

JOÃO FÁBIO SANCHES SILVA

**A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS
NO PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UCDB – 2007

JOÃO FÁBIO SANCHES SILVA

**A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS
NO PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Católica Dom Bosco / UCDB, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

UCDB – 2007

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha esposa, Renata, que pelo seu amor e compreensão me encorajou neste momento da minha vida, suportando minha impaciência, meus desabafos, e principalmente, minha ausência. Não teria ido tão longe sem ela.

Ao meu filho, João Gabriel, que ao nascer junto com este trabalho, fez com que uma nova luz brilhasse na minha vida.

Aos meus pais, Sebastião e Placedes, por me darem as oportunidades que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que pela sua infinita bondade e amor nos guia em todos os momentos, nos fortalecendo e nos impulsionando para frente e para o alto.

À Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago Lopes, pelas orientações que acabaram por dar a base deste trabalho.

A todos os professores do Programa, pela abertura de visões relacionadas à prática pedagógica.

A todos os meus colegas do mestrado que dividiram comigo momentos de apreensão e alegrias.

À secretária do Programa, nossa Soninha, por todas as vezes que atenciosamente me atendeu.

Aos alunos que se dispuseram a trabalhar comigo, não se importando em expor suas rotinas de sala de aula, bem como aos coordenadores que tornaram estas visitas possíveis.

A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de pesquisa verificar a utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa. Os objetivos específicos deste trabalho consistiram em: a) verificar se estratégias cognitivas de leitura poderiam possibilitar uma maior compreensão dos dados e informações oriundas de textos originais em LI; b) verificar o nível de consciência dos sujeitos em relação aos processos de leitura em LI. Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, a pesquisa foi realizada na forma de um estudo pré-experimental, de caráter intervencionista, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em duas escolas particulares de Campo Grande/MS, com uma sala de 3º ano do ensino médio e uma turma de inglês instrumental. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas. Na primeira, foi observado se os alunos utilizavam estratégias de leitura, e se eram conscientes da sua participação no processo de leitura. Após este período, realizaram uma avaliação referente a aspectos pertinentes à prática de leitura, seguido por um questionário aberto. Na segunda etapa, algumas estratégias cognitivas de leitura foram apresentadas, verificando-se posteriormente por meio de avaliação e questionário aberto, se houve mudança na capacidade de compreensão textual, e na consciência do papel de leitor no decorrer do processo de leitura. Após o recesso letivo, os alunos foram avaliados pela última vez, averiguando a utilização (ou não) das estratégias apreendidas, assim como sua conscientização acerca do seu papel como leitor. Os resultados obtidos pela pesquisa apontaram para uma maior conscientização destes sujeitos em relação ao seu papel de leitor ativo no processo de leitura, embora o baixo desempenho nas avaliações demonstrasse que as estratégias de leitura não foram suficientes para provocar uma mudança significativa na postura destes leitores em relação aos procedimentos de leitura.

ABSTRACT

This paper had as a goal to verify the use of cognitive strategies in the English language reading process. This paper's specific objectives consisted of: a) verifying if reading cognitive strategies might facilitate the dealing with original texts in the English language; b) verifying the level of awareness of the subjects regarded to the reading process. To achieve the proposed objectives, this survey has been carried out as a pre-experimental study, from an interventionist nature within a quality approach. This survey has been held in two private schools in the city of Campo Grande/MS, with a 3rd year high school group and an ESP group. It has been carried out in three different stages. In the first one, it was observed if the students used any reading strategies and if they were aware of their role in the reading process. After this first moment, they had an evaluation related to pertinent issues on reading practice followed by questionnaires. In the second stage, some cognitive reading strategies were presented, checked by a post evaluation and questionnaires if there was any change in the textual comprehension and in the consciousness of the reader's attitude during the reading process. After the winter break, the students were evaluated and interviewed for the last time, verifying the use (or not) of the apprehended strategies, as well as their awareness concerning to their role as readers. The results pointed out to a higher level of awareness of these subjects concerning to their roles as active readers in the reading process, although the low performance in the evaluations indicated that the reading strategies were not sufficient to provoke a significant change in the attitudes of these readers regarded to the reading procedures.

LISTA DE ABREVIACOES

EA – Estratégias de Aprendizagem

EM – Ensino Médio

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Número de sujeitos participantes da pesquisa nos três momentos de coleta de dados	58
Quadro 2: O sujeitos envolvidos na pesquisa	62
Quadro 3: Descrição da primeira avaliação escrita	76
Quadro 4: Descrição da segunda avaliação escrita	76
Quadro 5: Descrição da terceira avaliação escrita.....	77
Quadro 6: Descrição das avaliações em relação ao desempenho do aluno	80
Quadro 7: Relação entre as estratégias exigidas nas avaliações escritas e a estratégias manifestadas nos questionários	93
Quadro 8: Descrição das avaliações em relação ao desempenho do aluno	98
Quadro 9: Relação entre as estratégias exigidas nas avaliações escritas e a estratégias manifestadas nos questionários	113
Tabela 1: 1ª avaliação do grupo do inglês instrumental	81
Tabela 2: Recursos utilizados pelos sujeitos do inglês instrumental para a resolução da 1ª avaliação	83
Tabela 3: 2ª avaliação dos sujeitos do grupo do inglês instrumental	86
Tabela 4: 3ª avaliação dos sujeitos do grupo do inglês instrumental	91
Tabela 5: 1ª avaliação dos sujeitos do 3º ano do ensino médio	99

Tabela 6: Recursos utilizados pelos sujeitos do 3º ano do ensino médio para a resolução da 1ª avaliação 101

Tabela 7: 2ª avaliação dos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio 105

Tabela 8: 3ª avaliação dos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio 110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	-----------

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. UMA VISÃO COGNITIVA ACERCA DO PROCESSO DE LEITURA EM LI	
1.1.1 O que é Ser Leitor	12
1.1.2 Os Propósitos da Leitura	14
1.1.3 Modelo Psicolinguístico de Leitura	16
1.1.4 Contribuições do Modelo Psicolinguístico de Leitura	21
1.1.5 Modelos de Leitura – A Noção de Esquemas	23
1.1.6 A visão de Leitura como Atividade Interativa	27
1.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	31
1.2.1 A Importância das Estratégias de Aprendizagem de LE	36
1.2.2 Definição de EA Como um Processo Consciente	42
1.2.3 Ensinando Estratégias de Leitura	43
1.2.4 Estratégias para Compreensão de Leitura	46
1.2.5 Estratégias Cognitivas – Algumas Estratégias Cognitivas Voltadas ao Processo de Leitura	48
1.2.6 EA e o Fator Idade em Relação ao Processo de Leitura	51

II – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A LINHA METODOLÓGICA DA PESQUISA REALIZADA	54
2.2 O LOCAL	59
2.3 OS PARTICIPANTES	
2.3.1 Os Alunos	60
2.3.2 O Professor-Pesquisador	63

2.4 OS GRUPOS E A SITUAÇÃO-PROBLEMA	64
2.4.1 O Papel do Material Didático na Sala de Aula	66
2.4.2 A Descrição dos Materiais Usados	70
2.4.3 As Rotinas Desenvolvidas nas Aulas e os Instrumentos de Coleta de Dados	72
2.5 Procedimento de Análise dos Dados Colhidos	74

III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA 78

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124

ANEXOS

ANEXO 1 - READING STRATEGIES	136
ANEXO 2 – PRACTICE	140
ANEXO 3 – HOW TO USE THE DICTIONARY	146
ANEXO 4 – SKIMMING	150
ANEXO 5 – SCANNING	154
ANEXO 6 – LOGICAL CONNECTORS	157
ANEXO 7 – PREDICTION	162
ANEXO 8 – NOMINAL GROUPS	166
ANEXO 9 – 1^A AVALIAÇÃO ESCRITA	168
ANEXO 10 – 1^O QUESTIONÁRIO.....	170
ANEXO 11 – 2^A AVALIAÇÃO ESCRITA	171
ANEXO 12 – 2^O QUESTIONÁRIO.....	174
ANEXO 13 – 3^A AVALIAÇÃO ESCRITA.....	175

ANEXO 14 – 3^o QUESTIONÁRIO	177
ANEXO 15 – TRANSCRIÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS	178

INTRODUÇÃO

Sou professor de língua inglesa há 16 anos, tendo trabalhado com praticamente todas as modalidades de ensino da língua inglesa na cidade de Campo Grande, MS. Durante este período de prática pedagógica tive a oportunidade de lecionar no ensino fundamental, médio, superior, na educação de jovens e adultos, nos cursinhos preparatórios para vestibulares e concursos públicos, bem como nos cursos voltados especificamente para conversação. Sou um apaixonado pela língua inglesa e pelo que faço, fazendo questão de dizer que sou professor de língua inglesa, e não apenas professor de inglês, pois isto soa para mim como algum tipo de “bico”, e não um ofício.

Contudo, ao longo destes anos, pude perceber que há uma demanda cada vez maior de alunos que buscam na língua inglesa não a oralidade como meta principal, mas sim procedimentos de leitura que possam auxiliá-los na aprovação em avaliações de proficiência, seja uma prova de vestibular, um concurso público ou uma prova de entrada em programas de mestrado ou doutorado.

É baseado nesta perspectiva que proponho esta pesquisa a fim de buscar respostas para a relação entre estratégias de leitura e desempenho, assim como o nível de consciência destes alunos em relação ao seu papel no processo de leitura em língua inglesa.

Acredito que minha pesquisa poderá auxiliar outros professores de língua inglesa, que como eu, se incomodam com o fato de seus alunos lidarem com a questão textual como secundária, ou simplesmente como algo que pode ser resolvido com o auxílio de um bom dicionário.

Alguns estudos conduzidos sobre o ensino e a utilização de estratégias de leitura em língua inglesa (LI) servirão de base para este trabalho. Dentre eles, destaco os estudos conduzidos sobre instrução e estratégias de leitura (Bereiter & Bird, 1985; Carrel, 1985; Carrel, Pharis, & Liberto, 1989; Cotterall, 1990; Palinesar & Brown, 1984) que indicaram que leitores não-proficientes em língua materna (LM) e segunda língua (L2), ou não possuem conhecimento sobre estratégias ou principalmente utilizam estratégias do tipo *bottom-up*, que serão discutidas posteriormente. As descobertas de tais estudos também indicam que a instrução estratégica com foco na monitoração da compreensão pode ajudar os leitores menos habilidosos a superar suas dificuldades em leitura. Os tipos de instrução estratégica usadas nestes estudos consistem principalmente na atitude do professor de aplicar as estratégias de leitura seguindo pela prática dos alunos na forma de trabalhos em grupos.

Bereiter e Bird no seu estudo em contextos de LM (1985) identificaram quatro estratégias de leitura que foram denominadas de estratégias de reparo: reafirmação, releitura, exigência de relações e formulação de problemas. Usando tais estratégias, eles conduziram um estudo experimental que comparava os efeitos da consistência da instrução na aplicabilidade das estratégias de leitura. Em outras palavras, os alunos foram ajudados a compreender e utilizar estas estratégias de reparo que levavam a compreensão. Eles concluíram que os alunos não iriam adquirir rapidamente as

estratégias de leitura simplesmente pela imitação de modelos apresentados pelo professor; eles também precisavam de atividades de monitoramento de compreensão que consistiam em reconhecer os problemas de compreensão e selecionar as melhores estratégias de reparo.

Em outro estudo contextual em LM, Palinesar e Brown (1984) analisaram os efeitos da ajuda a jovens leitores em LM com problemas especiais, levando-os à compreensão monitorada. Eles chamaram esta instrução de ensino recíproco, uma vez que estes alunos recebiam as estratégias de leitura e as aplicavam imediatamente. Este ensino levou os alunos à utilização de quatro estratégias diferentes: clarificar, identificar a principal idéia de uma seção do texto, resumir e prever.

Carrell (1985) conduziu um estudo em contexto de L2 para examinar os efeitos combinados da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão textual. Os alunos foram conduzidos ou no mapeamento semântico ou no método de relação texto-experiência, que utiliza o conhecimento de mundo dos alunos para auxiliar no processo de leitura e interpretação de textos para ativar seus conhecimentos prévios. Os resultados mostraram que os efeitos combinados das estratégias mencionadas foram eficientes no enriquecimento da compreensão na leitura.

O repertório das habilidades cognitivas voltadas à leitura tem sido mostrado para explicar as diferenças entre o bom leitor e o leitor fraco (Kinnunen & Vauras, 1995). Pesquisadores têm consistentemente demonstrado que leitores proficientes tipicamente executam um ou mais comportamentos cognitivos quando lêem (Swanson & De La Paz,

1998). Leitores fracos têm menos consciência de que eles devem tentar fazer sentido do texto (Baker & Brown, 1984).

Completando, Oakhill e Patell (1991) têm mostrado que leitores fracos não fazem inferências no texto e não integram idéias de diferentes partes dos textos para criar representações precisas. Bos e Vaugh (1994) demonstraram que mesmo quando leitores fracos eram capazes de verificar palavras corretamente, eles tipicamente não prestavam atenção ao significado da passagem, relatavam apenas o que estava sendo lido ou monitoravam sua própria compreensão. Embora o campo de pesquisa daquele que deseja trabalhar com os processos de leitura em língua estrangeira seja vasto, ele ainda requer maiores pesquisas e maior aprofundamento das discussões relativas aos procedimentos de leitura, por isso a pertinência da minha pesquisa ao discutir a utilização de estratégias cognitivas voltadas ao processo de leitura e de modo que isto pode alterar a consciência destes leitores em relação ao processo de leitura em si.

Um dos grandes desafios da educação moderna nas escolas públicas, ou privadas, é a conciliação de uma melhor qualidade de ensino em salas numerosas, com alunos que por condições sociais e/ou econômicas estão cada vez mais desmotivados, e com professores presos a práticas pedagógicas não atualizadas, ou seja, não condizentes com as necessidades dos alunos, agravando ainda mais este problema ao se tratar das aulas de Língua Estrangeira Moderna (LEM), visto que a falta de preparo destes professores, ou um desconhecimento das teorias de aquisição de uma segunda língua, além da ausência de conhecimentos de lingüística aplicada, faz com estas aulas sejam tratadas como aquelas que não levam ninguém a lugar algum.

O ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em nossas escolas, contudo, vem de longa data; segundo Chagas (1967:105), teve início oficial em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, e deste tempo para os dias de hoje, muitas mudanças ocorreram.

Nossos pais e avós relatam aulas de línguas estrangeiras que assistiram na sua época escolar e que perduram em suas memórias até hoje. O idioma em questão era o Francês. De acordo com Paiva (2005), a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência em si.

Na década de 1920, entretanto, a língua francesa começa a perder força com o advento do cinema falado dando espaço a outros idiomas, como o inglês e o espanhol, levando em consideração posterior seu aspecto funcional e comercial, bem como suas relações com determinadas regiões do país. Estas duas LEM (o inglês e o espanhol) formam hoje a base do ensino de idiomas nas escolas públicas e privadas, e não se pode negar que existe uma grande preocupação em melhorar a qualidade do ensino destas línguas. As diretrizes sugeridas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* podem ser tomadas como base da afirmação precedente:

O acesso à Língua Estrangeira representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo em que pode compreender com mais clareza seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (PCN, 1998:49).

Preocupação semelhante ocorre nas escolas da rede privada de ensino na tentativa de oferecer cursos livres de idiomas dentro das suas próprias instalações, como já ocorre em muitas escolas no eixo São Paulo – Rio de Janeiro – Minas Gerais, e na enorme

quantidade de convênios firmados entre estas escolas e as escolas de idiomas em Campo Grande/MS.

Contudo, parece que todo esse esforço já não causa as mesmas respostas de antes, no sentido de promover nos alunos uma compreensão maior da LE estudada e das suas possibilidades de utilização neste contexto globalizado em que nos encontramos. Parece que todo investimento feito na confecção de novos materiais didáticos e paradidáticos, na idealização de laboratórios de línguas por parte das escolas não conseguem despertar maiores interesses nos alunos, já que grande parte destes alunos continua vendo a LE apenas como recurso tradutivo nas suas escolas, não explorando o idioma nas suas potencialidades comunicacionais, como a oralidade ou seus quesitos culturais, além de no campo da leitura e interpretação não se dar à devida importância às estratégias de leitura.

Embora o ensino de LE no Brasil venha se desenvolvendo de forma favorável nas últimas décadas, ainda é possível encontrar escolas públicas e privadas que tratam o ensino da LE como algo que deve ser voltado para a aprendizagem de gramática, vocabulário, tradução e no modelo de leitura passiva¹ por parte dos alunos, o que acaba por transformar algo vivo, como uma língua, em algo estático, relembrando teorias adotadas nos séculos XVII e XVIII, que sugeriam que o conhecimento vinha da experiência pura do recebimento de informações, sem questionamentos ou argumentações por parte dos alunos.

¹ **Modelo de leitura passiva:** forma de leitura sem interação com o professor e/ou com os pares, e com a intencionalidade do autor, ficando apenas na questão do recebimento da informação. (nota do autor)

Outro fator problemático é a quantidade de alunos por sala, o que pode dificultar mais o ensino de uma LE, visto que existe uma necessidade natural de relacionamento entre o professor e seus alunos, o que muito é difícil se a sala apresentar cerca de 50 alunos, ou mais. Além dos problemas mencionados anteriormente, a questão da heterogeneidade dos alunos em relação ao baixo nível de conhecimento do idioma oferecido pela escola acaba se tornando mais um entrave no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que o professor/a tenha que lidar com níveis de conhecimento distintos em um curto espaço de tempo.

Diante deste quadro, e percebendo que a habilidade de leitura pode surgir como aquela que possa reunir um número maior de possibilidades de utilização do idioma, uma vez que o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais da LI em situações de trabalho ou outras é relativamente pequeno (PCN:20), duas perguntas irão nortear este trabalho:

- Como uma série de estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura influencia no modo como os alunos lidam com textos originais em LI?
- Qual o nível de consciência dos sujeitos pesquisados em relação ao seu papel no processo de leitura em LI?

Ler bem exige dos nossos alunos uma visão atual do seu papel como leitor, tomando uma atitude mais ativa, interagindo não somente com o professor/a, mas com o próprio texto, numa postura de associação de idéias, conhecimentos e ideologias, transformando um momento que poderia ser de total absorção de informações, num

momento de compartilhamento de idéias, independente do nível primário de conhecimento, preferencialmente com textos originais, textos estes que não foram produzidos para fins pedagógicos, propiciando um contato mais direto com a língua alvo. Coracini (1995:19) resume bem essa realidade:

Raramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. O ato de ler é visto como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.

Deste modo, o texto só pode ser controlado pelos sujeitos imersos num determinado contexto sócio-histórico, responsável pelas condições de produção e interpretação dos significados encontrados no texto.

Com base nas formulações anteriores, o conteúdo previamente detido pelo aluno é tido como uma fonte influenciadora no processo de aprendizagem, uma vez que este ponto de ancoragem dará margem à integração das novas informações, o que poderia constituir uma forma de aprendizagem significativa² em oposição à aprendizagem meramente mecânica³.

Esta pesquisa visa levar os alunos a um estado de participação efetiva no processo de leitura, não deixando espaço para a passividade. Logo, ela pretende verificar se estratégias cognitivas aplicadas ao processo de leitura em LI podem alterar o modo como os alunos lidam com textos originais em LI, assegurando não apenas a

² **Aprendizagem Significativa:** é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo (Moreira, 1999: 153).

³ **Aprendizagem Mecânica:** é aquela em que a nova informação não se relaciona a conceitos já existentes na estrutura cognitiva e, portanto, nenhuma interação ocorre entre a nova informação adquirida e aquela já armazenada (Moreira, 1999: 154).

compreensão das informações apresentadas, mas também auxiliando a compreender as orientações sugeridas pelos PCN em relação à aplicabilidade da LI hoje:

A educação em Língua Estrangeira na escola (...) pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana (PCN 1998:65).

Assim, o ensino de LE nas escolas públicas e privadas acaba sendo centrado na habilidade de leitura e interpretação de textos, uma vez que, com raras exceções, o uso de uma LE (em especial, o inglês) está vinculado à própria leitura, seja para o trabalho (leitura técnica), seja para o lazer (livros, revistas, jogos de computador, etc). Outra justificativa desta opção repousa nos exames formais em LE para admissão nos cursos de pós – graduação que também requerem o domínio da habilidade de leitura.

Porém, mesmo com a implantação das diretrizes dos PCN para o ensino de LI para o ensino médio, o que se observa é que a metodologia usada por muitos professores para se alcançar os objetivos mencionados ainda é um método de leitura oriundo do tradicional *Método de Tradução e Gramática*.

O *Método de Tradução e Gramática* tinha por objetivo transmitir um conhecimento sobre a língua permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa, baseado na tradução direta e linear como a base para a compreensão da língua, não restando espaço para a interatividade exigida atualmente (Norris apud Bohn e Vandresen, 1988). Segundo Coracini (1995:19), não há uma preocupação sistemática com as experiências prévias dos estudantes ou com o caráter social da leitura, considerada um processo neutro. Como se pode notar, uma metodologia adotada no

início do século XX ainda pode ser vista em grande parte das nossas escolas de ensino médio, tratando a língua como um objeto frio, livre de qualquer forma de interação, numa postura passiva, receptiva e monológica por parte dos estudantes e professores. Assim, a compreensão de um texto ao ser testado por algum instrumento de avaliação, não apresenta um sério interesse naquele texto em particular, mas sim em verificar a habilidade do leitor em ler, ou seja, em articular as palavras adequadamente, com uma correta pronúncia e entonação, sendo o processo de interpretação e inferência dos dados deixados para um segundo plano.

