, por um lado, fatores relacionados com o texto, e, por outro, fatores relacionados com cada leitora. No que concerne aos últimos fatores, destacam-se os pensamentos e sentimentos<sup>3</sup> das participantes relativamente aos aspetos que, na sua perspetiva, prejudicam a compreensão de textos de especialidade.

Em primeiro lugar, a análise e avaliação dos casos individuais e a sua comparação sugerem que existe consenso entre as participantes em relação a certos fatores a nível textual que representam um desafio face à leitura de textos de especialidade na área da didática do ensino de alemão como língua estrangeira. Em conformidade com os aspetos identificados por Solmecke (1993), esses fatores incluem uma estrutura de texto pouco clara, frases longas e complexas, um elevado

---

3 - O termo sentimento, neste artigo, é utilizado no sentido de “[d]isposição complexa da pessoa, predominantemente inata e afetiva, com referência a um dado objeto (outra pessoa, coisa ou idéia abstrata), a qual converte esse objeto naquilo que é para a pessoa. O sentimento é simultaneamente identificado pelo objeto e por certas relações entre a pessoa e esse objeto. Tais relações implicam, além do afeto central, a influência de elementos mentais (ou psíquicos) consentâneos com as emoções englobadas nesse afeto”. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/S.htm>, acessido em 27-04-2016.

Emoção, por sua vez, é vista como um “[e]stado sentimental momentâneo em que o indivíduo tem o seu organismo excitado. Há diversos tipos de emoção: medo, cólera, alegria, tristeza, piedade, felicidade, remorso, admiração, amor, ódio, culpa, vergonha etc. As emoções podem verificar-se como: experiências emocionais (quando o indivíduo sente a emoção), comportamento emocional (quando é levado, pelo sentimento, a fazer algo), além de se notarem também alterações fisiológicas que correspondem ou são provocadas diretamente pela própria emoção”. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/E.htm>, acessido em 27-04-2016. Na literatura específica, os termos pensamentos e sentimentos são, frequentemente, englobados no termo “cognição” ou na forma plural “cognições” (Borg 2003; Eckerth 1998; Knapp-Potthoff 1998; Schart 2014), significando a percepção mental e afetiva de um sujeito.



número de palavras desconhecidas (léxico típico da respetiva área científica), uma elevada frequência de nominalizações e de densidade de informação, um estilo de linguagem que é característico da linguagem da ciência, bem como a dimensão do texto. Estes fatores contribuem naturalmente para dificultar às leitoras um processamento automatizado ou rápido do texto. A pesquisa científica tem revelado que, de um modo geral, a capacidade para o tratamento de novas informações no cérebro é limitada (ver Lutjeharms 2001). Portanto, por causa do desconhecimento do tema abordado nos textos de especialidade, bem como da complexidade da linguagem, as participantes viram-se forçadas a ler o texto devagar e com especial atenção, assim como a proceder a vários ciclos de leitura. É possível que estas sejam razões que se coadunem com os sentimentos de ansiedade, stresse e incerteza manifestados pelas participantes do estudo, no início do ano letivo, nos seus relatos sobre a leitura de textos de especialidade. Estas considerações levam-nos, em seguida, a debruçarmo-nos sobre os fatores relacionados com características de cada leitora, que podem ser impeditivos para uma compreensão de um texto de especialidade. De entre esses fatores, podem salientar-se a falta de conhecimentos linguísticos ou de conhecimentos temáticos, a falta de experiência em lidar com textos de especialidade ou o receio que estes lhes causam. Todos esses fatores desempenham um papel diferente, mas importante para as três participantes. Enquanto a estudante A, que detinha um conhecimento linguístico sólido da língua alemã, evidenciava que se aproximava de uma maneira cada vez mais otimista e confiante dos textos da especialidade, as estudantes B e C manifestaram, até ao final do ano letivo, incertezas que afetaram o seu processamento eficiente e adequado de textos de especialidade, escritos em alemão. Ambas atribuíam estas incertezas à falta de competência linguística geral na língua alemã (sendo esta língua para elas uma terceira língua estrangeira).