Nesta perspectiva de aulas de leitura, os alunos são ensinados a usar o texto eficientemente, ou seja, utilizar estratégias propícias para determinados textos, caracterizando um conhecimento comum que vai sendo compartilhado pelo professor e pelos alunos (Edwards e Mercer, 1988). Seu propósito acaba sendo a capacitação das inferências das mensagens dos textos, desenvolvendo níveis de habilidades de leitura⁴ que irão ser empregados ao longo do processo de leitura (Nuttal, 1996), como o nível da palavra, o nível do texto e o nível do discurso, fazendo com que estes alunos possam visualizar o texto como um todo completo.

Assim, os alunos poderão apresentar certa flexibilidade na leitura em língua inglesa, no sentido de poder discernir quanta informação eles precisam ler para alcançar seus objetivos, adotando melhores estratégias que poderão levá-los a uma maior qualidade na leitura.

⁴ **Nível de palavra:** identificação, acesso a significados, uso de estruturas para assegurar os significados, inferência de significados do contexto, etc.; **Nível do texto:** entendendo sintaxe, reconhecendo e interpretando ferramentas coesivas, interpretando marcadores de discurso, etc. e **Nível do discurso:** reconhecer valores funcionais, organização de textos e parágrafos, pressupostos inferidos do texto e suas implicações.

Esta pesquisa tem por objetivo geral, então, averiguar como uma série de estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura influencia no modo como os alunos lidam com textos originais em LI e qual o nível de consciência dos sujeitos pesquisados em relação ao seu papel no processo de leitura em LI, de modo que os alunos possam distinguir não só a qualidade de inferência de informações pertinentes ao texto trabalhado, como também a possibilidade de seleção daquilo que se está lendo, dos reais objetivos desta leitura, percebendo que este aluno tem um papel de parceria na construção do conhecimento e na interação entre sua postura, o texto e o próprio autor.

Considerando a organização geral deste trabalho, no capítulo I, discorro sobre fundamentação teórica que servirá de apoio às discussões referentes à análise dos dados colhidos. No capítulo II, detalho os procedimentos metodológicos que puderam tornar esta pesquisa uma realidade, enquanto no capítulo III, passo a focalizar a análise e discussão dos dados em si. Finalmente, nas considerações finais, sintetizo os resultados alcançados e teço comentários referentes aos resultados e sua relação como os objetivos desta pesquisa.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 UMA VISÃO COGNITIVA ACERCA DO PROCESSO DE LEITURA EM LI

A leitura é uma ferramenta de acesso aos diversos conhecimentos e tem sido motivo de pesquisas em diversas áreas. Este capítulo busca fornecer uma visão geral sobre o processo de leitura com atenção às estratégias cognitivas e a relação entre as mesmas e a LI. Passo a discutir o conceito de leitor.

1.1.1 O que é Ser Leitor

Wallace (1992:5) caracteriza o tipo de leitor que pode ser encontrado em nossa sociedade e até onde esse leitor pode chegar na seguinte declaração:

A leitura faz parte da vida diária para aqueles que vivem em comunidades alfabetizadas e que muitas vezes nós, dificilmente, consideramos ou como propósito, ou como processo envolvido. Certamente, há pobres leitores – mesmo não leitores em sociedades alfabetizadas e muitos conseguem desenvolver estratégias que compensam, em parte, para uma leitura mímica. No entanto, a sociedade tecnológica urbana opera na premissa que seus membros possam ler. Por exemplo, espera-se que sejam capazes de ler os nomes de festas políticas e seus candidatos para que possam votar certo, para entender as palavras no qual seguem “cautela” em medicamentos e produtos de casa. Leitores experientes fazem julgamentos durante qualquer atividade de leitura sobre o grau de atenção no qual o material garante.

No mundo atual, leitura afetiva significa uma resposta flexível e apropriada com o material em mãos, e esta é sempre guiada pelo propósito do leitor; isto significa que os leitores são cientes que eles têm opções, incluindo a opção de desistir. Por exemplo, ao se ler um artigo somente olhando os títulos e os primeiros parágrafos, em outras palavras, o hábito de leitura é em si altamente seletivo. É um processo semelhante

daquele que filtra mensagens faladas na decisão daquilo que atende as necessidades do leitor.

A concepção de leitura adotada com uma perspectiva integradora percebe o texto como um processo de construção de significações, necessariamente em relação com a exterioridade, com as condições em que se relaciona com outros textos (Orlandi, 1988:10), e não como produto acabado em que o sentido está dado, cabendo ao leitor apenas a tarefa de encontrá-lo a partir das marcas que o autor nele deixou.

É conseqüentemente a partir dessa perspectiva que o leitor passa a ser visto como sujeito no sentido de ser capaz de buscar significados que estão além das letras, palavras e parágrafos. Seguindo esta observação, Nunan (1992:11) afirma ser necessário “fortalecer e enriquecer o aluno a identificar os caminhos que seguem para ler e aprender a ler, ajudando-o assim a monitorar sua própria aprendizagem”.

Isso confirma que os leitores usam as estratégias de aprendizagem e de leitura mecanicamente sem observar se precisam adaptá-las ou mudá-las. O professor pode, portanto, usar isto para despertar nestes leitores a consciência de seu conhecimento para que possam dominá-lo, modificá-lo e avaliá-lo.

Após discutir o conceito de leitor, recorro aos propósitos da leitura, uma vez que diferentes necessidades abrigam diferentes posturas e estratégias de leitura.

1.1.2 Os Propósitos da Leitura

Para tentar percorrer o caminho que deverá levar à viabilidade na eficácia da cognição nos processos de leitura, considerarei primeiramente algumas linhas de estudo para descrever o estado geral da arte do ensino da leitura em LE hoje (mais especificamente, o ensino do inglês) em relação aos procedimentos de leitura.

Em primeiro lugar, ao falar em ensino de leitura, tomo como pressuposto que situações de uso do texto escrito como mero pretexto para a prática de itens gramaticais, para a correção de pronúncia e entonação, ou para a aquisição de vocábulos novos por meio de textos simplificados, fabricados especificamente para inclusão no livro didático, não constituem situações de ensino de leitura em seu sentido exato. Para Wallace (1992:3) leitura é o mais importante recurso que qualquer leitor possui, fazendo sentido em um contexto que por sua vez faz parte de um grande texto ou de uma situação particular. Em outras palavras, a leitura está ligada a diferentes propósitos, os quais estão ligados a um contexto situacional distinto, e também em expectativas sociais, como por exemplo, no tipo de leitura que é esperada em sala, na família ou em reuniões particulares.

Partirei da premissa de que ensinar leitura implica dedicar tempo e espaço nas aulas à conscientização sobre o ato de ler, ao desenvolvimento de estratégias que tornem a leitura de um texto em LE mais eficiente. Assim, tendo explicitado o sentido que quero dar ao ensino de leitura, faz-se necessário acrescentar que nos últimos quinze anos, grandes progressos nesta área, como resultado da aplicação de teorias de leitura provenientes da psicolinguística e também decorrentes de pesquisas em ciência da

cognição e análise textual a respeito da metodologia do ensino de línguas, foram implementadas.

A partir desse redirecionamento, o texto deixou de ser visto como pretexto, ou seja, textos que são artificialmente produzidos para fins pedagógicos. Estes pretextos geralmente falham ao deixar de atender alguns princípios essenciais para uma interpretação plausível. Dentre estes princípios, coesão e coerência figuram como problemas buscando soluções. Segundo Halliday e Hasan (1984:4) “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de um outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que um só pode ser efetivamente decodificado se se recorrer ao outro.” Já coerência, segundo Koch e Travaglia (1990:21), deve ser entendida como “um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”.

Contudo, os textos ora utilizados estão se tornando mais apropriados por serem textos autênticos, ou seja, textos reproduzidos de fontes reais (jornais, revistas, panfletos, etc.), sem simplificações ou outro tipo de manipulação para o propósito didático.

O leitor deixou de ser concebido como mero decodificador de mensagens já dadas no texto, o professor deixou de ser considerado o detentor de todas as respostas, entendidas neste contexto como o significado último e único do texto. Foram muitos e importantes os passos dados, porém, o campo de pesquisa ainda está aberto a novas descobertas.

Porém, com esta dinâmica no processo de leitura, três riscos se apresentam notoriamente: primeiro, o de uma empolgação demasiada com as técnicas que podem auxiliar o aprendiz a desenvolver sua proficiência na leitura em LE, esquecendo que o ato de ler é um ato de formação e, portanto, educativo em seu sentido amplo; segundo, o risco de instituir os professores novamente como detentores do saber, conduzindo os alunos às respostas que querem, no sentido que enxergam no texto; e, terceiro, o risco

de limitar a atividade de leitura de um texto à busca de informações, esquecendo que um texto é a realização de um discurso determinado social e historicamente, e de que todo ato de leitura se dá dentro de uma situação social e histórica, realizado por sujeitos também inseridos nesse contexto.

Após as observações apresentadas, discuto os modelos de leitura vigentes, bem como suas características e aplicabilidades.

1.1.3 Modelo⁵ Psicolingüístico de Leitura

A pesquisa e a pedagogia de leitura em LM e LE nos anos 1970 foram influenciadas particularmente pelo modelo de leitura elaborado por Goodman (1967) e Smith (1971). O modelo de leitura de Goodman é classificado como um modelo *top down* no qual o texto é experimentado e prognosticado. Leitura nesse modelo é um jogo de adivinhações psicolingüística (Goodman,1967). Em contraste, o modelo de leitura *bottom up* enfatiza a prioridade do texto como insumo, portanto, se processa pelo reconhecimento de letra e palavra. O processo *bottom up* tem sido criticado por não fazer o relato por uma variedade de efeitos do contexto (Rumelhart,1976). O modelo *top down* tem sido minado pelas pesquisas que sugerem que o reconhecimento da palavra é automático em bons leitores e que são os leitores fracos que na maioria fazem uso de redundância textual para facilitar o reconhecimento da palavra, ou seja, apontam as palavras repetidas como as de estruturas como sendo as organizadoras das informações relevantes no texto.

⁵Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, MODELO é aquilo que serve de referência ou que é dado para ser reproduzido (1989:368).

De modo geral, estudos em língua materna e em uma segunda língua oferecem uma divisão binária, então, das estratégias cognitivas como sendo *bottom-up* e *top-down* (Block, 1986; Carrel, 1989; Davis & Bistodeau, 1993). Duas formas foram apontadas para a ativação destes esquemas: o processo *top down* (do todo para as partes), partindo do macro para a micro-estrutura, e da função para a forma, e o processo *bottom up* (das partes para o todo), fazendo o uso linear e indutivo das informações visuais e lingüísticas.

Segundo Aebersold e Field (1977), durante a leitura, a mente dos leitores se engaja repetidamente numa variedade de processos. Usando estratégias *bottom-up*, os leitores começam processando as informações num nível de sentenças, em outras palavras, eles focam na identificação do significado e da categoria gramatical de uma palavra, sua sintaxe, detalhes textuais, e assim por diante.

Conforme processam as informações que cada sentença lhes oferece, eles checam como tais informações se encaixam, usando estratégias *top-down*, tais como conhecimento prévio do assunto, previsão, *skimming*, dentre outras (Barnett, 1988; Carrel, 1989).

No entanto, conforme sugerido por vários estudiosos, seria muito simplista imaginar a leitura como sendo apenas resultante dos processos mencionados. Por meio do relato de alguns experimentos, Rumelhart (1976) demonstra que a leitura envolve a interação contínua entre diversos níveis de análise, levando o leitor a utilizar os dois tipos de processamento. As visões recentes sobre a temática tratada vêem a compreensão considerando os processos *top-down* e *bottom-up* como um processo interativo. O argumento é que os processos *bottom-up* influenciam os processos *top-*

down e vice versa como se fossem compensatórios (Stanovich, 1980), em outras palavras, em um tipo de processo ocorrerá se houver um problema com o outro (Maciel, 2004).

As visões de Goodman (1967) e Smith (1971) são significativas para a compreensão dos primeiros modelos cognitivistas de leitura, pois partiram de pressupostos inovadores sobre a natureza do processamento do texto. Um deles é o que comprova que a percepção não é um receber passivo de estímulos. Ao contrário, é um processo ativo de construção mental na qual a quantidade de informação dada pelo cérebro é muito maior que a informação que este recebe dos olhos. Um outro aspecto também defendido por este modelo é o que considera que a percepção é seletiva, partindo do fato de que estruturamos nosso mundo virtual baseando-nos muito mais naquilo que esperamos do que naquilo que está presente diante de nossos olhos. Considera-se, também, que os estímulos visuais ou imagens processadas pelo cérebro dependem da memória para o sucesso do processamento.

Ao mesmo tempo, pode-se constatar que a memória, devido às suas limitações, leva os leitores a fazer uso das maiores unidades possíveis, palavras ao invés de letras, unidades de significado ao invés de palavras isoladas. Outros dados relevantes também foram evidenciados nos experimentos que permitem concluir que as palavras, para quem as conhece, são percebidas e lembradas preferencialmente em termos de seus significados e não em termos de sua aparência e som.

A partir dessas afirmações, percebe-se que o leitor deve ser rápido porque a informação visual que recebe não está a sua disposição continuamente, deve ser seletivo e saber escolher os itens que melhor satisfaçam a sua necessidade de informação, e deve ser capaz de utilizar seu conhecimento anterior e ler significados e não letras ou palavras.

Numa visão psicolingüística, a compreensão é uma redução de incertezas. O leitor, baseado em seu conhecimento de mundo resumido em sua experiência, utiliza o insumo visual quando de sua busca por regularidades. Um esforço maior só é feito por ele quando estas regularidades não são encontradas.

Nas pesquisas de Goodman (op. cit.) e Smith (op. cit.), a predição, como primeiro componente do processo de percepção, foi muito enfatizada. Segundo Smith, o leitor primeiramente formula hipóteses (predições) sobre o material não lido. Se as hipóteses são confirmadas, ele identifica o material e o interpreta, além de formular novas hipóteses para o material subsequente. Quando suas hipóteses não são confirmadas, ele formula novas hipóteses que vão ser confirmadas ou não, e, assim sucessivamente. A descrição feita por Goodman se assemelha à de Smith, já que entendem o processo de leitura como ciclos de seleção, predição e confirmação. Ele partiu do pressuposto de que o leitor se aproveita das redundâncias peculiares à língua e de pequenas amostragens de material.

Verifica-se, também, que a leitura requer a utilização de processos mentais que tornam possível a seleção de pistas mais produtivas. Isto dependeria dos objetivos da atividade da leitura e ao leitor caberia, portanto, fazer os devidos ajustes.

Para que o leitor possa prever, identificar e interpretar fatos faz-se necessário que estes estejam organizados de alguma maneira. Smith (1971) apontou que esta organização se efetiva através do estabelecimento de categorias e de relações entre as categorias expressas em termos de regras. A função dessa categorização é que ela permite separar nossa experiência em eventos que queremos considerar como equivalentes e aqueles que queremos diferenciar. Isto porque jamais poderíamos resumir nossa experiência ou fazer predições se cada evento, cada percepção fossem absolutamente únicos.

Para o modelo psicolingüístico, portanto, a leitura parte da habilidade de predição, que implica a formulação de perguntas para a compreensão, que seria atingida quando se obtivessem respostas para as perguntas feitas pelo leitor, e que estas dependeriam primordialmente de seu propósito de leitura, e essas duas habilidades – formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes – seriam a essência da leitura.

Após detalhar o modelo psicolingüístico de leitura, passo a mencionar a contribuição deste modelo para o desenvolvimento de outras possibilidades de leitura.

1.1.4 Contribuições do Modelo Psicolingüístico de Leitura

Alguns aspectos relativos à contribuição do modelo psicolingüístico de leitura podem ser ressaltados. O primeiro deles é o fato de que, a partir da formulação desses

modelos, a leitura passou a ser entendida como um processo ativo de construção mental, durante o qual vários componentes interagem para o acesso ao sentido que não é obtido linearmente. Assim, conclui-se que o cérebro não é um mero depósito de informações, mas sim o centralizador de um complexo de relações que se desenvolvem a partir de nosso conhecimento lingüístico, conceitual e de nossa experiência.

Em segundo lugar, o modelo psicolingüístico de leitura veio questionar algumas das noções de concepção estruturalista de leitura que partiam do pressuposto, por exemplo, que a percepção das unidades menores (letras, palavras) deveria ser o ponto de partida para se chegar às unidades maiores (parágrafos, textos inteiros).

Esses e outros aspectos provocaram questionamentos e mudanças pedagógicas significativas, que devido a sua relevância, passo a destacar:

- a) A leitura passou a ser entendida como uma atividade individual e basicamente silenciosa. A leitura em voz alta deixou de ser entendida como técnica apropriada para o ensino de leitura por limitar as possibilidades de obtenção de significado, e por não garantir a compreensão, já que é possível ler um texto em voz alta sem necessariamente entendê-lo;
- b) Um trabalho intensivo com a pré-leitura começou a ser feito partindo do pressuposto de que o aluno possui um conhecimento de mundo estruturado, e que este conhecimento (informação não visual) em muito contribui para a compreensão;

- c) Textos autênticos (textos reproduzidos de fontes reais) passaram a serem utilizados em sala de aula, tendo em vista a necessidade de expor o aluno a fontes diversas, sem gradações lingüísticas, para prepará-lo adequadamente para a leitura de vários tipos de textos em LE;
- d) Um trabalho de conscientização de estratégias passou a ser feito por funcionar como mais um elemento que poderia elevar o desempenho dos leitores na compreensão;
- e) A memorização de palavras difíceis ou de sinônimos, por exemplo, deixou de ser uma preocupação central com relação à aquisição de vocabulário. Passou-se a estimular a inferência de significados desconhecidos num contexto específico, descartando a memorização de listas de palavras isoladas;
- f) Os objetivos de leitura passaram a ocupar um lugar de destaque, visto que são eles que norteiam a utilização das estratégias mais apropriadas para se chegar à compreensão;
- g) A formulação de questões de compreensão passou a ser feita levando-se em conta níveis de compreensão e objetivos de leitura. Ajudar o aluno a chegar à compreensão através das questões passou a ser mais importante do que continuamente testar a compreensão;

- h) Os aspectos gramaticais passaram a serem discutidos a partir das folhas de compreensão e não como um fim em si mesmo.

As mudanças apontadas anteriormente obviamente não ocorreram ao mesmo tempo, nem da mesma forma. Tais mudanças ocorreram em vários contextos diferentes de leitura, contextos estes que aprofundaram a discussão sobre alguns aspectos do modelo psicolinguístico de leitura e acabaram trazendo outras contribuições para uma mudança efetiva da prática de leitura, como a noção da teoria dos esquemas.

1.1.5 Modelos de Leitura – A Noção de Esquemas

Dentre os modelos de leitura vigentes, um se destaca pela utilização de um conhecimento mais abstrato, usando de experiências pessoais ou culturais para acionar representações mentais associadas com as palavras que são ativadas em nossa mente. Este conhecimento esquemático é conhecido como “schemata” (MACIEL, 2004).

Um esquema é uma estrutura abstrata representando conceitos armazenados na memória (Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1980). O termo "script" (roteiro – escrita) é também usado para o mesmo conceito (Schank & Abelson, 1977; Wallace, 1988).

Um desenvolvimento importante na psicologia cognitiva tem sido o crescimento da “teoria do esquema” (schema) (Rumelhart, 1980; Leahey & Harris, 1989). Este ponto de vista teórico postula que “um texto falado ou escrito não carrega significado; antes, ele fornece direções para os ouvintes ou leitores em como usar seu próprio conhecimento armazenado em suas estruturas cognitivas para recuperar e construir significado” (Leahey, & Harris, 1989:84). Outra definição afirma que “um esquema (esquemata) é uma estrutura para representar conceitos genéricos na memória” (Rumelhart, 1980:34);

um esquema orienta uma informação de aprovação e de recuperação; o esquema afeta o modo como processamos novas informações e como recuperamos velhas informações da memória. O objetivo do esquema é, então, especificar a interface entre o aprendiz e o material da aprendizagem.

Os esquemas têm sido descritos como "construções cognitivas que permitem uma organização de informação na memória" (Widdowson,1983:34). Cook (1989:69) declara que "a mente, estimulada por palavras chaves ou frases no texto, ou pelo contexto, ativa um esquema do conhecimento". Widdowson e Cook estão enfatizando as características cognitivas de esquemas que nos permitem relatar informações que chegam para as informações já conhecidas. Os esquemas também nos permitem prever a continuação de um discurso falado e escrito.

Pesquisas sobre a teoria da Esquemata também foram realizadas por Anderson e sua associação. Anderson, Reynolds, Schallert e Goetz (1977) achavam que interpretações de uma passagem ambígua dependiam do conhecimento prévio e da experiência do leitor. Freebody e Anderson (1983b) concluíram que o conhecimento prévio era mais significativo do que as dificuldades em vocabulário na compreensão dos textos.

Quanto à maneira como os esquemas são acionados, Anderson (1978) conclui que na ausência de pistas contextuais significativas (títulos e introduções), o esquema acionado para assimilar textos ambíguos depende do conhecimento anterior e do tipo de vida do indivíduo.

Em relação ao conhecimento anterior do indivíduo frente aos processos de leitura, Anderson (2000:33) afirma que “a natureza do conhecimento que os leitores apresentam influenciam não apenas o que eles lembram do texto, mas o produto, ou seja, seu entendimento do texto, e o modo pelo qual eles processam este texto.” Deste modo os esquemas são vistos como estruturas mentais que interligam as representações do conhecimento dos leitores. Quando os leitores processam o texto, eles integram a nova informação do texto com seus esquemas preexistentes. Ainda segundo Anderson, seus esquemas influenciam o modo como eles reconhecem as informações, assim como sua forma de armazenagem.

Nesta visão, não é estranho distinguir diferentes tipos de conhecimento ou esquemas. Carrel (1983a), por exemplo, separa esquemas formais de esquemas de conteúdo. Para a autora, esquemas formais são aqueles relacionados ao conhecimento da língua e das suas convenções lingüísticas, incluindo o conhecimento de como os textos são organizados, enquanto esquemas de conteúdo são aqueles relacionados ao conhecimento de mundo, incluindo o assunto chave do texto. Assim, o conhecimento prévio do leitor, segundo Rumelhart (1985), não basta estar disponível, ele precisa ser ativado por este leitor, ou pelo texto, se ele for utilizado para um entendimento preciso.

Collins (1980), através também de várias experiências, conclui que leitores maduros usam uma variedade de estratégias para avaliar e revisar diversos modelos de compreensão, convergindo finalmente para um modelo que melhor situe e evidencie o sentido do que é descrito no texto. Estas estratégias referem-se aos meios por eles utilizados para superar as dificuldades ou obstáculos que surgem durante a compreensão.

Assim, a noção de esquemas, ao procurar explicar como os conhecimentos são selecionados, retidos, organizados e recuperados, levanta uma série de questões relativas ao ensino e avaliação de leitura que culminaram em alterações que foram incorporadas às práticas anteriores. Destaco, a seguir, algumas dessas mudanças:

- a) Passou-se a dar maior importância ao trabalho de conscientização de estratégias de leitura, buscando discutir as pistas utilizadas e o aprimoramento das mesmas por meio de automonitoração, ou seja, as posturas dos alunos que facilitam uma reflexão sobre o desempenho deles na resolução de seus exercícios. As falhas de compreensão, não mais tratadas como erros, passaram a serem analisadas levando-se em conta as possíveis razões para sua ocorrência;
- b) A fase de pré-leitura passou a ter discussões mais aprofundadas (envolvendo inclusive pesquisa) a fim de que fossem detectadas as informações que os alunos já possuíam (organizadas em esquemas) e aquelas que eles precisariam obter para melhor conseguir compreender o texto.

Após a discussão sobre a teoria dos esquemas, o processo de leitura se apresenta como atividade interativa dos processos cognitivos que ao serem acionados auxiliam no trato com diversos tipos textuais.

1.1.6 A Visão de Leitura como Atividade Interativa

Em primeiro lugar, convém ressaltar que o conceito de interação a que estou me referindo é proveniente da pragmática e entende a leitura como uma atividade interativa entre leitor, texto e autor.

No modelo de leitura em que os processos são integrados, o papel do leitor é de reconstruir o texto a partir da simulação do processo de produção, esperando recuperar no texto a coerência pretendida pelo autor. Para isso o leitor recupera o significado a partir do insumo lingüístico (texto), conhecimento prévio e da percepção das intenções do autor.

O autor, por sua vez, planeja seu discurso de modo a salientar no texto aqueles elementos que para ele são mais importantes com relação aos seus objetivos (intenções), utilizando para isso várias marcas textuais. As marcas formais deixadas por ele ajudariam o leitor a percorrer o seu trajeto, por exemplo.

A integração do comportamento pragmático ampliou a noção de interação, recuperando a importância do autor, tornando mais complexo o papel do leitor e entendendo o texto como veículo de transmissão das intenções do autor.

No nível pedagógico, esse modelo veio incorporar as seguintes práticas no ensino de leitura:

- a) Buscas de marcas formais no texto: elementos de coesão, elementos que introduzem a opinião do autor, a opinião de terceiros, a função de perguntas retóricas, etc;
- b) Análise da estrutura formal do texto: como o texto foi introduzido, desenvolvido; razões que possivelmente levaram o autor a dizer o que disse do modo que disse, etc.

Outro conceito de interação relevante para uma proposta para o ensino de leitura é o conceito apresentado por Orlandi (1988) à luz de pesquisas em Análise de Discurso.

Nesta concepção, o papel ativo do leitor é reforçado já que ele adquire a condição de interlocutor, o texto passa a ser visto como uma instância de comunicação – parte de um contínuo de textos produzidos e a serem produzidos e o autor assume um papel mais complexo.

Essa noção de leitura deixa de lado a visão do texto como unidade formal que encerra em si o significado. O autor, inserido em um contexto sócio – cultural específico, num momento histórico determinado, tem como objetivo comunicar algo a um leitor (leitor virtual). Ao leitor real desse texto, inserido também num contexto específico, cabe interagir com o seu interlocutor, levando em conta que a unidade do texto é apenas aparente e que a interação que possa vir a ocorrer está marcada ideologicamente.

Desse modo, a responsabilidade de ambos, autor e leitor, aumentam. O texto perde a sua condição de objeto acabado e a relação entre interlocutores pressupõe questionamentos como: Quem está falando? Para quem? Utilizando que tipo de canal? Em que momento histórico? A partir de qual ideologia? Essa visão parte do pressuposto de que cada leitura é única. O texto permanece como um conjunto de sinais gráficos, e o sentido passa a ser criado a cada nova leitura.

Tendo esta perspectiva em vista, Arrojo e Rajagopalan (1992) defendem uma nova pedagogia no ensino da leitura centrada na conscientização. Para esses autores, a educação somente constituirá um processo formador de fato se tanto o professor quanto o aluno forem conscientes de seus papéis, do poder de julgar e decidir que a instituição escolar confere ao primeiro e da determinação ideológica de produção de sentidos. “Se

não há como fugirmos disso”, concluem os autores, "é, no mínimo, justo que esse jogo seja apresentado como tal" (op. cit.: 91). Uma abordagem teórica dessa natureza não pode conceber o ato de ler senão como uma nova postura sobre as condições de produção do texto, as condições de produção de cada nova leitura, em que novos sentidos podem ser criados, e sobre a determinação ideológica que percorre esses dois processos.

A aplicação pedagógica dessa visão do processo de leitura ocorre de várias formas: através de uma postura crítica e menos diretiva do professor; através de um trabalho de conscientização do aluno – leitor; e, principalmente, através de atividades de leitura que não se limitem ao texto, mas que permitam ao aluno perceber a sua ligação com outros textos, e com outras leituras do mesmo texto.

Houve nos últimos anos grandes mudanças em relação às concepções de leitura e ao modo de implementá-las pedagogicamente. Nessa releitura dos modos de entender a leitura, percebo que o saldo positivo que se tem em mãos é o fato de que uma concepção mais abrangente dos processos de produção e compreensão da linguagem vem sendo defendida, devolvendo ao texto o seu caráter aberto e, ao leitor – sujeito participativo no processo – a possibilidade de, efetivamente, construir sentidos a partir dos sentidos provocados pelo autor num determinado momento político, histórico e social.

Para atingir essa dimensão de leitura, os alunos têm de se envolver com os textos de modo mais abrangente que a simples resolução dos exercícios propostos pelo professor dentro do espaço da sala de aula. É essencial que os alunos se engajem em um projeto próprio de leitura. Um projeto de leitura que envolva atividades de pesquisa e de leitura extraclasse sob a orientação do professor, além, possivelmente, de atividades de relato e de cooperação dos colegas em classe.

Após as discussões sobre o papel esperado do leitor, o conceito de leitura, seus propósitos, o modelo psicolinguístico de leitura, uma visão cognitiva acerca do processo de leitura em LI, e a noção da teoria dos esquemas, passo a discutir o conceito de estratégias e suas relações com o processo de leitura em LI.

1.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EA) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

As pesquisas sobre EA tiveram início na década de 1960. Estudos realizados em psicologia cognitiva influenciaram de maneira especial estas pesquisas (Williams e Burden, 1997: 149). O primeiro estudo relacionado à EA foi publicado em 1966 por Aaron Caron e se intitulava “The Method of Inference in Foreign Language Study”. Em 1971, Rubin iniciou suas pesquisas focalizando as estratégias utilizadas por alunos bem-sucedidos, aqueles que conseguiam melhor aplicar as estratégias apresentadas, classificando estas estratégias em termos de processos que contribuíam direta ou indiretamente à aprendizagem de LE. Naiman, Frolich e Todesco (1975), Ramirez (1986) e Reiss (1985) fizeram listas de EA usadas por bons alunos de LE. Wong-Fillmore (1976), Tarone (1983), Naiman (1978), Bialystok (1981); Cohen e Apehek (1981). Wenden (1985) Chamot e O’Malley (1987), Politzer e McGroarty (1985), além de muitos outros, estudaram as EA usadas por alunos de LE durante o processo de aprendizagem.

As EA podem ser divididas em muitos sistemas, ou seja, conjuntos de pressupostos que se relacionam aos objetivos ou características de determinados grupos ou funções, os quais podem ser colocados nos seguintes grupos:

- 1) Sistemas relacionados a alunos bem-sucedidos (Rubin, 1975; Naiman, Frohlich e Todesco, 1975);
- 2) Sistemas baseados em funções psicológicas (O'Malley e Chamot, 1990);
- 3) Sistemas baseados lingüisticamente e associados à adivinhação, monitoramento lingüístico, prática formal e funcional (Bialystok, 1981), ou com estratégias de comunicação como paráfrase ou empréstimo (Tarone, 1983);
- 4) Sistemas relacionados com habilidades lingüísticas separadas (Cohen e Apek, 1981), e;
- 5) Sistemas baseados em diferentes tipos de estilos ou alunos (Sutter, 1989).

A existência de variadas e distintas tipologias de estratégias indica um problema nas pesquisas de EA: a falta de um sistema coerente e largamente aceito para descrevê-las. Designações múltiplas para EA também apontam para a natureza evasiva do termo (Wenden, 1987). Na literatura, EA já foram denominadas técnicas, táticas, planos potencialmente conscientes, operações potencialmente empregadas, habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais, habilidades cognitivas, estratégias de processamento de linguagem e procedimentos de solução de problema.

Ao discutir cinco pontos de vista diferentes sobre EA, Naiman, Frohlich e Todesco (1975) diagnosticaram a ausência de um consenso sobre a definição do termo. Bialystok (1981) afirmou o mesmo: “Há pouco consenso na literatura em relação à definição ou identificação de EA”.

A presente pesquisa foi elaborada a partir de bases teóricas específicas e, dentro do conjunto de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem (EA) de LE existente, buscando em trabalhos como os de Oxford (1985a, 1985b, 1986a, 1986b, 1990a, 1990b) referenciais orientadores dos procedimentos utilizados para esta pesquisa. Entre as características desta pesquisa, considere o foco nas necessidades, interesses e motivação do aluno. A pesquisa leva, ainda, em consideração a análise do nível de consciência dos alunos acerca das operações mentais envolvidas no processo ensino/aprendizagem de uma nova língua (LE) e sua capacidade de expressar-se claramente sobre elas, e a possibilidade de um ensino sistematizado do uso de EA que torne os alunos conscientes da importância das mesmas, tornando-os capazes de optar pelas estratégias que tragam um maior retorno em relação à aprendizagem e proficiência no uso de LE.

Devido à natureza desta pesquisa, destaco a definição de estratégias de aprendizagem apresentada por Oxford, seguida por algumas considerações:

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado. Estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em mais proficiência e maior autoconfiança (Oxford, 1990a:1).

Oxford divide as EA em dois grandes grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas, que, por sua vez, se dividem em estratégias de memória, cognitivas, e de compreensão, além das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Oxford parte do princípio que os seis subgrupos de estratégias apóiem uns aos outros, e cada grupo de estratégias seja capaz de conectar e prestar ajuda a cada um dos outros grupos, sendo, portanto, todos inter-relacionados. As estratégias de memória auxiliam na tarefa de lembrar e manter informações novas; as estratégias cognitivas ajudam a entender e produzir a língua (Thompson e Rubin, 1996; Rubin, 1987) e são caracterizadas pela manipulação conceitual interna ou transformação do material a ser aprendido, em outras palavras, pelo acionamento dos esquemas (Brown e Paliscar, 1982; Brown et al., 1983); e as estratégias de compensação auxiliam no uso da LE apesar de falta de informação ou conhecimento. No segundo subgrupo de estratégias, as estratégias metacognitivas coordenam o processo de aprendizagem, ou seja, são as estratégias que o aprendiz usa para organizar e avaliar sua aprendizagem, realizando a análise das suas necessidades, selecionando e planejando o que realmente é de maior interesse para sua aprendizagem, (Rubin, 1990), as estratégias afetivas regulam as emoções, e as estratégias sociais ajudam na aprendizagem com outras pessoas. Por meio do uso destas estratégias, o aluno aceita maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, uma vez que o papel do professor se torna menos o de direcionador e mais o de mediador.

Wenden (1987a) refere-se à EA como: a) comportamentos de aprendizagem de língua nos quais os alunos se engajam para aprender e para regular a aprendizagem de LE; b) o que os alunos sabem sobre as estratégias que usam (conhecimento estratégico); c) o que os alunos sabem sobre aspectos de aprendizagem de língua, além das estratégias que usam (fatores pessoais facilitadores da aprendizagem de LE; princípios

gerais para ser bem-sucedido na aprendizagem de LE, etc.). Wenden (1987a) lista seis critérios que parecem caracterizar de modo geral os comportamentos de aprendizagem de LE que se referem à EA:

1. Estratégias se referem às ações ou técnicas específicas;
2. Algumas dessas ações podem ser observadas (ex. fazer perguntas), enquanto outras não (ex. fazer uma comparação mental);
3. Estratégias são voltadas à resolução de problemas;
4. Estratégias são comportamentos de aprendizagem de LE que contribuem de maneira direta ou indireta à aprendizagem;
5. As EA podem ser usadas de forma consciente, inconsciente ou automática;
6. EA são comportamentos passíveis de mudança.

Após detalhar o conceito de estratégias de aprendizagem sob perspectivas e opiniões diversas, e sua relação com possíveis alterações no modo como entendemos o processo de aquisição de uma segunda língua, destaco a seguir a importância destas estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2.1 A Importância das Estratégias de Aprendizagem de LE

Como apresentado no item anterior, grande parte dos professores não tem consciência das estratégias usadas por seus alunos na aprendizagem de LE. Durante as aulas, mesmo o melhor professor poder ser incapaz de perceber quais as estratégias usadas por seus alunos (Oxford, 1986b). Como apresentado, os alunos também parecem levar algum tempo para perceber as estratégias disponíveis em seus esquemas mentais, e por isso, utilizam apenas um número limitado de estratégias para umas poucas tarefas (Nyikos, 1987, apud Oxford, 1986b). Oxford (op. cit) afirma ainda que certas condições, como o grande número de alunos, a natureza passiva de seu comportamento em aulas centradas no professor e a falta de comunicação entre aluno e professor sobre o processo de aprendizagem são fatores que colaboram com a falta de conhecimento dos professores a respeito da forma como seus alunos aprendem. Apesar de os professores não terem consciência das estratégias usadas por seus alunos dentro ou fora da sala de aula (Chamot, 1987), eles podem ser treinados para reconhecer, ensinar, e reforçar estratégias apropriadas, como mencionado no item anterior (Oxford, 1985b).

Oxford (1986b) estabelece quatro razões para determinar a importância do ensino de EA:

1. EA apropriadas são diretamente relacionadas ao sucesso no desempenho lingüístico;

2. O uso de EA apropriadas permite ao aluno se tornar responsável por sua própria aprendizagem ao assimilar ativamente informações novas em suas estruturas mentais – teoria dos esquemas;
3. EA podem ser ensinadas através de vários tipos de programas de conscientização bem planejados;
4. Ao acrescentar EA aos seus programas, os professores desempenham um papel maior em ajudar seus alunos a aprender a aprender.

Assim, as estratégias de aprendizagem formam um esquema, um plano de ação elaborado, sistêmico, com intuito de melhorar o desempenho na aprendizagem e atingir os objetivos almejados pelos alunos e professores.

Além destes aspectos, Oxford (1990a) ainda salienta que EA tornam os alunos mais independentes, envolvendo outros aspectos além do aspecto cognitivo. As EA são flexíveis e influenciadas por uma variedade de fatores; são verdadeiras ferramentas para o envolvimento direto do aluno. Deste modo, quando os professores oferecem aos alunos ferramentas de aprendizagem que podem ser usadas fora da sala de aula, eles podem fazer uso mais eficiente das oportunidades de aprendizagem que encontram (Chamot, 1987).

Muitos pesquisadores parecem concordar que as EA são importantes para que os professores auxiliem seus alunos a se tornarem bons alunos de LE, considerando-se que, desde que Naiman (1978) percebeu que bons alunos de LE pareciam usar um número

maior de EA do que os maus alunos, as implicações para entender o uso de EA parecem ter se tornadas mais importantes. As EA podem ser aplicadas a uma variedade de tarefas lingüísticas (Bialystok, 1981; O'Malley et al., 1985), e podem ser adaptadas às proficiências individuais em LE (Cohen e Aphek, 1980, 1981). Um grande número de EA são relativamente fáceis de ser usadas e têm o potencial de serem assimiladas pelos alunos que não possuem conhecimentos de seus usos com efeitos positivos (Rubin e Thompson, 1982), apesar de Bialystok (1981) afirmar que isso ainda necessita ser comprovado na aquisição de LE. A intervenção do professor poderia ajudar alunos menos capazes a se beneficiarem das EA usadas por alunos mais capazes, e mesmo os alunos mais capazes poderiam ter oportunidade de aprimorar e acrescentar novas EA para se tornarem mais eficientes (Chamot, 1987).

Portanto, apesar das dificuldades enfrentadas por alguns professores e alunos em relação a utilização das EA, pesquisas indicam que todos se beneficiariam com a introdução de EA em suas práticas. Professores mais conscientes ensinariam seus alunos a usá-las para aprimorar a aprendizagem. Se os alunos por sua vez tivessem maior conhecimento a respeito das opções existentes sobre EA, poderiam exercitar estas opções para tornar sua aprendizagem mais eficiente e agradável, tornando-se por conseguinte mais independentes (Oxford, 1986b).

Bialystok (1981) afirma que a vantagem pragmática de explorar os efeitos das EA é que, presumivelmente, elas podem ser assimiladas por qualquer aluno de LE e assim modificar seu progresso através de seus efeitos modificadores. Cohen (1998) evidencia a importância e o valor do professor explicar, exemplificar e reforçar EA para seus alunos, advertindo que, caso isto não aconteça, os alunos podem não ter consciência de

estar usando EA. Quando as EA são explicadas (ou descritas) brevemente no livro do aluno, mas não são retomadas através de outras atividades, não se pode assegurar que as EA sejam usadas como os valiosos instrumentos de aprendizagem que são.

Apesar de alunos experientes poderem até reconhecer a importância e utilidade das EA, alunos iniciantes ou de nível intermediário podem não saber ou entender como transferir as EA para outras atividades, ou simplesmente podem se esquecer de usá-las. Portanto, ao professor cabe apresentar, explicar, ressaltar e constantemente lembrar os alunos sobre o uso das EA, necessitando ele próprio participar de um programa de conscientização sobre EA para poder usá-las competentemente (Cohen, 1998:30; Oxford, 1985b).

Além do papel crítico desempenhado pela orientação do professor, o seu compromisso com uma abordagem estratégica de ensino é essencial (Rubin, Quim e Enos, 1988; Chamot et al., 1993), uma vez que possibilita novas atitudes dos alunos, como descritas anteriormente. Pesquisadores também aconselham a implementação gradual das EA por um período de tempo prolongado para garantir sua eficácia (O'Malley, 1987; Chamot et al., 1993; Thompson e Rubin, 1996).

Para Chamot e Rubin (1994:108-109), ensinar EA compreende descobrir e discutir estratégias que os alunos já usem para tarefas de aprendizagem específicas; apresentar novas EA nomeando-as e descrevendo-as; exemplificar as EA; explicar porque e quando as EA podem ser usadas e praticá-las intensamente.

Posso concluir que estratégias são passos e opções dos professores e alunos para atingir um determinado objetivo na aprendizagem de LE. Esses passos e opções deveriam ser realizados de maneira consciente pelo aluno, através da explicação e análise dos fenômenos lingüísticos pelo professor, valendo-se de uma metalinguagem apropriada e de exercícios que facilitem a compreensão e a aprendizagem. A instrução explícita é então preferida à instrução implícita no desenvolvimento, aplicação e transferência de EA.