Em contrapartida, devido ao seu percurso de aprendizagem da língua alemã, a estudante A pode ser considerada uma falante bilingue porque tem um domínio, que diríamos de falante nativo, na L2 (Pinto 2013), uma vez que a aprendeu logo no jardim-de-infância. Dado que há investigadores que apontam para benefícios cognitivos do bilinguismo como, por exemplo, “mental flexibility and divergent, creative thinking”, “metalinguistic awareness” e “communicative sensitivity” (Lazaruk (2007: 216-220) apud Pinto 2013), pode residir nesses aspetos, em oposição às estudantes B e C, o melhor desempenho da estudante A, uma vez que nela não se verificam nem falta de competências linguísticas gerais, nem falta de capacidade de traduzir palavras-chave para a L1, nem falta de capacidade de distinguir informações importantes de informações menos relevantes, nem incapacidade para avaliar se uma passagem de um texto de especialidade foi compreendida corretamente ou não.

Todavia, o estudo também fornece evidências de que, ao longo do ano letivo, podem ser identificadas mudanças na percepção das estudantes B e C perante os desafios que coloca o lidar com textos de especialidade da área da Didática,

escritos em alemão. Isto é, nas três participantes, tornou-se visível que o estudo intensivo, explícito e repetido de (aspectos específicos de) textos de especialidade lhes conferia uma certa familiaridade e um certo hábito na abordagem deste género de texto, fazendo com que, com o decurso do tempo, se verificasse um processamento textual mais facilitado. Além disso, o conhecimento temático, que foi aumentando ao longo do ano letivo, também contribuiu para uma compreensão textual mais precisa, de modo que as percepções relacionadas com o uso de textos de especialidade vieram a alterar-se nas participantes deste estudo. Aliás, elas adiantaram mesmo que a utilização de estratégias eficazes como, por exemplo, a compreensão de palavras ou passagens num texto através da análise de um contexto mais alargado ou a anotação de palavras-chave na margem dos textos – entre muitas outras – contribuíram, igualmente, para um processamento textual mais eficaz.

A análise comparativa demonstrou, igualmente, que os sentimentos verbalizados sobre a maneira de trabalhar com textos de especialidade, principalmente nos casos das estudantes B e C, se transformaram em comentários mais positivos. Isto deve-se, segundo as duas estudantes, à aquisição de mais conhecimentos específicos (em termos linguísticos e temáticos) e de mais experiência na abordagem dos textos, porque as percepções, que eram inicialmente de receio e de insegurança em relação ao trabalho com textos especializados, tornaram-se gradualmente sentimentos de motivação.

Apesar disso, deve concluir-se que a estudante A – provavelmente por causa do seu conhecimento linguístico sólido e da sua experiência anterior com diferentes géneros de texto, escritos em alemão, – desenvolveu a sua competência textual recetiva de textos de especialidade mais rapidamente e com menos esforço do que as estudantes B e C, que, na leitura de textos de especialidade, foram confrontadas com mais desafios. Neste enquadramento, foi surpreendente constatar o papel relevante da dimensão afetiva no processamento textual de textos escritos de especialidade, escritos em alemão, da área da Didática. Uma atitude negativa por parte das participantes, tal como ilustrada, por exemplo, através de afirmações como “Eu não posso”, “Isto é muito difícil para mim”, “Eu não entendo”, só pode ter um efeito inibidor sobre a compreensão textual. Por outro lado, se quem lê for capaz de controlar os seus sentimentos de receio e de incerteza, a leitura e a compreensão de textos já se tornam uma empresa mais fácil como notam as três participantes. Deve concluir-se que esta dimensão afetiva que acompanha o processo de leitura de um texto de especialidade em língua estrangeira tem um papel primordial porque os sentimentos com os quais um leitor/uma leitora aborda um texto podem ter um efeito benéfico, como podem também ter um efeito inibidor no plano do processamento e da compreensão do mesmo. Na realidade, aprender a regularizar os próprios sentimentos, isto é, substituir os sentimentos de medo por sentimentos de autoconfiança perante um texto de especialidade, escrito em língua estrangeira, pode ser considerado um passo central rumo à

literacia acadêmica. Porém, trata-se de um domínio científico que necessita ainda de ser explorado.

Em jeito de resumo, segue um gráfico com os fatores relacionados com um leitor/uma leitora de um texto de especialidade escrito em alemão que as participantes do estudo referiram.