Seliger (apud Dota, 1997:57-58) contesta tal afirmação quando afirma que as estratégias, embora invariantes e universais, não podem ser ensinadas e adquiridas, e Kellerman (1991) julga não ser necessário ensinar estratégias de compensação em LE, uma vez que os alunos já as possuem em sua L1.

Por outro lado, Cohen (1998), ao analisar os resultados do estudo de Dornyei (1995) com um grupo de alunos húngaros, concluiu que talvez algumas ou até mesmo muitas das estratégias usadas em LM eventualmente se transfiram para LE por conta própria, mas a conscientização explícita, ou seja, o trabalho direto com as estratégias, pode acelerar o processo de um comportamento que não é aprendido automaticamente.

Os professores de LE são plenamente capazes, e até responsáveis, pelo ensino dessas estratégias e por oferecer meios para que seus alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem, ou seja, traçam planos para lidar com todas as habilidades envolvidas na aprendizagem de LE.

O'Malley (1987: p.143) acredita que “os professores deveriam ter confiança na existência de várias estratégias, as quais podem ser incluídas no currículo existente e que podem ser ensinadas aos alunos com um pouco de esforço extra e podendo assim melhorar o desempenho geral da aula”. Bialystok (1981) afirma que a vantagem pragmática de explorar os efeitos dessas estratégias é que elas podem presumivelmente ser ensinadas a qualquer aluno de LE e, portanto, modificar seu progresso através de efeitos modificadores, sendo o uso consciente e direcionado de EA relacionado à proficiência e realização em LE de maneira generalizada ou em áreas de habilidades específicas (Thompson e Rubin, 1996; Wenden, 1987; O'Neill, 1978).

Esta questão é também ressaltada por vários autores ao observarem que não só os alunos bem-sucedidos, mas também os mal-sucedidos na aprendizagem de LE podem aprender a melhorar seu desempenho na compreensão e produção de LE com o uso de EA, utilizando-se da liberdade criativa do professor e dos alunos no uso destas EA (Cohen, 1998; O'Malley et al., 1985; Dornyei, op. cit; Fujiwara, 1990; Thompson e Rubin, 1996; Dadour e Robbins, 1996; Nunan, 1996).

Dornyei (op. cit, 80) conclui em seu estudo que o ensino direto de estratégias de aprendizagem é compensador porque elas trazem ao aluno senso de segurança ao aprenderem uma LE ao abrirem espaço para manobra em momento de dificuldade. Ao invés de desistirem da mensagem, os alunos podem decidir tentar se manter na leitura e alcançar seu objetivo interpretativo.

Uma vez que a questão da consciência foi um dos debates dos itens anteriores, apresento a definição de EA como um processo consciente.

1.2.2 Definição de EA Como um Processo Consciente

Sharwood Smith (1977) ressalta a questão da consciência na sua definição de estratégia ao observar que as estratégias para lidar com material lingüístico em determinada LE surgem quando o aluno descobre que não tem competência lingüística em determinado aspecto dessa língua. Seguindo esta perspectiva, Dota (1997: 57) sugere que:

Definir estratégias como procedimentos conscientes, adotados pelo aprendiz, parece-nos essencial no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma vez que não se trata de aprendizagem pelo contato natural com a língua-alvo, é necessário que o aluno esteja ciente dos passos que podem facilitar sua trajetória e que lhe sejam dados meios para controlá-los.

Apontando a questão da escolha deliberada de determinados caminhos pelo aluno, Pritchard (1990:275) fala de estratégias como ações deliberadas que os leitores executam para desenvolver o entendimento daquilo que lêem. Carrell (1989:129) refere-se a estratégias como as ações deliberadas que os alunos selecionam e controlam para alcançar objetivos desejados, enfatizando a participação ativa destes alunos. Rubin (1987:19) nos traz outra contribuição sobre estratégia no âmbito da aquisição de uma LE:

Estratégias do aprendiz incluem qualquer conjunto de operações, passos, planos, rotinas usados pelo aprendiz para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação, isto é, o que os aprendizes fazem para aprender e o que fazem para regular essa aprendizagem.

Tanto Cohen (1990, 1998) como Richards e Platt (1992), além de O'Malley e Chamot (1990) e Rubin (1987) definem estratégias como processos de aprendizagem selecionados e/ou construídos de forma consciente pelo aluno (intencionais), por meio de comportamentos e pensamentos que afetam diretamente a aprendizagem de uma LE.

A relação entre habilidade cognitiva e aprendizagem eficaz sugere que se o aluno tem consciência do que é necessário para aprender de maneira eficaz, então é possível que ele dê os passos na direção certa no desafio de realizar uma determinada tarefa (Baker e Brown, 1984; Flavell, 1976). Entretanto, se o aluno não tem consciência de suas próprias limitações ou da complexidade da tarefa que tem em mãos, a iniciativa de tomar medidas preventivas para antecipar ou recuperar partes de informações não compreendidas raramente pode ser esperado (Carrell, 1989).

Após discutir a necessidade de uma consciência desperta para a utilização das EA, passo a focalizar especificamente o ensino destas estratégias e sua relação com a leitura em LI.

1.2.3 Ensinando Estratégias de Leitura

Estratégias de leitura podem ser definidas como planos para solucionar problemas encontrados na construção do significado do texto. Pesquisas nos campos de LM e L2 têm demonstrado que o uso de estratégias ocorre de modo diferente em leitores mais proficientes e leitores menos proficientes. Leitores mais proficientes usam diferentes tipos de estratégias, e de formas diferentes (Block, 1986, 1992; Jimenez, Garcia, & Pearson, 1995; Prisley, Beard EL. Dinary, & Brown, 1992). Além disso, estratégias de leitura podem ser ensinadas para alunos e quando ensinadas, as estratégias ajudam a aperfeiçoar o desempenho do aluno nos testes de compreensão textual (Carrell, 1985; Carrell, Pharis, & Liberto, 1989; Pearson & Frelding, 1991).

Mas o que estes resultados destas pesquisas significam para um professor em sala de aula? Significam que estratégias podem ser ensinadas, e que o objetivo de ensinar leitura é ajudar os alunos a se desenvolverem como leitores mais competentes. Assim sendo, como poderia este ensino ser desenvolvido?

Uma resposta para o dilema pedagógico é adaptar métodos que têm sido descobertos com sucesso no ensino de LM para uma situação de ensino de L2. Na abordagem de leitura de Brown e Palinesar (1989), por exemplo, são ensinadas aos alunos quatro estratégias de leitura: resumir, prever, clarear e fazer perguntas. Ações deste tipo têm sido tentadas com alunos de L2 e têm sido consideradas úteis (Cotterall, 1990; Hewitts, 1995). No campo da LM, contudo, o estado da arte das intuições das estratégias de leitura tem se movido para uma abordagem mais compreensiva; uma abordagem que leve os alunos a aprender as estratégias de leitura enquanto estão envolvidos com suas leituras regulares. Nesta abordagem, as estratégias são ensinadas por meio de explicação direta, por uma modelação do professor e pela espera de uma resposta dos alunos. Os alunos nunca têm dúvidas do que são as estratégias, onde e quando elas podem ser usadas, e como elas são usadas. Nesta abordagem, as estratégias são constantemente recicladas através de novos textos e tarefas. Desta forma, os alunos entendem melhor a utilidade das estratégias, e existe transferência de aplicação de um tipo de texto ou tarefa para outro.

Portanto, as qualificações e características das estratégias de leitura organizadas e elaboradas pelos diversos autores mostram-se fundamentais no processo de compreensão da utilização delas pelos alunos. Após discutir alguns aspectos pertinentes

ao uso das estratégias de leitura, um maior entendimento da sua importância no ensino de LE surge como favorecedor do trabalho docente.

Em geral, o professor ao explicar à classe o porquê de se aprender e praticar as estratégias de leitura levanta três pontos importantes: (1) as estratégias ajudam a melhorar a compreensão da leitura tanto quanto a eficácia da leitura; (2) em usando as estratégias, os alunos estarão lendo de uma forma que os especialistas lêem, ou seja, competentemente; (3) as estratégias ajudam leitores a processar o texto ativamente, a monitorar a compreensão deles, e a conectar o que eles estão lendo para seu próprio conhecimento e para outras partes do texto.

Usando este tipo de discussão não somente em aulas iniciais como parte da explicação do método, mas também numa base repetitiva para assegurar que os alunos estejam conscientes do valor daquilo que eles estão fazendo, o professor acaba encorajando seus alunos a uma mudança no modo como lidam com o texto, levando esta mudança a outras atividades de leitura. Embora inicialmente o professor possa explicar o valor de se usar as estratégias, os alunos são logo capazes de relatar seus próprios pontos de vista sobre as estratégias e sobre seu uso. Através destas discussões, os alunos passam a ganhar um entendimento mais profundo sobre os processos de leitura, e começam a perceber que eles também usam estas estratégias de leitura em LM.

Após esta breve discussão sobre o ensino de estratégias de leitura, aponto as estratégias que foram trabalhadas com os sujeitos pesquisados nos dois grupos para a realização desta pesquisa.

1.2.4 Estratégias para Compreensão de Leitura

Para muitos aprendizes de L2, os quais já são alfabetizados em uma língua anterior, a compreensão da leitura é primariamente um assunto de como desenvolver adequadamente e eficientemente as estratégias de compreensão. Algumas estratégias

estão relacionadas com procedimentos *bottom up* e outras realçam os procedimentos *top-down*, descritos anteriormente. A seguir, abordo cinco destas estratégias utilizadas na coleta dos dados desta pesquisa (Oliveira, 1994):

1. *Skimming* (anexo 4)

Consiste em correr rapidamente os olhos através do texto todo (um ensaio, um artigo, um capítulo, por exemplo) para conseguir um ponto essencial. *Skimming* dá aos leitores a vantagem de serem capazes de prever o propósito da passagem, o tópico principal ou mensagem, e possivelmente algumas das idéias em desenvolvimento ou idéias coadjuvantes. Isto lhes dá uma direção, na medida em que eles realizam uma leitura mais focalizada.

O leitor pode procurar por palavras chaves ou pelas idéias principais do texto. Pode-se ler o título, os subtítulos e observar as ilustrações, podendo também identificar os cognatos, as palavras repetidas e as marcas tipográficas (números, negrito, itálico, pontuações, e qualquer outra forma tipográfica que o autor utilize em seu texto para chamar a atenção do seu leitor) para facilitar sua compreensão.

2. *Scanning* (anexo 5)

Consiste em rapidamente procurar por algumas informações específicas dentro do texto. Exercícios de *scanning* podem pedir aos alunos para procurar nomes ou datas, para achar a definição ou um conceito chave, ou para listar certo número de detalhes coadjuvantes. O propósito do *scanning* é extrair informação específica sem ler através do texto todo. Para Inglês acadêmico, aquele voltado para leitura de artigos científicos,

scanning pode tornar a leitura mais rápida e direta. No Inglês vocacional ou geral, scanning é importante para lidar com gêneros como projetos, manuais, formulários, etc.

3. *Logical Connectors* (anexo 6)

São conjunções, advérbios, preposições, locuções, etc. que aparecem dentro de um texto, organizando a sua estrutura, servindo para estabelecer uma relação lógica entre frases e idéias. Em português essas palavras são chamadas de articuladores ou palavras conectivas. O uso adequado destas palavras confere solidez ao argumento e conseqüentemente elegância ao texto.

4. *Prediction* (anexo 7)

É uma habilidade básica para a prática de todas as estratégias de leitura e para o processo de leitura de um modo geral. A leitura é uma atividade que envolve constantes adivinhações que são rejeitadas ou confirmadas à medida que se processa a leitura. Como leitores, podemos usar nosso senso e nossa experiência para ajudar a prever as idéias de um determinado texto.

Para tanto, nosso próprio conhecimento sobre o assunto do texto, o conhecimento do campo semântico em que palavras desconhecidas estão envolvidas, assim, como o conhecimento do contexto lingüístico e não-lingüístico, associados ao conhecimento da estrutura do texto em si, auxiliarão na tarefa de inferir palavras ou conteúdos que até então pareciam perdidos.

5. *Nominal Groups* (anexo 8)

É um grupo de palavras relacionadas entre si. Num grupo nominal encontramos o núcleo e seus modificadores. O núcleo é representado pelos substantivos e os

modificadores são representados por artigos, numerais, pronomes, advérbios, adjetivos, e, até mesmo, por substantivos com a função de adjetivo.

Para que estas estratégias pudessem ter mais significado para os sujeitos pesquisados, estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura também foram trabalhadas.

1.2.5 Estratégias Cognitivas - Algumas Estratégias Cognitivas Voltadas ao Processo de Leitura

Segundo Wenden (1991), estratégias cognitivas são operações e etapas mentais usadas pelos alunos para aprender, monitorada ou não pelo professor; outras são automatizadas pelos alunos sem que estes tomem consciência; enquanto outras, apenas por situações criadas pelo professor são possíveis de alguma percepção.

Os leitores sabem como e porque realizam estas atividades e de algum modo sabem até o propósito delas. São elas: tradução, anotações (apontamento e seleção de tópicos), agrupamento (agrupar ou reclassificar o material aprendido), contextualização, dedução, recombinação (combinação de elementos conhecidos usados de maneira nova; palavras-chave). Estas estratégias são automatizadas pelos leitores, mas sem que estes necessariamente tomem conhecimento de sua utilização ou validade como recurso de aprendizagem.

Outro grupo de estratégias usadas pelo leitor, porém mais difíceis de ser observadas, dificultando assim a criação de situações que mostrem ou levem o aluno a observá-los são a inferência, a transferência (transferir o conhecimento lingüístico ou conceitual

para uma nova situação) e a elaboração (relacionar uma informação nova a outros conceitos na memória). Aparentemente os alunos podem estar inferindo, mas na realidade estão usando pistas ou re combinando o que já sabem, podem também estar transferindo o conhecimento lingüístico sem estar consciente e o professor tem que estar ciente do que é transferido.

Apresento outras estratégias cognitivas que chamam atenção para um bom desempenho na leitura:

1. Repetição: repetir uma pequena quantidade da língua (uma palavra ou uma frase) durante o desempenho de uma atividade de linguagem;
2. Recursos: usando fontes de informação disponíveis sobre o alvo da língua, incluindo dicionários, livros textos, e trabalho prévio;
3. Agrupamento: ordenando, classificando, ou tabelando material usado em uma atividade da língua baseado em atributos comuns, lembrando informações baseadas em grupos previamente feitos;
4. Anotação: escrevendo palavras chaves e conceitos e formas numéricas, gráficas e verbais, abreviadas para ajudar o desempenho de uma atividade da língua;
5. Dedução/Indução: aplicando conscientemente regras aprendidas ou autodesenvolvidas para produzir ou entender o objetivo da língua;
6. Substituição: selecionando abordagens alternativas, planos revisados, ou diferentes palavras ou frases para realizar uma tarefa da língua;

7. **Elaboração:** relacionando novas informações previamente ao conhecimento, relacionando diferentes partes de novas informações de cada um; fazendo associações pessoais significativas às informações apresentadas;
8. **Sumarização:** fazendo um resumo mental ou escrito da língua e das informações apresentadas em uma atividade;
9. **Tradução:** descrevendo idéias de uma língua para outra em uma maneira relativamente literal (textual);
10. **Transferência:** usando conhecimento lingüístico previamente adquirido para facilitar uma tarefa da língua;
11. **Inferência:** usando informações disponíveis para adivinhar os significados ou usos de itens da língua não familiares associados com uma tarefa da língua para prever resultados, ou para preencher informações ausentes.

As estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura se apresentam como aquelas que necessitam, então, da utilização de processos mentais para a aprendizagem, e estes processos ocorrem com maturação distinta em relação às faixas etárias, e conseqüentemente, afetando o processo de leitura.

1.2.6 EA e o Fator Idade em Relação ao Processo de Leitura

Freitas (1997: p. 69) ressalta que o uso eficiente de determinadas estratégias parece estar diretamente relacionado com o fator idade e tudo que o acompanha, como os desenvolvimentos cognitivo e psicológico, a maturidade, o conhecimento de mundo, etc. Segundo as asserções de Politzer e McGroesty (1985), bons aprendizes de língua tendem a usar EA, conscientemente ou não, que sejam apropriadas ao seu estágio de aprendizagem, à sua personalidade e idade, ou ao seu propósito para aprender a língua e ao tipo de língua que estão aprendendo. Rubin (1975) ainda acrescenta a esta lista o tipo de tarefa, o nível de competência, o contexto, o estilo de aprendizagem e fatores culturais específicos, além de também mencionar o fator idade.

Oxford (1990) também menciona o fator idade ao afirmar que os alunos de idades e estágios de aprendizagem de LE diferentes usam estratégias diferentes, sendo que certas estratégias são geralmente empregadas por alunos mais velhos ou por aqueles com nível de proficiência mais alto. Alunos adultos, por exemplo, geralmente iniciam seus estudos de LE com maior desenvolvimento de competência estratégica⁶, pelo fato de acreditarem que a competência estratégica em L1 seja transferível para situações de aprendizagem de LE (Paribakht, 1985).

O que pode ser concluído a partir da literatura sobre os efeitos da idade na aprendizagem de LE é que estes efeitos estão longe de serem tão claros como apontam algumas pesquisas. Cook (1989) afirma que na referência geral da pesquisa em aquisição de L2 e aprendizagem de LE, os benefícios e desvantagens da idade parecem estar ainda longe de serem estabelecidos. Acima de tudo, não se pode esquecer que a idade é um fator a ser considerado do nascimento até a morte. A relação entre idade e

aquisição/aprendizagem de L2/LE não existe apenas na diferença entre crianças e adultos, mas também envolve a aprendizagem de LE em diferentes estágios da idade adulta.

Uma vez apresentada à perspectiva cognitiva de leitura e tendo debatido a importância das estratégias de aprendizagem de LE, pude levantar questões sobre o processo de leitura em si, percorrendo modelos psicolinguísticos até a noção da teoria dos esquemas, culminando na interferência etária. Agora, passo a detalhar como esta pesquisa pôde ser realizada, qual linha metodológica a sustentou, os locais de realização da coleta dos dados, os participantes, dentre outras informações importantes para a realização da mesma.

⁶ **Competência Estratégica:** estratégias comunicativas verbais e não-verbais postas em ação para

II – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A LINHA METODOLÓGICA DA PESQUISA REALIZADA

Pensar a questão das práticas pedagógicas como sustentáculo para a efetivação de pesquisas sociais levanta indagações de diferentes ordens, como, por exemplo, enfrentar o desafio de pesquisar meu próprio cotidiano escolar, tão amplo e tão complexo.

Por acumular anos de experiência docente, não é de estranhar que minha prática docente se transforme no meu grande objeto de pesquisa, buscando respostas que o cotidiano da sala da aula muitas vezes não oferece.

compensar falhas na comunicação devido a variações na performance ou na falta de competência (Canale e Swain, 1980:30).

Contudo, esta mudança de lado ou de postura precisa ser bem refletida e alicerçada em pressupostos que assegurem o rigor necessário para a investigação desejada. Segundo Fazenda (2001:82), ao pesquisar a própria ação, os pesquisadores deveriam observar se o domínio que tinham da situação vivida, isto é, todos os anos de prática consolidada, não irão se chocar com o domínio teórico do campo observado. Outro apontamento levantado pela autora é a identificação precisa do problema a ser pesquisado, seguido por uma leitura objetiva do fenômeno, analisando todo o material sobre a situação descrita, levando a decisão de estruturar uma nova intervenção.

Pelos apontamentos mencionados, entendo esta pesquisa como sendo um delineamento pré-experimental de caráter intervencionista, envolvendo alunos e professor-pesquisador da sua prática.

Uma pesquisa intervencionista é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou, no caso desta pesquisa, com a resolução de um problema coletivo, e no qual o pesquisador e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2004:14).

Nesta perspectiva, é necessário resumir alguns dos principais aspectos relacionados à pesquisa de intervenção como estratégia metodológica da pesquisa social (Thiollent, 2004:16):

- a) Há uma ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada;

- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objetivo da pesquisa intervencionista consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- d) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- e) A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento das pessoas e grupos considerados.

A pesquisa intervencionista é organizada, então, para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo, dispondo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa. O pesquisador assume os objetivos definidos e orienta a investigação em função dos meios disponíveis (Thiollent, 2004).

Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo, a pesquisa de intervenção não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual o pesquisador intervem conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. As variáveis não são isoladas, elas interferem no que está sendo observado. Apesar disto, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos

mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar (Thiollent, 2004), no caso desta pesquisa pela utilização das estratégias de leitura.

Esta pesquisa averigüou como a utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em LI influenciou o modo dos alunos lidarem com textos originais em língua inglesa, bem como tentando aferir o nível de consciência destes alunos em relação ao processo de leitura. A investigação foi realizada na forma de avaliações escritas seguidas por questionários abertos que tinham por objetivo avaliar quais estratégias eram utilizadas pelos alunos e qual o nível de conscientização destes em relação a sua prática com leitores.

A pesquisa foi desenvolvida com dois grupos de alunos em contextos distintos, com o objetivo de verificar as características próprias de cada um, suas semelhanças e diferenças. O primeiro contexto foi um grupo de inglês instrumental, enquanto o segundo contexto foi o de uma sala de 3º ano do ensino médio, ambos em instituições privadas de ensino.

A pesquisa seguiu, basicamente, quatro etapas distintas. Na primeira, houve coleta de dados nos dois contextos: a sala de 3º ano do EM e a turma de inglês instrumental. Nos dois contextos estiveram presentes o professor-pesquisador e os alunos. Os dados coletados foram provenientes de avaliação escrita, no formato de testes de interpretação textual advindos de textos originais e questões dissertativas, e questionários abertos sobre seus desempenhos como leitores e a influência das estratégias de leitura no processo de leitura em LI.

Após um período de debates e discussões sobre o conceito de leitura, leitor procedimentos e estratégias de leitura em LI, duas outras avaliações seguidas por questionários abertos foram aplicados, com um intervalo de tempo entre uma avaliação e outra suficiente para desenvolver as estratégias de leitura propostas para esta pesquisa, como descrita no item 1.2.4 do referencial teórico.

Nesta primeira coleta de dados obtive um total de 40 avaliações escritas, sendo 25 dos alunos do 3º ano, e 15 da turma de inglês instrumental, e um total de oito questionários respondidos entre os sujeitos dos dois contextos.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu após um período de debates e discussões sobre procedimentos e estratégias de leitura em LI, seguido por outra avaliação escrita e outro questionário aberto. Nesta etapa obtive um total de 31 avaliações escritas, sendo 19 dos alunos do 3º ano, e 12 da turma de inglês instrumental, e um total de oito questionários respondidos pelos sujeitos dos dois contextos.

A terceira etapa da coleta dos dados ocorreu em momentos diferentes. Com o grupo do inglês instrumental a última avaliação ocorreu ao término do curso, em meados do mês de julho, enquanto que o grupo do 3º ano do ensino médio realizou a terceira avaliação após o período de recesso escolar devido a impedimentos maiores.

Obtive nesta última etapa um total de 35 avaliações escritas, sendo 30 dos alunos do 3º ano, e 05 da turma de inglês instrumental, e um total de oito questionários respondidos pelos sujeitos dos dois contextos. O quadro abaixo apresenta o número de

sujeitos envolvidos na pesquisa nos dois contextos diferentes nos três momentos de avaliação:

Quadro 1: Número de sujeitos participantes da pesquisa nos três momentos de coleta de dados

	Turma do 3º ano do Ensino Médio	Turma de Inglês Instrumental
Participantes	Professor Pesquisador + 25 alunos	Professor Pesquisador + 15 alunos
1ª etapa de coleta de dados	25 avaliações + 8 questionários	15 avaliações + 8 questionários
2ª etapa de coleta de dados	19 avaliações + 8 questionários	12 avaliações + 8 questionários
3ª etapa de coleta de dados	30 avaliações + 8 questionários	05 avaliações + 8 questionários

Fonte: Avaliações escritas e questionários abertos

A última etapa da pesquisa constou da digitação e da organização dos dados de forma que eles pudessem ser analisados qualitativa e quantitativamente, se necessário, através das categorias que serão apontadas mais adiante. Os enunciados referentes aos questionários foram transcritos da maneira como foram efetivados, sem qualquer tipo de correção gramatical, mantendo-se todos os desvios lingüísticos.

2.2 O Local

As aulas aconteceram no próprio ambiente escolar de cada instituição. No grupo do inglês instrumental, as aulas faziam parte do curso de inglês instrumental do centro de línguas de uma instituição de ensino superior, curso este que já acontecia há dois anos,

sendo eu o professor de três destes quatro semestres. A instituição oferece a população geral cursos de línguas a preços acessíveis, em diversas modalidades, inclusive o instrumental. Por ser professor da instituição e o tema desta pesquisa ser de interesse da mesma, o acesso ao grupo foi gentilmente permitido, uma vez que os resultados obtidos poderiam servir de parâmetros para os próximos semestres.

O grupo do 3º ano do ensino médio realizou suas aulas na própria dependência escolar, sendo esta uma escola privada integrante de uma fundação educacional do estado de Mato Grosso do Sul. Esta escola prima pela aprovação nas provas de vestibular, o que possibilitou que eu realizasse a pesquisa sem maiores problemas, uma vez que a temática da pesquisa estava em concordância com os propósitos da escola para os alunos do 3º ano, visto que a questão da leitura e interpretação de textos em LI no vestibular é fator de grande reprovação.

O período de realização deste trabalho compreendeu os meses de fevereiro a meados de julho, no caso da turma de inglês instrumental, e o começo de agosto com a turma do 3º ano do EM. Foram 16 aulas com a turma do 3º ano do EM, incluindo aí os três encontros para realização das avaliações e os questionários abertos, que ocorriam logo após a prova escrita. Com o grupo de inglês instrumental foram 15 encontros, também incluindo as três avaliações e os posteriores questionários.

Na sala de aula, a posição das carteiras dos alunos dependia do seu contexto. No grupo do 3º ano do EM, os sujeitos ficavam organizados por fileiras, enquanto o grupo de inglês instrumental se posicionava em semicírculo. Devido a natureza das atividades sugeridas, tais disposições não interferiam no andamento das aulas, nem no resultado do trabalho, uma vez que por se tratar de estratégias de leitura a posição destes sujeitos não

iria interferir no seu desempenho, ao contrário do que aconteceria se fosse uma aula voltada para a conversação, onde a disposição dos alunos pode favorecer, ou prejudicar, a aprendizagem.

2.3 Os Participantes

2.3.1 Os Alunos

Pela presente pesquisa ser realizada em dois contextos distintos, detalharei os grupos separadamente. Primeiramente, o grupo dos alunos do 3º ano do EM. O grupo em questão tinha aproximadamente 50 alunos, sendo que apenas 30 destes foram selecionados para esta pesquisa por optarem pela LI como opção de segunda língua nas provas de vestibular. O grupo era composto por homens e mulheres, faixa etária de dezesseis a dezoito anos. O grupo tinha como objetivo geral aprender a língua inglesa para realização das provas de vestibular, sendo esta sua necessidade central. O prazo fixo para esta meta era o final do ano letivo. O grupo tinha poucas oportunidades de praticar o idioma fora do horário de sala de aula, restringindo o contato com a língua às aulas, uma vez por semana, cinquenta minutos cada. Em sua maioria, os componentes do grupo eram muito atarefados com as exigências das outras disciplinas e a pressão da aprovação no vestibular, e se sentiam prejudicados por terem apenas uma aula semanal e não terem tempo disponível para praticar leitura em LI fora do seu ambiente escolar (anexo 15). Portanto, os alunos quase não tinham contato com as atividades de LI sem a presença de professor, uma vez que quase todas elas eram feitas em sala de aula.

O segundo grupo era uma turma de inglês instrumental de uma instituição de ensino superior de Campo Grande, MS, proveniente do seu centro de línguas. O grupo de 15 alunos era composto por homens e mulheres, faixa etária de dezoito a cinquenta anos, vindos de diferentes graduações. O grupo tinha como objetivo geral aprender a língua inglesa para realização das provas de proficiência nos programas de mestrado e doutorado, sendo esta sua necessidade central. Muitos já tinham feito as provas de seleção destes programas antes, e por não conseguirem bons resultados na prova de proficiência em língua estrangeira, procuraram o curso na tentativa de melhorar seu desempenho como leitores de LE. Não havia para este grupo um prazo fixo para alcançar esta meta. O grupo tinha poucas oportunidades de praticar o idioma fora do horário de sala de aula, restringindo o contato com a língua às aulas, uma vez por semana, com a duração de uma hora e quarenta minutos. Em sua maioria, os componentes do grupo eram muito atarefados com as exigências profissionais, e se sentiam prejudicados por não terem tempo disponível para praticar fora do ambiente escolar. Portanto, assim como os alunos do 3º ano do EM, estes alunos quase não tinham contato, também, com as atividades de LI sem a presença de professor, uma vez que quase todas elas eram feitas em sala de aula.

O quadro a seguir pode facilitar o entendimento sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa:

Quadro 2: O sujeitos envolvidos na pesquisa

	Grupo do 3º ano do EM	Grupo de Inglês Instrumental
Nº de alunos	50	15
Nº de alunos selecionados	30	15

para a pesquisa		
Faixa etária	Entre 16 a 18 anos	Entre 18 a 50 anos
Sexo	Homens e mulheres	Homens e mulheres
Objetivo Geral do grupo	Realização de provas de vestibular	Realização de provas nos programas de mestrado e doutorado
Contato com a língua inglesa	1 vez por semana (50 minutos)	1 vez por semana (1 hora e 40 minutos)

Fonte: Dados referentes aos sujeitos envolvidos na pesquisa

Embora o número de alunos participantes das aulas fosse elevado, apenas uma pequena parcela pôde ser elegida para esta pesquisa, uma vez que determinados critérios precisaram ser atendidos para compor o grupo necessário que esta pesquisa necessitava.

Foram eleitos apenas os alunos que tenham participado de todas as avaliações, uma vez que alguns alunos faltaram no dia de uma ou outra avaliação, não sendo possível um acompanhamento das três avaliações propostas, pois cada avaliação contemplava um quadro específico de estratégias que deveriam ser utilizadas.

Ainda, apenas os alunos que tenham respondido a todos os questionários foram considerados elegíveis para esta pesquisa, uma vez que o acompanhamento dos três questionários complementaria os dados das provas escritas e forneceriam elementos essenciais a respeito do nível de conscientização destes sujeitos sobre seu papel como leitor.

Por fim, os alunos com conhecimento razoável da LI que na primeira avaliação tiveram nota maior ou igual a 9,5 foram excluídos desta pesquisa, pelo fato destes alunos já demonstrarem certa competência lingüística, e para esta pesquisa eu precisava de alunos que pudessem ser auxiliados por estas estratégias.

Ao analisar os dados provenientes das provas escritas e dos questionários abertos, utilizei letras maiúsculas para caracterizar os alunos do grupo do 3º ano do ensino médio e números ordinais para os alunos do grupo do inglês instrumental.

2.3.2 O Professor-Pesquisador

Neste trabalho sou o pesquisador e ao mesmo tempo o professor, desempenhando um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas encontrados.

Desde que venho trabalhando com o ensino-aprendizagem de inglês voltado às necessidades das provas de vestibular e aos exames de proficiência para programas de mestrado e doutorado, percebo a dificuldade dos meus alunos na utilização de estratégias que pudessem facilitar o entendimento dos textos em LI, bem como uma falta de conscientização do papel destes alunos como leitores e participantes do processo de compreensão daquilo que lêem.

Minha participação como professor-pesquisador pode facilitar a detecção de alguns aspectos no processo de ensino-aprendizagem relacionados aos procedimentos de leitura e a conscientização do papel de leitor. Porém, isto poderia dificultar a visualização da

minha própria atuação, por ser ao mesmo tempo o pesquisador e professor, sendo esta uma delimitação desta pesquisa.

Decidi, então, trabalhar com a turma de 3º ano do EM que descrevi anteriormente, visto que seus objetivos poderiam contribuir para minha pesquisa, e com a turma de inglês instrumental descrita, pois acreditava poder ser adequada aos objetivos deste trabalho pelas suas características e necessidades, além da possibilidade de comparação entre realidades tão distintas.

2.4 Os Grupos e a Situação-Problema

Os dois grupos pesquisados, embora apresentassem características distintas, como faixa etária, experiência acadêmica, dentre outras, compartilhavam uma mesma necessidade: aprender a LI de modo que esta os ajudassem a ler de modo mais eficiente, com mais velocidade e precisão na compreensão textual para pudessem apresentar desempenho satisfatório nos seus exames de proficiência em LI.

Todas as avaliações escritas e questionários abertos foram realizados após um período de aproximadamente um mês de aula com o grupo instrumental e dois meses com o grupo do 3º ano do EM, período este que me ajudou a conhecer os alunos, suas dificuldades e expectativas em relação ao modo como os processos de leitura *top-down* e *bottom-up* poderiam auxiliá-los na resolução dos seus exames.

Os dois grupos pesquisados apresentavam dificuldades em relação ao vocabulário, palavras desconhecidas ou mal entendidas, questões morfológicas e sintáticas, em

especial o grupo do inglês instrumental, uma vez que seus participantes já haviam deixado os bancos escolares há algum tempo, e em sua maioria não tinham maiores conhecimentos em relação a tópicos gramaticais ou a outros requisitos necessários para uma boa leitura em LI. Porém, o que mais os afligia eram as dificuldades funcionais ao lidar com os textos, ou seja, o não saber por onde começar, acreditando que a pura tradução literal poderia ser suficiente para uma compreensão precisa dos dados dos seus textos, e mesmo assim, não tendo noções de princípios tradutivos que pudessem ao menos auxiliá-los, ou seja, uma falta de perspectiva em relação ao que fazer com os textos para alcançar seus objetivos maiores que eram as aprovações nos exames que iriam se submeter.

Refletindo sobre as dificuldades em relação aos procedimentos de leitura apresentados pelos dois grupos, a uma falta de conhecimento sobre o papel deste aluno como leitor ativo e participante no processo de compreensão, busquei uma proposta de trabalho que pudesse utilizar uma série de estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura em LI, fomentando nestes alunos uma maior consciência em relação ao seu papel como leitor e em relação aos procedimentos de leitura em si.

Após as discussões em sala sobre meus objetivos como professor e pesquisador, os sujeitos se mostraram muito receptivos à idéia de utilização de estratégias de leitura numa tentativa de promover de forma mais consciente o processo de leitura em LI.

2.4.1 O Papel do Material Didático na Sala de Aula

Os dois grupos pesquisados trabalharam com materiais didáticos distintos. O grupo de alunos do 3º ano do EM utilizou material didático próprio da franquia a qual a escola pertence. O material didático usado neste grupo parece recomendável às necessidades destes alunos, que é a aprovação nos exames de vestibular, com grande número de textos originais, questões retiradas de provas de vestibular, conteúdos gramaticais voltados para estas provas e atividades para a aquisição de vocabulário em áreas específicas, como a biológica, por exemplo. Não houve necessidade de trazer para este grupo outros materiais, a não ser aqueles que os levassem a refletir sobre as estratégias de leitura, e ao seu papel como leitor ativo no processo de leitura.

O material do grupo do 3º ano do EM consistia em uma apostila desenvolvida pela franquia para alunos que iriam realizar provas de vestibular. Era um material intensivo, pois agregava em uma única apostila todo conteúdo lingüístico da LI, além de textos originais e atividades específicas para aquisição de vocabulário. A apostila era subdividida em parte A e parte B, num total de 48 aulas pré-programadas, ou seja, 24 aulas para cada parte da apostila.

A parte A era voltada exclusivamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI, contento textos originais das mais diversas áreas do conhecimento humano, além de exercícios variados de provas de vestibulares, como questões de múltipla-escolha, somatórias, verdadeiro ou falso, e questões dissertativas. Além das atividades relacionadas à habilidade de leitura em si, a parte A da apostila também oferecia atividades exclusivas para aquisição de vocabulário como listas bilingües, tarefas de tradução e versão, e exercícios de vestibulares que cobrassem o tipo de vocabulário tratado na aula em questão.

A parte B desta apostila apresentava tópicos lingüísticos reunidos por temáticas comuns, o que condensava o ensino gramatical, pois numa única aula deveriam ser apresentadas todas as formas pronominais, por exemplo. Outra característica da parte B desta apostila era que não havia explicações gramaticais, apenas o nome dos tópicos a serem desenvolvidos na unidade e listas de exercícios retirados de provas de vestibulares que pudessem contemplar estes itens. Assim, a intenção do material nesta parte B era fazer com que os alunos fizessem o maior número possível de questões gramaticais sem se preocupar com sua teoria, ou seja, assumindo que estes alunos já tinham este conhecimento teórico.

O grupo de inglês instrumental não possuía material didático próprio ficando o conteúdo programático, os textos e as estratégias a serem desenvolvidas a cargo do professor e das necessidades do grupo. Contudo, por estar à frente desta disciplina por três semestres, já tinha bem definido as estratégias de leitura a ser trabalhadas, deixando os textos para uma posterior seleção, uma vez que cada grupo de inglês instrumental possui características próprias em relação à formação de seus participantes. Neste grupo pesquisado, a maior área de atuação dos alunos eram a educação e áreas biológicas, como veterinária e biologia molecular.

Embora o curso de inglês instrumental da instituição de ensino a qual serviu de base para esta pesquisa não tivesse um material didático definido, dois livros eram utilizados como suporte teórico para ajudar entender as estratégias de leitura: *Inglês Instrumental: estratégias de leitura*, de Socorro Evaristo, Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996, e *Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura*, de Rosângela Munhoz, Editora Textonovo, 2000.

O livro organizado por Socorro Evaristo apresenta treze estratégias de leitura distintas, com exercícios em textos originais, numa linguagem extremamente acessível. As estratégias apresentadas em seu livro são: *general comprehension, skimming, scanning, prediction, how to use the dictionary, nominal groups, logical connectors, main points and detailed comprehension, selectivity, contextual reference, rhetorical functions* e *summary*. Dentre as estratégias estudadas ao longo do curso apenas 5 foram utilizadas para esta pesquisa por serem estratégias muito utilizadas pelos alunos LI ao lidar com textos de modo geral, como descrito no item 1.2.4 do referencial teórico e dos anexos 4 a 8. A escolha destas estratégias foi pautada, também, na praticidade das mesmas e na facilidade com que os alunos as assimilam, uma vez que a maioria delas é utilizada constantemente pelos alunos na resolução de questões referentes à interpretação textual, mas muitas vezes sem consciência de que são estratégias.

O livro de Rosângela Munhoz, entretanto, apresentava um número maior de atividades práticas de leitura sob forma de exercícios variados, oferecendo maiores oportunidades de exercitar as estratégias, ou seja, um complemento para o livro anterior.

Além do suporte teórico destes dois materiais, textos originais reproduzidos de periódicos eram constantemente utilizados em sala por representar o tipo de leitura que estes alunos faziam em suas avaliações.

Como pude demonstrar, as aulas tanto no grupo do 3º ano do EM como na turma de inglês instrumental utilizavam textos autênticos, ou seja, textos reproduzidos de fontes originais (jornais, panfletos, propagandas, etc.), enfocando as mais diversas áreas do

conhecimento humano. Os conteúdos destes textos eram relativos a assuntos rotineiros, problemas sociais ou econômicos, para os alunos do 3º ano do EM, e de caráter específico para a turma de inglês instrumental, voltados para as áreas de interesse do grupo, como formação de professores e pedagogia, e ainda outros voltados para a área da biologia e tecnologia.

Nos dois grupos pesquisados, os textos deveriam possibilitar o emprego da estratégia de leitura apresentada em cada encontro.

2.4.2 A Descrição dos Materiais Usados (anexos 1, 2 e 3)

As atividades desenvolvidas no primeiro material (anexo 1) tinham como objetivo propiciar discussões sobre a definição de leitura como processo ativo, assim como uma apresentação de algumas estratégias de leitura, seguidas de certas dicas que podem facilitar os leitores no trabalho com textos em inglês.

Após estas pontuações, uma série de atividades práticas foi apresentada com textos de variadas áreas do conhecimento, como por exemplo, tecnologia e globalização. Os exercícios relacionados a estes textos compreenderam questões de múltipla-escolha, questões dissertativas e questões com itens verdadeiros ou falsos.

O segundo material (anexo 2) apresenta uma série de atividades desenvolvidas pelos grupos ao longo da pesquisa, exemplificando o tipo de texto utilizado em sala. São textos originais, reproduzidos de fontes autênticas, como revistas e periódicos. Os textos tratam de assuntos que representam à necessidade dos grupos pesquisados e suas respectivas áreas do conhecimento, entre eles, temas como negócios, entretenimento, saúde, política e cultura.

Além do trabalho com os textos, itens gramaticais também foram apresentados a pedido do grupo do inglês instrumental, e, como parte da grade curricular da turma do 3º ano do EM. Porém, apenas tópicos gramaticais que pudessem favorecer o processo de leitura foram apresentados, ou seja, itens que pudessem favorecer o trato com os textos, como, por exemplo:

- a) Pronomes pessoais, devido a suas referências e contextualizações;
- b) Formas verbais, por indicar a natureza das ações;
- c) Palavras de conteúdo, como substantivos, adjetivos e advérbios, por carregarem significados;
- d) Determinantes, como artigos, demonstrativos e possessivos, por facilitar o processo de identificação das palavras de conteúdo;
- e) Preposições, pelas implicações lingüísticas que aferem a LI;
- f) Conjunções, pelas relações que fazem ao longo dos textos.

Além dos tópicos gramaticais mencionados, a ordem de palavras em LI, como adjetivos e advérbios, assim como possíveis variações na relação sujeito-objeto também foram apresentadas para promover uma maior competência gramatical nestes alunos.

O uso do dicionário (anexo 3) também foi debatido, uma vez que os alunos da turma do inglês instrumental podem usar esta ferramenta nos seus exames de proficiência, e muitas vezes não sabem como recorrer a ela de modo eficiente. As pessoas se esquecem quanta informação está inserida em um bom dicionário, acreditando que seu único propósito é apresentar a definição de verbetes. Para que esta visão pequena sobre esta ferramenta importantíssima de trabalho possa ser revista por aqueles que usam a LI constantemente, algumas orientações foram oferecidas para aproveitar melhor todos os recursos disponíveis. Após a explanação teórica, uma série de atividades práticas foi realizada com objetivos distintos: verificar até que ponto os dicionários utilizados pelos alunos em sala são adequados as suas reais necessidades, e se após o debate teórico estes alunos conseguem usar esta ferramenta com mais propriedade.