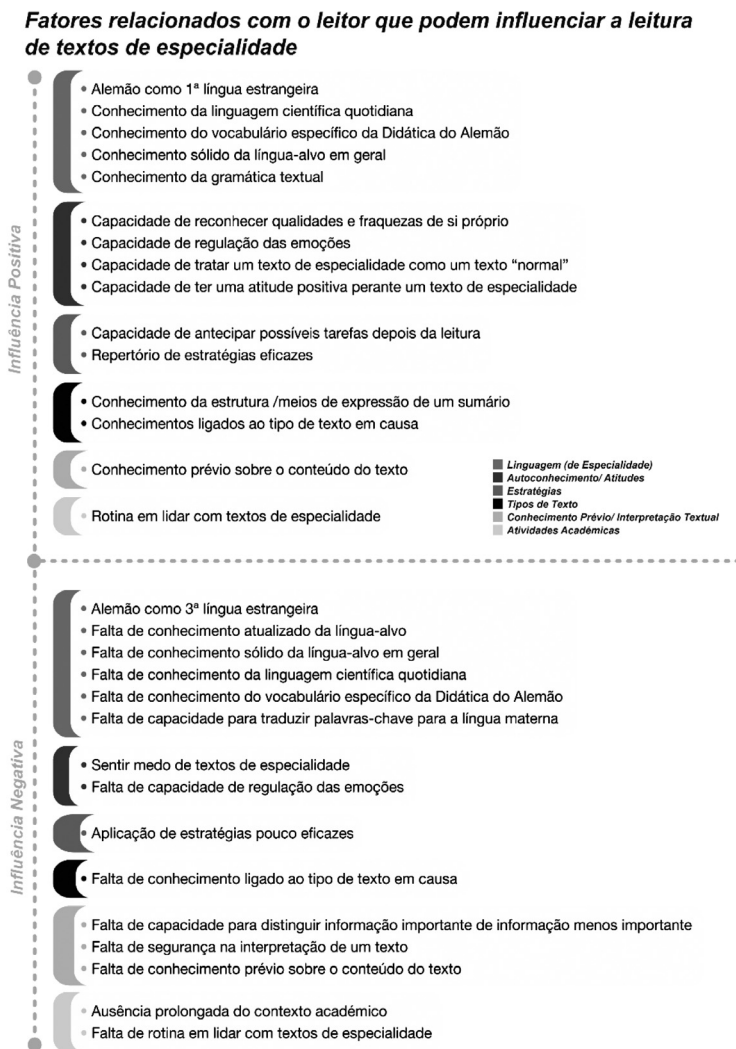


TABELA 1: Fatores relacionados com o próprio leitor/a própria leitora que, segundo as participantes do estudo, podem influenciar a leitura e compreensão de um texto de especialidade de uma forma positiva ou negativa

Pode verificar-se que os fatores relacionados com o leitor/a leitora que apresentam uma influência positiva sobre a leitura de textos de especialidade implicam uma direção do processamento textual *top-down*. Curiosamente, a maioria dos fatores mencionados nessa direção dizem respeito à estudante A. Como exceção, poderiam ser considerados, no início do ano letivo, a falta de conhecimento temático e também a falta de conhecimento lexical da área científica em questão. No que concerne aos fatores relativos ao leitor/à leitora que denotam uma influência negativa sobre a leitura de textos de especialidade, estes podem ser considerados da ordem de um processamento textual *bottom-up*. Importa salientar que os fatores listados no gráfico que se relacionam com esse processamento se compaginam com as informações fornecidas pelas estudantes B e C. Esta observação fundamenta a noção de que fatores como um bom domínio da língua, assim como o conhecimento do tipo de texto e temático tendem a permitir um processamento textual *top-down*, enquanto fatores como a falta de conhecimento linguístico geral e de familiaridade com o tipo de texto, bem como o receio face a textos de especialidade tendem a propiciar um processamento textual *bottom-up*.