2.4.3 As Rotinas Desenvolvidas nas Aulas e os Instrumentos de Coleta de Dados

O roteiro básico para o desenvolvimento das atividades era muito próximo nos dois contextos. No grupo do 3º ano do EM as aulas eram levadas a um debate preliminar sobre o que realmente vem a ser leitura, o que se espera do leitor de hoje, e quais são as habilidades de leitura mais trabalhadas, tendo por foco a prova de vestibular. No decorrer destas discussões eram apresentadas as estratégias de leitura que iriam compor o quadro desta pesquisa e do primeiro semestre letivo destes alunos, seguido por atividades práticas em sala de aula.

Com o grupo do inglês instrumental, após a verificação dos objetivos de cada participante passei a debater de que modo as estratégias de leitura poderiam ajudá-los a alcançar suas metas, todas voltadas para as provas de proficiência de programas de mestrado ou doutorado. Por ser uma turma muito heterogênea, as estratégias serviam para unificar tais metas com áreas tão distintas do conhecimento humano. Embora esta pesquisa tenha focalizado apenas cinco estratégias de leitura, esta turma trabalhou ao longo do semestre com um número maior, uma vez que não há um segundo módulo deste curso.

Os dois grupos iniciaram suas atividades em fevereiro de 2006 com suas características e objetivos já mencionados. No primeiro momento, após alguns encontros iniciais, com o objetivo de estabelecer as metas desta pesquisa, os dois contextos realizaram uma avaliação inicial para verificar qual a competência dos sujeitos pesquisados em relação ao processo de leitura, seguido por um questionário aberto que tinha como objetivo verificar o nível de conscientização destes sujeitos em relação ao seu papel como leitores (anexo 9 e 10).

Num segundo momento os dois contextos foram apresentados as estratégias de leitura, passando por um período de utilização das mesmas com a finalidade de uma maior familiarização e entendimento. Este período compreendeu os meses de março a maio, sendo desenvolvidas as estratégias já mencionadas não deixando de lado as discussões e debates sobre o papel do leitor no trabalho da compreensão textual e sua relação com o texto. Após este período outra avaliação foi realizada, bem como outro questionário aberto com os participantes (anexos 11 e 12).

A última etapa desta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. Com o grupo do 3º ano do EM a última avaliação e questionário ocorreu após o período de recesso escolar em julho, sendo a mesma efetivada em agosto. Acredito que este período de afastamento dos debates e incursões sobre as estratégias de leitura pode ter levado os alunos a um resultado não tão satisfatório em relação a utilização das estratégias de leitura, uma vez que o grupo por ainda não demonstrar uma autonomia em relação às estratégias de leitura pode ter visto neste período de afastamento das atividades relacionadas ao processo de leitura um distanciamento na utilização eficiente das estratégias de leitura. O grupo do inglês instrumental como não continuaria no próximo semestre acabou realizando a última avaliação em meados de julho, ao término do curso (anexos 13 e 14).

Todos os questionários foram respondidos e as respostas organizadas por grupos. Os questionários foram respondidos sempre ao final das próprias avaliações, pois os sujeitos pesquisados não dispunham de outro momento para a realização dos mesmos (anexo 15).

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados Colhidos

Procurei, como professor-pesquisador, determinar até que ponto poderia interferir no resultado da pesquisa, fosse respondendo uma pergunta sobre vocabulário, ou até mesmo sobre a própria compreensão de algum dado do texto trabalhado, uma vez que a

falta deste cuidado poderia afetar os resultados da pesquisa, visto que seu objetivo maior era verificar de que modo as estratégias de leitura poderiam influenciar o modo como estes alunos lidam com textos originais em LI, e uma retomada na consciência como leitor, e uma quantidade de interferência grande por minha parte poderia fazer com que estes alunos se tornassem dependentes, sendo isto tudo o que não desejava.

Para análise dos dados, como mencionado no item 2.3.1 deste capítulo, adotei os seguintes critérios para eleger os sujeitos participantes da pesquisa:

- a) Alunos que tenham participado de todas as avaliações, uma vez que alguns alunos faltaram no dia de uma ou outra avaliação, não sendo elegíveis para este trabalho, uma vez que o acompanhamento das três avaliações propostas era fundamental para o sucesso desta pesquisa, pois cada avaliação contemplava um quadro específico de estratégias que deveriam ser utilizadas;
- b) Alunos que tenham respondido a todos os questionários, uma vez que alguns alunos faltaram no dia de um ou outro questionário, não podendo ser elegíveis para este trabalho, uma vez que o acompanhamento dos três questionários complementaria os dados com as provas escritas, e forneceriam elementos essenciais a respeito do nível de conscientização destes sujeitos sobre seu papel como leitor;
- c) Os alunos com conhecimento razoável da LI que na primeira avaliação tiveram nota maior ou igual a 9,5 foram excluídos desta pesquisa, uma vez que tais

alunos já demonstram certa competência lingüística, e para esta pesquisa precisaria de alunos que pudessem ser auxiliados por estas estratégias.

Observando os dados a partir desta primeira análise, passei a identificar algumas categorias dentro da área maior de interesse da pesquisa, categorias relacionadas com a relação do ensino e aprendizagem, com a questão da autonomia na manutenção da utilização das estratégias, e da cognição no processo de leitura.

Para a coleta dos dados necessários para a realização desta pesquisa, três avaliações e posteriores questionários abertos foram apresentados aos sujeitos pesquisados. As avaliações escritas serviram para colher dados referentes à utilização das estratégias cognitivas voltadas aos processos de leitura, enquanto o questionário ofereceu dados sobre o nível de conscientização destes alunos em relação ao processo de leitura como um todo. O quadro a seguir descreve a primeira avaliação realizada ao longo da pesquisa:

Quadro 3: Descrição da primeira avaliação escrita

	Quantidade de Questões	Tipo de Questão
1ª Avaliação	9	4 – Interpretação textual; 1 – Referência contextual; 4 – Justificativa de utilização de estratégias de leitura

Fonte: Primeira avaliação escrita

Para esta primeira avaliação, esperava que os alunos aplicassem as primeiras estratégias de leitura desenvolvidas em sala: *skimming*, *scanning* e *prediction*, apresentadas no item 1.2.4 do referencial teórico.

Na segunda avaliação as perguntas referentes às justificativas de uso das estratégias de leitura não foram empregadas, por entender que nesta etapa do curso os sujeitos pesquisados já apresentariam certo nível de consciência sobre a utilização das estratégias de leitura em LI. Para esta segunda avaliação, a estratégia de leitura chamada *Logical Connectors* e a estratégia *Prediction*, detalhadas no item 1.2.4 do referencial teórico, eram esperadas na resolução das questões interpretativas. O quadro 4 descreve esta avaliação:

Quadro 4: Descrição da segunda avaliação escrita

	Quantidade de Questões	Tipo de Questão
2ª Avaliação	9	7 – Interpretação textual; 2 – Referência contextual;

Fonte: Segunda avaliação escrita

A terceira e última avaliação seria a mais próxima de uma avaliação de proficiência real, sendo seu nível o mais alto das três, uma vez que se esperava que quanto maior o contato com as estratégias de leitura, mais elevado seria o desempenho destes sujeitos no processo de leitura em LI. O quadro 5 descreve esta última avaliação:

Quadro 5: Descrição da terceira avaliação escrita

	Quantidade de Questões	Tipo de Questão
3ª Avaliação	5	3 – Interpretação textual; 1 – Referência contextual;

		1 – Justificativa de utilização de estratégias de leitura
--	--	---

Fonte: Terceira avaliação escrita

Após o detalhamento metodológico desta pesquisa, passo a apresentar a discussão dos resultados obtidos a partir da coleta dos dados nos três momentos de avaliação.

III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como professor, esperava que os dois grupos pesquisados tivessem um elevado desempenho em relação à utilização das estratégias de leitura em LI, bem como um despertar da sua conscientização em relação a estes processos, e conseqüentemente, interferindo na sua postura como leitores. Supunha que os alunos, em especial os do 3º ano do EM, iriam adotar estas estratégias como se fossem um suporte seguro para uma

possível aprovação no vestibular, ou ao menos, que pudessem facilitar a leitura dos textos em LI nos seus exames.

Tive a oportunidade, no início da pesquisa, de debater com os alunos qual a concepção de leitura que eles traziam para seu contexto educacional, qual a visão de leitor que eles tinham, ou seja, para eles qual deveria ser a função do leitor no processo de leitura, e de que modo esta visão poderia se enquadrar nos objetivos de cada um, interferindo na sua prática.

Os dois grupos pesquisados, embora apresentassem a leitura como um objetivo comum, possuíam características distintas que serviam de vantagens e desvantagens frente aos processos de leitura. Muitos dos alunos do 3º ano do EM já apresentavam um conhecimento razoável da LI, o que pôde ser verificado pelas altas notas obtidas (9,5 acima) na 1ª avaliação deste grupo (anexo 9), o que acabou não elegendo estes sujeitos para a pesquisa, como descrito no item 2.3.1 do capítulo 2. Esta atitude se justifica pelo fato de alunos com alto desempenho de leitura em LI apresentarem resistência na aceitação de uma proposta de trabalho que vá além da postura já internalizada como alunos, conforme justificado no referencial teórico.

Por outro lado, o grupo do inglês instrumental apresentou uma característica muito distinta: a necessidade de um amparo gramatical antes do desenvolvimento da habilidade de leitura em si, necessidade esta não requerida pelos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio, embora itens gramaticais fizessem parte da sua grade curricular.

Os alunos do grupo do inglês instrumental alegavam que por estar há muito tempo longe dos bancos escolares não apresentavam a competência gramatical⁷ necessária para a aplicabilidade das estratégias de leitura. Este problema foi contornado após três semanas intensivas de curso discutindo itens gramaticais que os levassem a se sentir mais confiantes em relação ao trato com os textos em língua inglesa, conforme detalhado no capítulo 2.

Discuto a seguir estes dados em relação às avaliações e os apontamentos dos questionários assinalados pelos próprios sujeitos em relação ao seu desempenho no processo de leitura em LI. Início com os resultados do grupo de inglês instrumental.

INGLÊS INSTRUMENTAL

Por avaliar o processo de leitura pelo desempenho do aluno em testes em três momentos diferentes, uma análise do desempenho destes alunos nestas avaliações foi feita com base na descrição das mesmas, podendo identificar o tipo de estratégia que o aluno apresentou mais dificuldade. Assim, o teste foi avaliado em termos de estratégias exigidas do aluno. O quadro 6 apresenta os dados referentes à estas avaliações:

Quadro 6: Descrição das avaliações em relação às estratégias de leitura

Avaliação	Tipo de Texto	Tipo de Questão	Estratégia de Leitura Esperada	Desempenho do aluno
1 ^a	Informativo; Revistas	Dissertativa	Skimming; Scanning; Prediction	Alto
2 ^a	Narrativo; Informativo; Anúncio; Revistas e Jornais	Dissertativa; Múltipla- escolha	Skimming; Scanning; Logical Connectors; Prediction	Baixo
3 ^a	Descritivo	Dissertativa	Skimming; Scanning;	Médio

⁷ **Competência Gramatical:** é parte da competência comunicativa que inclui o conhecimento dos itens lexicais e das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia (Canale e Swain, 1980:29).

			Nominal Groups; Prediction	
--	--	--	-------------------------------	--

Fonte: Avaliações escritas do grupo do inglês instrumental

As avaliações apresentaram textos originais em LI reproduzidos de fontes como revistas, periódicos e jornais, sendo a maior parte das questões referentes à compreensão textual em exercícios dissertativos ou de múltipla-escolha, representando o tipo de teste que estes alunos facilmente encontram nas provas de proficiência em LI de um vestibular ou de um programa de mestrado/doutorado.

As estratégias de leitura esperadas para estas avaliações foram *skimming*, *scanning*, *prediction*, *logical connectors* e *nominal groups*, detalhadas no item 1.2.4 do referencial teórico, sendo que o grau de dificuldade das avaliações aumentava gradativamente, uma vez que os alunos tinham mais tempo para desenvolver as estratégias entre uma avaliação e outra. Além do diferencial no grau de dificuldade das avaliações no decorrer da coleta dos dados, um número maior de questões de contextualização de palavras supostamente desconhecidas pelos alunos também ocorreu, ocasionando o menor desempenho das três avaliações realizadas pelos alunos, levando a suposição que a estratégia de prever significados de palavras ou mesmo fragmentos de texto (*Prediction*) foi a que os alunos mais apresentaram dificuldade. Detalho a seguir os dados da 1ª avaliação escrita dos alunos do grupo do inglês instrumental:

Tabela 1: 1ª avaliação do grupo do inglês instrumental

1ª AVALIAÇÃO

SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
1	80%	20%	0%
2	60%	0%	40%

3	80%	20%	0%
4	80%	20%	0%
5	80%	20%	0%

Fonte: 1ª avaliação escrita do grupo do inglês instrumental

Ao observar a tabela 1, surpreende o alto desempenho dos resultados, uma vez que quatro dos cinco sujeitos pesquisados obtiveram um resultado de 80% de acertos nas questões propostas de interpretação textual.

Tal resultado chama a atenção pelo fato destes sujeitos terem afirmado no primeiro questionário (anexo 10) que estudaram inglês apenas em ambientes escolares, o que pelo elevado número de alunos por sala, uma heterogeneidade muito grande de níveis de conhecimento da língua inglesa, e uma formação nem sempre específica do docente para o ensino de língua inglesa pode não favorecer o processo de aquisição de uma segunda língua, como detalhado na introdução deste trabalho. Estes sujeitos alegaram que não tiveram a oportunidade de frequentar um curso de LI em nenhuma instituição de ensino de línguas, tampouco conheciam o curso de inglês instrumental, como afirma o sujeito 1 ao dizer que, “ *o instrumental que eu tinha em mente era a parte de tradução, traduzir somente o que é necessário para uma prova de mestrado.*”

A primeira avaliação aplicada aos sujeitos do grupo do inglês instrumental ocorreu com aproximadamente um mês de curso, tempo este suficiente para ampliar o entendimento destes sujeitos em relação aos seus propósitos. Segundo o sujeito 1, “*a idéia que tinha do inglês instrumental mudou da que tinha no primeiro momento. Eu achei muito difícil a LI, só que percebi que existe a dificuldade, mas que com alguns métodos que já foram dados pra nós, facilitou bastante.*” O grupo já apresentava a

noção de que estratégias de aprendizagem podem ser utilizadas para aprimorar determinadas habilidades na aquisição de uma segunda língua.

Os resultados da tabela 1 indicam que os sujeitos já apresentavam certo domínio dos processos de leitura e interpretação de dados provenientes de textos originais em LI, como declara o sujeito 3, “ *já usava as marcações tipográficas e as palavras cognatas pra ler, mas não sabia que faziam parte das técnicas.*” Notei, então, o que poderia ser um primeiro momento de consciência destes alunos em relação ao modo como lidam com determinados recursos que caracterizam a utilização de estratégias de leitura em LI. Na tabela 2 é possível observar os recursos utilizados por estes sujeitos na realização desta primeira avaliação:

Tabela 2: Recursos utilizados pelos sujeitos do inglês instrumental para a resolução da 1ª avaliação.

SUJEITOS	RECURSOS
1	tradução, marcações tipográficas e visão geral do texto.
2	palavras conhecidas, título, palavras repetidas e visão geral do texto.

- | | |
|---|---|
| 3 | deduzindo o significado das palavras desconhecidas, datas e visão geral do texto. |
| 4 | tradução, dedução, título e palavras repetidas. |
| 5 | tradução, dedução, datas, palavras repetidas e visão geral do texto. |

Fonte: Questões referentes aos procedimentos de leitura na 1ª avaliação escrita do grupo do inglês instrumental

Três estratégias cognitivas voltadas ao processo de leitura podem ser observadas na tabela 2: tradução, dedução e a repetição de palavras, cada uma favorecendo diferentes formas de associações mentais, uma vez que as estratégias cognitivas se apresentam como aquelas que necessitam da utilização de processos mentais para a aprendizagem, como detalhadas no item 1.2.5 do referencial teórico.

Pelas respostas dadas na primeira avaliação em relação aos procedimentos de leitura, a tradução aparece como a primeira estratégia cognitiva para três dos cinco sujeitos pesquisados, descrevendo idéias de uma língua para outra em uma maneira relativamente literal. A dedução, ou seja, aplicando conscientemente regras aprendidas ou autodesenvolvidas para produzir ou entender o objetivo da língua vem como a segunda estratégia cognitiva mais utilizada, sendo acompanhada pela repetição de palavras ao longo do texto, onde uma pequena quantidade da língua (uma palavra ou uma frase) é repetida ou retomada durante o texto, conforme explicitado no item 1.2.5 do referencial teórico.

Há, ainda, a utilização inicial das estratégias de leitura do tipo *skimmig* (visão geral do texto, palavras conhecidas e título), *scanning* (marcações tipográficas e datas) e

prediction (deduzindo o significado das palavras desconhecidas), estratégias estas esperadas para esta avaliação e explanadas no item 1.2.4 do referencial teórico.

Contudo, muito ainda precisava ser feito em relação aos procedimentos de leitura em LI e os sujeitos pesquisados concordavam com tal afirmação ao dizer, *“preciso de mais tempo pra me dedicar em casa, não tô estudando. Espero dar conta de pegar um texto e conseguir aplicar pelo menos 70 por cento destes métodos”* (Sujeito 3). A fala do sujeito 3 caracteriza duas justificativas importantes para o sucesso ou o fracasso na utilização das estratégias de leitura: comprometimento e tempo de maturação das estratégias baseados em prática.

A falta de comprometimento com o curso reflete não apenas o modo como estes alunos lidam com sua prática de leitura, mas também com sua própria aprendizagem, uma vez que ao levar para a sala de aula uma postura de dependência com a figura do professor, deixam de lado atitudes autônomas que poderiam favorecer o desenvolvimento da habilidade de leitura, como práticas baseadas em tradução de artigos científicos, leitura de revistas específicas dentre as áreas de conhecimento do grupo, e outras.

Outro sujeito deste grupo questiona o tempo das aulas. Segundo ele (Sujeito 1), *“deveria ter mais tempo, não só uma hora e meia por semana”*. Mais uma vez, tal apontamento reflete uma postura de dependência com o ambiente escolar, deixando de lado as possibilidades de continuidade da prática de leitura em ambientes extraclasse, como em casa, ou no trabalho.

Estas preocupações iniciais servem como indicativos que as estratégias de leitura podem despertar a consciência destes sujeitos em relação ao seu papel como leitores ativos, mas não necessariamente melhorar sua compreensão textual.

Outro dado importante diz respeito ao número de questões com acertos parciais na primeira avaliação dos sujeitos do grupo do inglês instrumental e o número de questões erradas.

As questões com acertos parciais foram aquelas em que os sujeitos conseguiram parte da informação requerida para a resolução de um determinado exercício, sendo que quatro dentre os cinco sujeitos deste grupo tiveram 20% de acertos parciais na sua primeira avaliação, servindo de indicativo para um enunciado que expressa que embora as estratégias de leitura ainda não tivessem sido completamente dominadas pelos alunos, já podiam ao menos indicar uma direção em relação a uma resposta correta, justificando, assim, as afirmações destes alunos (anexo 15) que com a utilização das estratégias de leitura seu desempenho melhorou, demonstrando um início do despertar de suas consciências em relação ao processo de leitura.

Apenas um sujeito obteve questões erradas nesta primeira avaliação, 40% de erros para 60% de acertos. Ao analisar a fala deste sujeito, ele afirma que *‘Eu acho que tá bem no foco daquilo que eu estava esperando, uma série de métodos que te ajudem a lê’* (Sujeito 2), contudo este índice de questões erradas indica que estes métodos mencionados ainda não o estão ajudando a ler eficientemente. Há, para este sujeito, um discurso em relação à utilização das estratégias de leitura que não reflete seu desempenho na realização da primeira avaliação.

A segunda avaliação e posterior questionário para os alunos do grupo do inglês instrumental ocorreram aproximadamente dois meses após a realização da primeira avaliação, com um teste mais próximo da realidade de uma prova de proficiência em LI, uma vez que com um espaço de tempo maior para a prática das estratégias de leitura, um número maior de acertos era esperado. A tabela a seguir aponta os dados desta segunda avaliação:

Tabela 3: 2ª avaliação dos sujeitos do grupo do inglês instrumental

2ª AVALIAÇÃO

SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
1	55,5%	22,3%	22,2%
2	55,5%	33,3%	11,2%
3	88,8%	11,2%	0%
4	44,5%	11,2%	44,3%
5	55,5%	44,5%	0%

Fonte: 2ª avaliação escrita do grupo do inglês instrumental

Ao fazer comparação com a avaliação anterior, percebi que houve um número de acertos maior em apenas um dos sujeitos (Sujeito 3), embora os demais tenham afirmado no questionário aplicado ao término desta avaliação que seu desempenho fora melhor que na avaliação anterior.

Tal dado remete a uma informação intrigante: o discurso destes alunos parece não representar a realidade dos seus resultados. Embora acreditem que estejam usando as estratégias de modo eficiente, seus desempenhos apontam para outra direção.

Em relação a esta avaliação, o sujeito 1 alega que: *‘acho que meu desempenho melhorou, porque tive um pouco mais de facilidade’*. Embora afirme ter tido um melhor desempenho, tendo mais facilidade na leitura, seu rendimento foi de 55,5% de acertos na segunda avaliação contra 80% de acertos na primeira. Enquanto na primeira avaliação seu número de erros foi de 0%, na segunda avaliação representou 22,2%, mesmo acreditando que tenha realizado uma avaliação melhor. O sujeito 4 afirma: *“fui muito melhor nesta avaliação, embora eu perceba que tenho dificuldades ainda”*. Ao observar os dados referentes a este sujeito, seu rendimento também foi contra suas próprias palavras: 55,5% de acertos na segunda avaliação contra 80% na primeira.

As questões com acertos parciais também forneceram dados importantes para entender melhor a fala destes sujeitos. Três dos cinco sujeitos (1, 2 e 5) tiveram um número de questões com acertos parciais superiores a primeira avaliação, demonstrando alguma capacidade de inferência de informações.

O sujeito 1 apresenta a seguinte afirmação, *“Acho que meu desempenho melhorou, porque tive um pouco mais de facilidade”*, seguido pelo depoimento do sujeito 2 que diz: *“Agora posso olhar para um texto e o interpretar com mais facilidade colocando em prática as técnicas apreendidas. Acho que houve uma melhora”*.

Os dados apontam para uma conscientização maior destes alunos frente ao processo de leitura em LI, embora o resultado das suas avaliações não tenha sido expressivo. É provável que agora, ao ler um texto em LI, estes sujeitos passem a observar determinadas marcações que antes não percebiam, ou não davam importância, assim como utilizar mais as palavras cognatas que sempre estiveram nos textos, mas que tão poucos leitores de LI sabem utilizar adequadamente, ou marcações tipográficas como números, por exemplo. Em relação a esta justificativa, o sujeito 1 declara que *“Facilitou no reconhecimento das palavras cognatas, marcações, etc...”*.

Outro dado importante diz respeito ao número de questões erradas em relação à primeira avaliação. Dentre os cinco sujeitos pesquisados neste grupo, dois apresentaram mais erros na segunda avaliação que na primeira. Outros dois sujeitos não apresentaram erros na segunda avaliação, e apenas um sujeito diminuiu a quantidade de questões erradas.

Em relação a estes dados, chama a atenção o fato dos dois sujeitos que apresentaram maior quantidade de erros nesta avaliação afirmarem que seu desempenho na prática de leitura melhorou em relação à primeira avaliação, como se pode observar pela fala do sujeito 4: *“Achei que fui muito melhor nesta avaliação, embora eu perceba que tenho dificuldades ainda”*, demonstrando maior consciência em relação à sua prática como leitores.

Ao observar os sujeitos que não melhoraram o desempenho, ou que mantiveram um resultado parecido com a primeira avaliação, percebi que as questões em que mais ocorreram erros foram aquelas relacionadas à contextualização de palavras isoladas

retiradas do texto, e não em relação àquelas que tratavam especificamente da interpretação de informações dos textos. Este dado pode ser interpretado pelo fato destes alunos poderem utilizar o dicionário em suas provas de proficiência para entrada nos programas de mestrado/doutorado, não requerendo destes sujeitos que contextualizem palavras desconhecidas.

Contudo, na primeira avaliação, a estratégia cognitiva de predizer, ou deduzir o significado de certa palavra, ou trecho, pela contextualização da mesma foi uma resposta dada por três dos cinco sujeitos pesquisados. Já na segunda avaliação, com o mesmo tipo de exercício (anexo 11), os resultados foram de acertos parciais ou de erros. Observei que ao elevar o nível da avaliação, os sujeitos apresentaram dificuldades em contextualizar estas palavras ou associá-las a outras de seu conhecimento, mesmo com o auxílio do dicionário.

As questões que tratavam especificamente da interpretação de informações dos textos foram respondidas com boa margem de acerto, mas com desempenho inferior a primeira avaliação, sugerindo que ao elevar o nível da avaliação e ao esperar dos alunos uma postura mais autônoma perante as questões, os resultados não foram expressivos.

Embora os sujeitos pesquisados afirmem que tenham utilizado as estratégias de leitura para a resolução das questões de caráter interpretativo, eles elencaram algumas dificuldades que poderiam justificar um baixo desempenho. Segundo o sujeito 2, *“por não ter posto elas (estratégias) em prática em um outro momento, não pude usar todas elas mais”*. Tal afirmação sugere que a falta de uma prática mais constante fora do ambiente da sala de aula poderia prejudicar o processo de leitura, ou seja, seria

necessário um maior comprometimento por parte deste sujeito para que seu desempenho pudesse ter outro resultado. De acordo com o sujeito 4, *“foi a partir das aulas de inglês instrumental que passei a prestar atenção nos índices (números) em um texto; antes eu não encarava isso”* (anexo 15). Contudo, mesmo estes sujeitos aparentemente se apresentando mais conscientes em relação ao seu papel como leitor, as estratégias de leitura parecem ainda não terem alterado significativamente o desempenho deles em relação aos procedimentos de leitura.

Ao perguntar aos sujeitos do grupo do inglês instrumental o que ainda poderia ser feito para melhorar seu desempenho numa avaliação posterior (anexo 12), eles responderam que poderiam fazer mais leituras e traduções de artigos (Sujeito 1), por em prática cada técnica (Sujeito 2), praticar mais exercícios associados a interpretação (Sujeito 3) e procurar desenvolver mais o vocabulário lendo e traduzindo (Sujeito 4). Notei que mais uma vez a estratégia cognitiva da tradução esteve presente na fala de alguns sujeitos, levando-me a questionar até que ponto a tradução pode oferecer uma interpretação segura a este leitor.

Ao término do curso, em aproximadamente 45 dias após a realização da segunda avaliação, o grupo de inglês instrumental foi avaliado pela última vez. Os resultados finais apontam uma melhora no desempenho de três dos cinco sujeitos em relação à segunda avaliação (Sujeitos 1, 4 e 5), e um resultado menor em relação a primeira, com quatro dentre os cinco sujeitos apresentando desempenho menor. A tabela 4 detalha os dados desta última avaliação:

Tabela 4: 3ª avaliação dos sujeitos do grupo do inglês instrumental

3ª AVALIAÇÃO

SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
1	80%	0%	20%
2	40%	20%	40%
3	60%	40%	0%
4	60%	20%	20%
5	60%	20%	20%

Fonte: 3ª avaliação escrita do grupo do inglês instrumental

Esta última avaliação teve como característica principal uma maior proximidade com uma prova de proficiência em língua inglesa para um programa de mestrado/doutorado, com o maior nível de complexidade dentre as três avaliações, visto que o número de estratégias de leitura esperadas para esta avaliação era maior (cinco estratégias). Percebi pelos dados obtidos que o número de sujeitos com acertos nesta avaliação apresentou um resultado maior que o número de acertos da segunda avaliação, e um número menor de erros em dois dos cinco sujeitos, como discutirei posteriormente. As questões com acertos parciais também representaram um número significativo que será detalhado a frente.

As questões com acertos parciais forneceram informações relevantes para entender melhor o enunciado destes sujeitos em relação ao seu desempenho nesta última avaliação. O sujeito 3, por exemplo, teve um número de questões com acertos parciais superior a segunda avaliação, porém, seu número de questões corretas somadas às

questões com acertos parciais foi de 100%, não ocorrendo erros, o que demonstra que houve ao menos uma equidade nos resultados das duas últimas avaliações. É possível perceber esta evolução neste seu enunciado: *“são as estratégias que nos orientam melhor”*.

Os dados referentes à última avaliação apontam uma melhora no desempenho geral dos sujeitos em relação a segunda se somados os resultados das questões corretas com aquelas com acertos parciais, apresentando desempenhos superiores a 60%.

Embora estes resultados apontem para uma melhora no desempenho destes sujeitos em relação ao processo de leitura em LI, o número de questões erradas indica dificuldades ainda enfrentadas por estes sujeitos ao se depararem com textos originais em LI. Talvez uma saída para o grupo fosse uma maior empenho nas atividades extra-classe sugeridas pelo professor, como mencionadas anteriormente, que poderiam levar a resultados mais expressivos.

Estes dados parecem, talvez, discordar com as afirmações dos sujeitos ao serem questionados em relação ao modo como as estratégias de leitura influenciaram seu desempenho como leitores de LI. Todos afirmaram, como já mencionado, que após as aulas de inglês instrumental seu desempenho como leitores de LI melhorou, tornando-os mais ágeis, sendo este um aprendizado válido (Sujeito 3).

Ao combinar as estratégias exigidas na avaliação com as estratégias manifestadas no questionário foi possível observar determinado nível de consciência nestes alunos em relação aos procedimentos de leitura, o que poderia justificar esta dissonância entre os enunciados destes sujeitos e os resultados das suas avaliações. O quadro a seguir apresenta a relação entre as estratégias de leitura exigidas nas avaliações escritas e a estratégias manifestadas nos questionários:

Quadro 7: Relação entre as estratégias exigidas nas avaliações escritas e a estratégias manifestadas nos questionários

Avaliação	Tipo de Estratégia Esperada	Tipo de Estratégia Usada pelo Aluno (dado do questionário)
1ª	Skimming; Scanning; Prediction	Associações; Tradução; Palavras cognatas; Marcações Tipográficas; Idéia geral do texto; Skimming
2ª	Skimming; Scanning; Logical Connectors; Prediction	Palavras Cognatas; Marcações Tipográficas; Skimming; Prediction.
3ª	Skimming; Scanning; Nominal Groups; Prediction	Marcações Tipográficas

Fonte: Avaliações escritas e questionários dos alunos do grupo do inglês instrumental

É possível observar pelo quadro 7 que os alunos do grupo do inglês instrumental alegaram em seus questionários ter utilizado estratégias de leitura que condizem com aquelas esperadas nas suas avaliações escritas, salvo a terceira avaliação, e esta postura pode ser considerada como um indício de uma consciência mais desperta em relação aos procedimentos de leitura. Ainda, pelo fato de seus enunciados alegarem que poderiam ter apresentado resultados melhores se houvesse um maior comprometimento por sua parte, entendo isto como um despertar da consciência destes sujeitos em relação ao seu papel como leitor.

Ao tomar consciência do seu papel como leitor ativo no processo de leitura, os sujeitos pesquisados afirmaram que se estudassem mais as estratégias, com certeza os resultados seriam melhores (Sujeito 2), e ainda, *“por faltar algumas aulas e raramente*

fazer as tarefas, apliquei o que aprendi nas aulas, mas se praticasse mais seria muito melhor”.

As justificativas para o desempenho nas duas últimas avaliações se apresentam mais uma vez no próprio discurso dos sujeitos ao afirmarem que não se dedicaram o suficiente no curso, ou seja, não houve um maior comprometimento destes sujeitos em relação à sua própria aprendizagem, dado este reforçado pelo elevado número de faltas no decorrer do curso, e a não realização das atividades sugeridas para o momento extraclasse. Pelas afirmações destes sujeitos, verifico que houve um despertar para a existência de estratégias que ao serem utilizadas podem tornar a leitura de um texto em LI mais rápida, ou mais simples, sem que isto represente uma melhora na interpretação dos dados deste texto.

Apesar dos resultados obtidos por este grupo não terem demonstrado que as estratégias de leitura efetivamente melhoram o desempenho dos leitores, houve ao menos um início de despertar de suas consciências em relação aos processos de leitura, o que pode favorecer um futuro desempenho, visto que os sujeitos pesquisados afirmaram que podem ler mais textos tentando interpretá-los (Sujeito 1), praticar todas as estratégias de leitura e ser orientado na correção (Sujeito 2), ter mais tempo com exercícios fundamentados em assuntos relacionados aos objetivos do grupo (Sujeito 3) e praticar mais e mais (Sujeito 4).

Outros fatores delimitantes do desempenho dos sujeitos nas avaliações foram atribuídos ao tempo esparso entre uma aula e outra (sujeito 1), sendo que esta problemática poderia ser resolvida se o grupo atendessem a solicitação do professor ao

resolver as atividades extras propostas, atenuando o espaço de tempo entre os encontros. Contudo, a aparente falta de comprometimento do grupo com sua aprendizagem impossibilitou que esta dificuldade fosse solucionada.

A ausência de um material definido no início das aulas foi outro fator apresentado pelo sujeito 1 como delimitante do seu desempenho em relação aos procedimentos de leitura. Segundo ele, um material já definido poderia dar regularidade ao curso. Como explicado no capítulo da metodologia, em especial no perfil dos sujeitos pesquisados, o grupo do inglês instrumental era composto por alunos das diversas áreas do conhecimento humano, entre elas a educação, áreas biológicas e de sistemas de informação, fazendo com que a escolha dos textos trabalhados em sala seguisse a necessidade não apenas de um indivíduo, mas de todo o grupo, contemplando as áreas mencionadas.

Em relação às estratégias de leitura, houve desde o primeiro momento do curso um detalhamento de todas as estratégias que seriam desenvolvidas do decorrer das aulas, bem como sua seqüência. Acredito que a fala deste aluno esteja relacionada a tópicos gramaticais seqüenciados, o que não representa a essência deste curso de inglês instrumental, embora este grupo em particular precisasse de algumas semanas de intercalação entre estratégias e alguns tópicos gramaticais que segundo eles poderiam favorecer o processo de leitura, como pronomes, formas verbais, preposições e conjunções.

Outro fator delimitante para o sujeito 3 foi o modo condensado das aulas, que para ele poderia ter sido mais fragmentado e pausado. Como professor do grupo em questão,

posso afirmar que as aulas não foram condensadas, como sugeridas pelo sujeito. Ele pode ter pretendido afirmar que as aulas foram muito intensas, não havendo muito tempo no seu desenrolar para uma elaboração mental mais trabalhada na resolução das atividades de sala, uma vez que eu tinha um cronograma de 12 estratégias de leitura para serem apresentadas em 15 encontros, o que reforçou ainda mais a necessidade de procurar o aprimoramento de posturas autônomas nestes alunos.

Pude observar pelos resultados das avaliações uma competência de leitura ligeiramente alterada pelas estratégias desenvolvidas, assim como percebi que estes sujeitos passaram a ter sua relação com o texto de um modo um pouco mais criterioso, servindo de estímulo para um melhor desempenho em avaliações futuras, como as provas de proficiência de programas de mestrado ou doutorado. Entretanto, a falta de uma prática constante das estratégias trabalhadas e um maior comprometimento por parte do grupo parecem ter afetado seu desempenho na realização das avaliações.

Passo agora a analisar os dados do segundo grupo pesquisado, o grupo do 3º ano do EM. Este grupo apresentava características muito distintas em relação ao primeiro grupo: idade, objetivos, ambiente escolar, dentre outros, como descrito no capítulo da metodologia.

3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Por se tratar de um grupo de alunos da 3ª série do EM, sua faixa etária variava entre os 15 e 18 anos, meninos e meninas que tinham por objetivo ser aprovados nas provas de vestibular das diversas faculdades e universidades do estado, como mencionado no capítulo 2.

Diferentemente do primeiro grupo pesquisado, que fazia as aulas de inglês instrumental para suprir suas necessidades imediatas de aprovação em programas de mestrado ou doutorado num ambiente escolhido por eles mesmos para alcançar os objetivos mencionados, os sujeitos pesquisados do segundo grupo faziam suas aulas na própria grade escolar, ou seja, na aula semanal de língua inglesa: uma única aula de 50 minutos de duração no primeiro tempo da quarta feira, o que trouxe algumas dificuldades para a coleta dos dados, visto que alguns alunos faltaram nos dias das avaliações, justificando o número reduzido de sujeitos pesquisados frente ao número total de alunos deste grupo que optaram pela LI nos seus vestibulares, conforme descrito no item 2.3.1 do capítulo 2.

Assim como o grupo de alunos da turma de inglês instrumental, o processo de avaliação do desempenho dos alunos do 3º ano do EM em relação aos processos de leitura ocorreu em testes em três momentos diferentes, possibilitando uma análise do desempenho destes alunos com base na descrição das mesmas, podendo identificar o tipo de estratégia que o aluno apresentou mais dificuldade. O quadro 8 apresenta estes dados iniciais:

Quadro 8: Descrição das avaliações em relação ao desempenho do aluno

Avaliação	Tipo de Texto	Tipo de Questão	Estratégia de Leitura Esperada	Desempenho do aluno
1ª	Informativo; Revistas	Dissertativa	Skimming; Scanning; Prediction	Médio
2ª	Narrativo; Informativo; Anúncio; Revistas e Jornais	Dissertativa; Múltipla- escolha	Skimming; Scanning; Logical Connectors; Prediction	Médio
3ª	Descritivo	Dissertativa	Skimming; Scanning; Nominal Groups; Prediction	Baixo

Fonte: Avaliações escritas do grupo de alunos do 3º ano do ensino médio

As avaliações escritas do grupo do 3º ano do EM e os questionários abertos respondidos ao término das avaliações foram os mesmos aplicados ao grupo do inglês instrumental, utilizando textos originários em LI reproduzidos de fontes como revistas, periódicos e jornais, sendo a maior parte das questões referentes à compreensão textual com exercícios dissertativos ou de múltipla-escolha, representando o tipo de teste que estes alunos facilmente encontram nas provas de proficiência em LI de uma prova de vestibular.

A primeira avaliação foi realizada no final do mês de março após um período de quase dois meses de aula, discutindo o conceito de inglês instrumental, suas diretrizes, o conceito de estratégias de leitura e as três estratégias iniciais deste processo: *skimming*, *scanning* e *prediction*, detalhadas anteriormente. Os dados referentes a esta primeira avaliação podem ser observados na tabela 5:

Tabela 5: 1ª avaliação dos sujeitos do 3º ano do ensino médio

1ª AVALIAÇÃO			
SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
A	60%	20%	20%
B	20%	20%	60%
C	0%	60%	40%
D	40%	20%	40%
E	40%	40%	20%

F	80%	0%	20%
G	80%	0%	20%
H	20%	60%	20%
I	80%	20%	0%

Fonte: 1ª avaliação escrita do grupo do 3º ano do ensino médio

Dentre os sujeitos elegíveis para a pesquisa, 44,5% apresentaram alto desempenho na realização das questões referentes a parte interpretativa, justificando este desempenho pela utilização das estratégias propostas, como apresentarei adiante. Contudo, 55,5% dos sujeitos demonstraram dificuldades na realização das questões, não conseguindo aplicar as estratégias adequadamente, ou simplesmente, não as utilizando.

Após a realização desta primeira avaliação com os sujeitos do 3º ano do ensino médio, quatro sujeitos foram considerados elegíveis para responder o questionário (anexo 10) sobre seu desempenho na avaliação, seu conhecimento prévio de LI, o conceito de inglês instrumental e suas expectativas em relação ao andamento do curso, conforme descrito no item 2.3.1 do capítulo anterior.

Diferente dos sujeitos do grupo do inglês instrumental que não tinham experiência em cursos livres de idiomas (anexo 15), os sujeitos do grupo do 3º ano do EM já tinham alguma experiência com a LI (anexo 15), variando, contudo, o tempo de duração dos seus cursos, entre dois meses (Sujeito A) até a conclusão de um curso, como o caso do Sujeito D. Embora os sujeitos pesquisados tivessem contato com estes institutos, estudam agora apenas no seu ambiente escolar.

Os sujeitos pesquisados neste grupo não tinham conhecimento dos objetivos propostos pelo inglês instrumental (anexo 15), nem do que tal modalidade de ensino poderia oferecer a eles. Segundo o Sujeito D, “*vi alguma coisa na INTERNET, pra mestrado, parece*”. Contudo, após quase dois meses de aula, a idéia em relação ao que seja e para que sirva o inglês instrumental parece ter se alterado nestes sujeitos. Segundo o sujeito A, “*dá pra ler mais rápido, sem ficar traduzindo palavra por palavra, sabe*”. O Sujeito B afirma que “*dá pra resolver as questões em pouco tempo e corretamente*”, sendo que o Sujeito C disse conseguir ser mais direto na resolução dos exercícios.

Estas afirmações apresentam um aparente nível de consciência aflorando nestes jovens leitores em relação aos processos de leitura em LI. Algumas observações efetivadas na primeira avaliação já apresentam estratégias de leitura condizentes com este primeiro momento. A tabela 6 demonstra os recursos utilizados pelos sujeitos para a realização desta primeira avaliação:

Tabela 6: Recursos utilizados pelos sujeitos do 3º ano do ensino médio para a resolução da 1ª avaliação.

SUJEITOS	RECURSOS
A	tradução, dedução, marcações tipográficas e visão geral do texto.
B	palavras conhecidas.
C	tradução e contexto.
D	visão geral do texto e pontuações.

E	as perguntas, vocabulário próprio e visão geral do texto.
F	palavras chaves, pontuações e visão geral do texto.
G	leitura de trechos específicos, vocabulário próprio, datas e a visão geral do texto.
H	vocabulário próprio, referência contextual e a visão geral do texto.
I	dedução, associação, título e a visão geral do texto.

Fonte: Questões referentes aos procedimentos de leitura na 1ª avaliação escrita do grupo do 3º ano do ensino médio.