## **5 - Discussão dos resultados/conclusão**

Neste texto objetivou-se chegar a uma série de descobertas que se afigurassem relevantes para a leitura de textos de especialidade, escritos em alemão, na área da Didática do Alemão. Com esse objetivo muito presente, foi conferida ênfase às dificuldades identificadas nesta atividade com base num estudo de caso efetuado com três participantes com vista a fundamentar os argumentos apresentados. A evidência empírica do estudo mostrou que a competência receptiva de textos de especialidade, escritos em alemão, pode ser desenvolvida e que a capacidade de regularizar os sentimentos de quem a manifesta desempenha um papel importante. Ficou ainda claro que se revela central o uso de técnicas e de estratégias de leitura específicas no desenvolvimento de uma literacia académica. Ademais, sublinha-se o facto de se ter atribuído um papel fundamental à orientação explícita do docente para o fim em causa no intento de acompanhar os processos individuais de aprendizagem. Fica assim visível a importância que assume o docente neste contexto. Tal facto não deve ser descurado como nos é dado constatar na seguinte passagem: “It is within the students, of course, that the learning occurs, but it is within the teacher, who sits at the juncture of forces above, below and sideways that the learning situations are framed” (Bazerman 1994: 29).

Pode concluir-se, ainda, que a consciencialização dos benefícios do desenvolvimento da competência textual é de fundamental importância não só para os estudos académicos, mas também para uma futura atividade profissional dos estudantes. Convém também sublinhar o papel significativo da utilização de técnicas e estratégias de leitura, assim como da identificação dos pontos fortes e fracos que cada participante no estudo apresentava aquando da leitura de textos

científicos escritos em alemão na área da Didática. No que respeita à conceção dos seminários de Didática do Alemão, no atinente ao trabalho dos estudantes com textos de especialidade em língua alemã, tornou-se clara a relevância de estarem habituados a lidar quer com fatores relacionados com os textos, passíveis de lhes facilitar ou dificultar a compreensão textual, quer com a consciencialização dos seus sentimentos e da sua regulação nesse tipo de trabalho.

De um modo geral, os seguintes aspetos podem ser alvo de reflexão na planificação de módulos ou sequências didáticas que contribuam para o desenvolvimento de uma competência textual recetiva mais abrangente por parte dos estudantes:

- Consciencialização dos próprios sentimentos e regulação dos mesmos na leitura de textos de especialidade;
- Confronto com várias técnicas de leitura (leitura global, total ou seletiva);
- Reflexão sobre fatores relativos a textos de especialidade que podem dificultar ou facilitar a sua compreensão;
- Reflexão sobre fatores relacionados com o leitor/a leitora de textos de especialidade que podem dificultar ou facilitar a sua compreensão;
- Trabalho com aspetos típicos da linguagem científica no geral;
- Trabalho com aspetos típicos da linguagem científica da área da Didática do Alemão como língua estrangeira (especialmente o léxico);
- Trabalho com técnicas e estratégias de leitura para a compreensão de textos de especialidade em língua alemã.

Segundo Johns (1997: 15), os estudiosos da Psicolinguística Cognitiva geralmente definem esquema (s) cognitivo(s) como o conhecimento prévio do conteúdo e da forma do texto que os leitores/as leitoras (e escritores/escritoras) trazem para o processamento textual. Johns acrescenta ainda que os alunos são, na maioria das vezes, preparados para ler ou escrever, o que os faz aumentar a sua compreensão dos temas e do respetivo vocabulário e, em casos raros, das estruturas de textos. No entanto, na perspetiva da autora, há muito mais do que a forma e o conteúdo textual no esquema cognitivo de uma pessoa com nível literário num meio académico. Essa posição encontra-se bem patente no fragmento seguinte:

Considerable knowledge about context, about readers' and writers' roles, and about the values and registers of cultures and communities also affect genre knowledge. Developing these contextual, sociocultural schemata can be the key to successful processing or production of academic texts (ibid.)

As práticas de leitura mais problemáticas, algumas das quais postas em relevo neste artigo, evidenciam assim a necessidade de um novo olhar, por parte dos docentes universitários, sobre o processo de ensino-aprendizagem rumo à

literacia acadêmica pelos estudantes deste nível. Posto isto, não se deve esquecer que a promoção de uma competência acadêmica não pode ser apenas um objeto de estudo no âmbito de uma única unidade curricular, mas sim considerado um objetivo transversal de um percurso acadêmico que tenha como finalidade fazer com que os estudantes se tornem participantes ativos nessa cultura acadêmica.

---

Recebido em maio de 2016; aceite em junho de 2016.

## Referências

Aguado, K. 2011. Fremdsprachliche Textkompetenz – Zur Notwendigkeit der unterrichtlichen Förderung einer komplexen Fähigkeit. In: K-R. Bausch; E. Burwitz-Melzer; F. Königs; H-J. Krumm (Eds.). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 107-116.

Bazerman, C. 1994. *Constructing experience*. Southern Illinois University Press.

Bezerra, B. 2012. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Forum linguist.* **9(4)**: 247-258.

Bimmel, P.; Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching.* **36(2)**: 81-109.

Dionísio, L.; Fischer, A. 2010. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. UM. CIED. Actas do Congresso Ibérico, 289-299.

Eckerth, J. 1998. *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Hohengehren: Schneider.

Fandrych, C. 2007. Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher (Eds.). *Textkompetenz*. Tübingen: Narr, 275-298.

Flick, U. 2012. *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl.. Reinbek: Rowohlt.

Gee, J. P. 1990. *Sociolinguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer Press.

Graesser, A. C.; Millis, K. K.; Zwaan, R A. 1997. Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology.* **48**: 163–189.

Großmann, U. 2009. Fachtexte richtig lesen – Eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften. In: K. Peuschel; J. P. Pietzuch (Eds.). *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung: Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 29. und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 80)*. Göttingen: Universitätsverlag, 9-26.

Gutierrez, K.; Rymes, B.; Larson, J. 1995. Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*. **65(3)**: 445-471.

Johns, A.M. 1997. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Knapp-Pothhoff, A. 1998. Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenforschung und Kognition. In: K.-R. Bausch; H. Christ; F. G. Königs; H.-J. Krumm (Eds.). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 98-104.

Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lea, M. R.; Street, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. **23**: 157-172.

Lillis, T.; Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. **4(1)**: 5-32.

Lu, M. 2004. The ethics of reading critical ethnography. In: S. G. Brown; S. I. Dobrin (Eds.). *Ethnography Unbound: from theory to critical praxis*. Albany: State University of New York, 285-298.

Lutjeharms, M. 2001. Leseverstehen. In: g. Helbig; L. Götze; G. Henrici; H.-J. Krumm (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 901-908.

Mann, S. J. 2010. The student's experience of reading. *Higher Education*. **39**: 297-317.

Meyer, H. 2010. *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. 15. Aufl. Berlin: Scriptor.

Nodari, C. 1996. Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer*. Stuttgart: Klett, 4-10.

Piepho, H.-E. 2001. Verfahren der Unterrichtsplanung. In: G. Helbig; L. Götze; G. Henrici; H.-J. Krumm (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 835-840.

Pinto, M. da G. L. C. 2010. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: M. J. Marçalo; M. C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M do C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela, A. A. Silva (Orgs.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 108-133.

Pinto, M. da G. L. C. 2013. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. **48(1)**: 116-126.

Pinto, M. da G. L. C. 2014. A prática da escrita-composição: um investimento para a vida. *Textura*. **(31)**: 100-114.

Pinto, M. da G. L. C. 2016. A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*. **41**: 53-71.

Portmann-Tselikas, P. R. 2010). Aufgabenorientierung. In: H.-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1166-1171.

Schart, M. 2014. Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung. In: C. Gnutzmann; F. G. Königs; L. Küster (Eds.). *Fremdsprachen lehren und Lernen*. **43(1)**: 36-50.

Schnotz, W. 2006. Was geschieht im Kopf des Lesers?. In: H. Blühdorn; E. Breindl; U. H. Wassner (Eds.). *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005*. Berlin, New York: de Gruyter, 222-238.

Schramm, K. 2001. *L2-Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Strømsø, H. I.; Bråten, I. 2002. Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts. In: *Reading Research Quarterly*. **37**: 208-227.

Swales, J. M. 2004. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thonhauser, I. 2007. Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher (Orgs.). *Textkompetenz: eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 15-24.

Van Pletzen, E. 2006. A body of reading: making 'visible' the reading experiences of firstyear medical students. In: L. Thesen; E. Van Pletzen (Eds.). *Academic Literacy and the Languages of Change*. London, New York: Continuum, 104-29.

Vester, F. 1982. *Das kybernetische Zeitalter: neue Dimensionen des Denkens*. Frankfurt/Main: Fischer.