Quatro estratégias cognitivas voltadas aos processos de leitura podem ser observadas na tabela 6: tradução, dedução, associação e contextualização, cada uma acionando a teoria dos esquemas de modo próprio, como discutido no item 1.2.5 do referencial teórico.

A tradução aparece como a primeira estratégia cognitiva para dois dos nove sujeitos pesquisados, descrevendo idéias de uma língua para outra em uma maneira relativamente literal. A dedução, ou seja, aplicando conscientemente regras aprendidas ou autodesenvolvidas para produzir ou entender o objetivo da língua, semelhante ao grupo do inglês instrumental, vem como a segunda estratégia cognitiva mais utilizada, sendo acompanhada pela associação, ou seja, relacionando novas informações previamente ao conhecimento, relacionando ainda diferentes partes de novas informações; fazendo associações pessoais significativas às informações apresentadas, conforme explicitado no item 1.2.5 do referencial teórico.

Há, ainda, a utilização de determinadas estratégias de leitura esperadas para esta avaliação: *skimming* (visão geral do texto, palavras conhecidas e título), *scanning*

(marcações tipográficas e datas) e *prediction* (deduzindo o significado das palavras desconhecidas pelo vocabulário deles mesmos), detalhadas no referencial teórico.

Após a primeira avaliação, e embora o desempenho geral destes sujeitos não tenha apresentado um alto desempenho na resolução das questões de leitura e interpretação dos textos, a utilização das estratégias de leitura no processo de leitura em LI foi avaliada positivamente. Segundo o Sujeito A, *“ficou mais tranquilo, fica mais fácil interpretar, vou direto na informação”*. Para o Sujeito B, *“não preciso ficar lendo um texto longo até o fim. Eu já tenho uma estratégia de como resolver a questão”*. O Sujeito C afirma que mudou o modo como ele via a leitura: *“antes eu pensava na língua (português), lia como se estivesse lendo em português”*. A observação relatada pelo Sujeito D parece sintetizar o sentimento dos demais sujeitos: *“sou mais objetivo”*.

Contudo, ao observar mais atentamente o resultado dos sujeitos deste grupo há ainda muito a ser feito para melhorar este desempenho, e os sujeitos são conscientes disto ao afirmar que deveriam fazer mais exercícios de vestibular para treinar a leitura (Sujeito A), aprender novas estratégias e mais vocabulário específico (Sujeito B), e ter mais exercícios para fixar as estratégias já trabalhadas (Sujeito D).

Ao observar o número de acertos e acertos parciais obtidos pelos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio já é possível notar uma utilização discreta das estratégias de leitura. Dentre os sujeitos pesquisados deste grupo, sete responderam uma ou mais questões parcialmente corretas, o que significa que estes alunos já tiveram algum aproveitamento significativo em relação à utilização das estratégias de leitura. Há um despertar das suas consciências em relação ao processo de leitura ao afirmarem que

passaram a ler os textos de LI com mais propriedade, porém ainda não conseguem aplicar completamente este conhecimento na realização de exercícios de interpretação.

Outro dado relevante para esta primeira avaliação é a quantidade de questões erradas, bem diferentes da realidade do grupo do inglês instrumental, onde o número de erros na primeira avaliação foi insignificante, como observado na tabela 7. Dentre os sujeitos pesquisados neste grupo, três tiveram um número de erros igual ou superior a 40% das questões da avaliação, e outros cinco sujeitos tiveram 20% de erros, sendo que apenas um sujeito não cometeu erros nesta primeira avaliação.

Embora o número de questões erradas tenha sido considerado alto para esta primeira avaliação, não se pode esquecer que estes alunos estão envolvidos num processo, e como tal, precisam de tempo para certa maturação das estratégias desenvolvidas em sala. Mesmo assim, seus enunciados no primeiro questionário apontam para uma possível melhora em futuras avaliações, mostrando desde já um princípio de mudança ao lidar com textos originais em LI. Sobre isto, o Sujeito B afirma que *“quando pego um texto muito grande, não preciso ficar lendo até o final. Eu já tenho uma estratégia de como resolver a questão”*, e o Sujeito D que alega que *“ficou legal, dependendo do texto, se é curto ou longo, vou direto nas perguntas, vou pegar as palavras chaves e ir nas linhas”*.

De modo diferente do grupo do inglês instrumental, que desde a primeira avaliação já apresentava pistas de certo descomprometimento com o curso e com sua aprendizagem (anexo 15), o grupo do 3º ano do ensino médio se mostrou inicialmente mais preocupado com o processo de aprendizagem, visto que os próprios sujeitos deste

grupo afirmavam que poderiam melhorar seu desempenho fazendo mais exercícios de vestibular para treinar a leitura em LI (Sujeito A) e aprender novas estratégias, usando vocabulário específico para as áreas de avaliação (Sujeito B).

Após dois meses da realização da primeira avaliação, outro teste foi aplicado aos sujeitos do 3º ano do ensino médio, com posterior questionário respondido pelos quatro sujeitos elegíveis para tal, como explicado anteriormente. A tabela 7 apresenta os dados desta avaliação:

Tabela 7: 2ª avaliação dos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio

2ª AVALIAÇÃO

SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
A	55,5%	22,3%	22,2%
B	33,3%	33,3%	33,3%
C	22,2%	22,3%	55,5%
D	77,7%	11,2%	11,1%

E	22,2%	22,3%	55,5%
F	11,2%	44,4%	44,4%
G	77,7%	11,2%	11,1%
H	33,3%	33,3%	33,3%
I	55,5%	33,3%	11,2%

Fonte: 2ª avaliação escrita do grupo do 3º ano do ensino médio

Como já detalhado, para esta avaliação o desempenho na leitura era esperado como sendo um pouco maior que na primeira avaliação, uma vez que os sujeitos tiveram um número maior de aulas, um espaço de tempo maior para prática das estratégias e uma nova estratégia de leitura – *Logical Connetors*, apresentada no item 1.2.4 do referencial teórico.

Contudo, apenas quatro dentre os nove sujeitos pesquisados apresentaram uma melhora no desempenho da capacidade de leitura e interpretação de textos em LI, sendo que os demais sujeitos demonstraram desempenho inferior a primeira avaliação. Com uma avaliação mais próxima da realidade que estes sujeitos irão encontrar nas suas provas de vestibular, o resultado geral se apresentou como sendo mais baixo que na primeira avaliação, de modo semelhante ao que ocorreu com o grupo de inglês instrumental.

Ao questionar os sujeitos sobre uma possível comparação com a avaliação precedente (anexo 15) em relação ao desempenho de cada um no processo de leitura, as respostas parecem contradizer os resultados. A discordância entre discurso e prática pode ser observada na fala dos próprios sujeitos, como a afirmação do Sujeito B: “o

desempenho foi melhor, só faltando um pouco mais de vocabulário”, sendo esta fala concordante com a afirmação do Sujeito C ao dizer que, *“foi um pouco melhor que antes”*.

Embora os resultados sugiram um baixo desempenho na leitura de textos em LI, os sujeitos já demonstram uma aparente consciência inicial em relação ao seu papel ativo na leitura. Segundo o Sujeito A, *“meu desempenho não foi muito bom, pois não estudei muito e perdi algumas aulas”*, seguido pelo Sujeito D que afirma ter melhorado, mas não o suficiente.

Esta segunda avaliação apresenta outro ponto de convergência entre os dois grupos pesquisados: a aparente falta de comprometimento com as aulas. Enquanto na primeira avaliação deste grupo os alunos afirmassem que precisavam de mais exercícios para praticar as estratégias, neste momento afirmaram que não as estudaram.

Outra observação relevante encontrada no questionário aplicado aos alunos elegíveis deste grupo diz respeito a utilização efetiva das estratégias de leitura. Os sujeitos afirmam que com as estratégias de leitura houve certa economia de tempo na resolução das questões (Sujeitos A e D), e elas auxiliaram a entender o texto utilizando apenas partes do mesmo (Sujeitos A e B).

Contudo, os resultados encontrados no número de acertos das questões da segunda avaliação demonstram que estes alunos não empregaram na realidade as estratégias que proferiram, apresentando apenas uma possível melhora na conscientização sobre como lidar com o texto.

Em relação ao número de acertos parciais na segunda avaliação, cinco sujeitos dentre os nove pesquisados tiveram desempenho inferior em relação à primeira avaliação, ou seja, fizeram mais questões parciais que na avaliação anterior, enquanto os outros quatro sujeitos apresentaram um número menor de questões parciais. Estas questões de acertos parciais são válidas para a pesquisa uma vez que demonstram uma utilização inicial das estratégias de leitura, ainda que incompletas.

O número de questões erradas também deve ser levado em consideração nesta análise de dados. Dentre os nove sujeitos pesquisados, seis cometeram mais erros nesta avaliação que na primeira, e apenas três sujeitos erraram menos. Este número alarmante de questões erradas deixa claro que estes alunos não empregaram as estratégias de leitura sugeridas para a resolução das questões de interpretação, embora tenham afirmado categoricamente que o fizeram.

Como discuti na análise dos dados do grupo do inglês instrumental, o que pode ter ocorrido é que com o passar das aulas estes alunos passaram a perceber detalhes nos textos que não atentavam antes, como números, variações de fontes tipográficas, e outros marcadores que facilitam a leitura de qualquer texto, mesmo em língua materna, acreditando que passaram a ser mais conscientes em relação aos processos de leitura. E também, toda esta nova informação para estes alunos pode tê-los confundido, fazendo com que se preocupassem muito em utilizar as estratégias, centrando muito mais na forma, nas regras, nos detalhes, esquecendo, assim, da real interpretação e entendimento do texto como um todo. Parece ter havido uma preocupação em acertar e em colaborar

com a pesquisa, em mostrar que as estratégias são eficientes, esquecendo do real valor do trabalho: entendimento e compreensão do texto.

Por perceberem que ainda precisam se esforçar mais, os sujeitos deste grupo apontaram algumas soluções para tentar melhorar seu desempenho no processo de leitura em LI. Dentre elas, a expansão do vocabulário (Sujeito A), mais empenho (Sujeito B), mais treinamento (Sujeito C) e mais vocabulário específico para as áreas de interesse (Sujeito D).

A questão do vocabulário está associada diretamente à estratégia cognitiva de tradução, como discutida na análise dos dados do grupo anterior. Estes sujeitos acreditavam que descrevendo idéias de uma língua para outra de uma maneira relativamente literal poderiam favorecer o entendimento de mensagens de textos em LI. Contudo, não acredito que a utilização em massa desta estratégia possa auxiliá-los em todo momento na leitura na inferência de informações, uma vez que o processo tradutivo de um idioma para outro sofre uma série de procedimentos que não são detalhados para estes alunos como, por exemplo, casos de amplificação (mais palavras traduzidas na língua alvo que as originais na língua materna), de omissão (palavras que precisam ser omitidas na língua alvo para que a tradução fique coerente), e um dos mais sérios problemas enfrentados pelos tradutores, a equivalência, onde por não se encontrar na língua alvo a palavra, ou mesmo o período desejado, é preciso utilizar um termo que se equipare na língua materna. Acredito que a tradução que estes alunos fazem é simplesmente aquela do tipo literal, tradução esta que nem sempre satisfaz as necessidades de determinadas questões.

Ainda discutindo o enunciado destes sujeitos para tentar melhorar seu desempenho no processo de leitura, uma postura muito behaviorista de ensino foi desejada por eles: o treinamento, o condicionamento, ou seja, atitudes repetitivas em que o professor assume o controle da situação de ensino, sendo esta uma postura não preterida nas aulas de inglês instrumental.

Esta postura de guia ao invés de mediador por parte do professor pôde ser sentida pelo grupo do inglês instrumental. Enquanto eu os guiava na resolução das questões, o resultado foi satisfatório. Uma vez que eu me afastava da prática deles e os deixava aplicar as estratégias sozinhas, sentia como se eles caíssem num abismo, pois eles me olhavam com aquele olhar de quem não sabe, ou não consegue trabalhar sozinho. Este dado levanta mais uma vez a questão do sujeito autônomo na construção do seu conhecimento.

A terceira avaliação para este grupo de sujeitos ocorreu na primeira semana após o retorno das férias de julho, devido a impedimentos ocorridos ao longo da pesquisa, sendo este um possível delimitador dos resultados da última avaliação, visto que um tempo maior de afastamento das estratégias de leitura poderia ter afetado estes resultados. A tabela 8 apresenta os dados desta última avaliação:

Tabela 8 – 3ª avaliação dos sujeitos do grupo do 3º ano do ensino médio

3ª AVALIAÇÃO

SUJEITO	ACERTOS	ACERTOS PARCIAIS	ERROS
A	80%	0%	20%
B	20%	0%	80%
C	0%	20%	80%

D	100%	0%	0%
E	0%	0%	100%
F	20%	0%	80%
G	0%	40%	60%
H	40%	0%	60%
I	80%	20%	0%

Fonte: 3ª avaliação escrita dos alunos do grupo do 3º ano do ensino médio

Dentre o número de acertos das questões desta terceira avaliação, cinco dos nove sujeitos elegíveis para a pesquisa apresentaram um desempenho maior em relação à segunda avaliação, enquanto os outros quatro sujeitos apresentaram um desempenho inferior a avaliação precedente, demonstrando um melhora no desempenho em relação ao processo de leitura em LI.

Embora a última avaliação, como já mencionado, apresentasse um nível de complexidade maior que as anteriores, devido ao fato destes sujeitos serem apresentados a um número maior de estratégias e a um tempo maior das aulas, cinco dos nove sujeitos pesquisados conseguiram uma melhora no seu desempenho nas questões relativas a prática de interpretação de textos em LI.

Os dados desta avaliação parecem corresponder às declarações dadas pelos sujeitos no último questionário respondido (anexo 15). Os Sujeitos A e D declararam que seu desempenho como leitores de LI melhorou muito, sendo eles respaldados pelos seus resultados, enquanto os Sujeitos B e C afirmaram uma melhora que não foi representada pelo desempenho nas avaliações, embora tenha havido um despertar para as estratégias

e para o que poderia ser feito para se alcançar um bom resultado numa determinada avaliação.

Em relação ao número de questões com acertos parciais, um dado foi diferencial nesta última avaliação do grupo do 3º ano do ensino médio: seis dos nove sujeitos pesquisados não apresentaram questões com acertos parciais. Este dado seria muito agradável se não fosse pelo fato destes alunos terem um elevado número de questões erradas, variando entre 20% de erros a 100%.

Em seis dos nove sujeitos pesquisados o número de questões erradas foi maior que nas duas avaliações precedentes, demonstrando uma queda significativa na competência de leitura em LI destes sujeitos.

Embora tais resultados afirmem que o desempenho destes sujeitos em relação a leitura em LI não tenha sido satisfatório, eles alegam em seus discursos que foram beneficiados pelas estratégias de leitura, e que se sentem mais confiantes ao lidar com textos de LI. Observando seus enunciados em relação ao seu desempenho no processo de leitura após as aulas de inglês instrumental, é possível notar a dissonância entre os discursos. Segundo o Sujeito A, *“Melhorou minha leitura, dá para ter uma idéia melhor mesmo das palavras que não conheço”*. Tal idéia é reforçada pela fala do Sujeito D, ao afirmar que *“as aulas de inglês instrumental com certeza ajudam muito na leitura do texto, e eu melhorei a leitura, mas não o suficiente por falta de conhecimento”*.

Isso pode significar que estes sujeitos estão usando alguma estratégia (inferência, por exemplo), sem, entretanto, conectá-la ao todo, de forma muito compartimentalizada,

numa preocupação excessiva em usar a estratégia perdendo o objetivo da leitura: entendimento e compreensão do texto como um todo. Outro fator que poderia justificar esta dissonância seria uma falta de conhecimento lingüístico, por exemplo, dificultando as relações que naturalmente ocorrem num processo de leitura; a falta de experiência enquanto leitor; e, mesmo, uma falta de conhecimento de mundo, que como descrito no capítulo, pode dificultar o acionamento dos esquemas mentais que poderiam favorecer o processo de leitura em LI, e mesmo em LM.

Sugestões foram apresentadas pelos próprios sujeitos para tentar reverter o quadro obtido na última avaliação. Dentre elas, a aquisição de novos léxicos como favorecedor do processo de leitura, onde é possível deduzir que nossos sujeitos ainda acreditam na relação vocabulário – tradução – leitura, relação esta explanada anteriormente na análise dos dados da segunda avaliação.

Assim como o grupo de alunos do inglês instrumental, os alunos do 3º ano do EM deveriam combinar as estratégias esperadas para esta avaliação com as estratégias manifestadas pelos questionários respondidos ao término de cada avaliação, sendo possível observar determinado nível de consciência nestes alunos em relação aos procedimentos de leitura, o que poderia justificar a diferença de discurso entre a fala e os resultados destes alunos.

Ao utilizar as estratégias de leitura na avaliação e justificar seu uso nos questionários, foi possível observar o que poderia justificar o porquê destes alunos acreditarem que seus resultados seriam satisfatórios. Eles estavam utilizando estratégias ensinadas, mesmo não sendo as mais adequadas ao contexto. Acredito que isso é uma

das chaves do problema dos baixos resultados: adequação de uso apropriado das estratégias aos diferentes contextos. O quadro 9 demonstra estes dados:

Quadro 9 – Relação entre as estratégias exigidas nas avaliações escritas e a estratégias manifestadas nos questionários

Avaliação	Tipo de Estratégia Esperada	Tipo de Estratégia Usada pelo Aluno (dado do questionário)
1ª	Skimming; Scanning; Prediction	Leitura em pouco tempo; evitar tradução; ir direto na informação; buscar palavras-chave
2ª	Skimming; Scanning; Logical Connectors; Prediction	Não perder tempo lendo o texto todo; pegar a idéia central;
3ª	Skimming; Scanning; Nominal Groups; Prediction	Contextualizar palavras desconhecidas; buscar a idéia geral; não perder tempo na leitura.

Fonte: Avaliações escritas e questionários dos alunos do grupo do inglês instrumental

É possível observar pelo quadro 9 que os alunos do grupo do 3º ano do EM alegaram em seus questionários ter utilizado estratégias de leitura que não condizem diretamente com aquelas esperadas nas suas avaliações escritas, como mencionado anteriormente, e que esta atitude pode auxiliar a entender o baixo desempenho destes alunos nas avaliações.

Os dados apontam para uma preocupação com o tempo gasto na resolução das questões relativas a interpretação textual, ao mesmo tempo evitando a tradução, e buscando a idéia geral dos textos. Contudo, posso afirmar que tal postura já se seria considerada como um indício de uma consciência mais desperta em relação aos procedimentos de leitura.

Ao rever os dados dos dois grupos pesquisados, percebo uma grande semelhança em seus resultados, embora seus objetivos, faixa etária, e outros fatores delimitantes fossem distintos. Os dois grupos apresentaram uma primeira avaliação com alto desempenho nos processos de leitura, aplicando coerentemente as estratégias de leitura

esperadas para tal avaliação, e com afirmativas condizentes no questionário com os resultados deste primeiro teste.

Contudo, os dois grupos enfrentaram maiores dificuldades na segunda e terceira avaliações, em testes mais próximos da realidade que eles podem vir a encontrar. Nestas avaliações, evidenciou-se que o enunciado destes sujeitos sugeria uma aparente melhora na conscientização em relação ao processo de leitura, e também, uma melhora discreta no processo de leitura em si. Talvez tenha faltado maior adequação do uso das estratégias. Os alunos tinham algum domínio delas, mas não sabiam utilizá-las adequadamente.

É bem verdade que os dois grupos utilizaram estratégias cognitivas voltadas para o processo de leitura para a resolução da primeira avaliação, como demonstrado nas tabelas 2 e 6. Contudo, o baixo resultado nas avaliações posteriores sugere que as mesmas foram abandonadas ou mal empregadas, justificando uma falta de adequação destas estratégias.

Porém, conforme explorado por esta análise, a falta de comprometimento dos sujeitos pesquisados em relação à sua aprendizagem, e em relação à adequação das estratégias de leitura utilizadas, à pertinência de determinados textos, e os demais fatores apontados neste capítulo, podem ter levado ao baixo desempenho apresentado pelas avaliações no dois contextos.

Pelos resultados das avaliações, é possível deduzir que os alunos não iriam adquirir rapidamente as estratégias de leitura simplesmente pela imitação de modelos

apresentados pelo professor; eles também precisariam de atividades que pudessem servir de monitoramento de compreensão, atividades estas que consistiam em reconhecer os problemas de compreensão e selecionar as melhores estratégias de reparo.

Entretando, a falta de comprometimento dos grupos impediu que tal solução prevalecesse. O uso de mais atividades que pudessem vivenciar problemas de compreensão e experimentar o uso das diferentes estratégias, não só acertando, mas aprendendo também com o erro poderia ter influenciado o modo como estes sujeitos lidaram com os textos em LI. Além da ausência de comprometimento, um tempo maior para uma possível prática mais dedicada também poderia auxiliar no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Em relação ao meu papel como professor e pesquisador destes grupos, posso ter me preocupado demais com a autonomia dos meus alunos, exigindo mais do que eles poderiam me oferecer naquele momento, não tendo talvez a percepção necessária sobre suas dificuldades, embora os mesmos tenham demonstrado uma dependência muito grande das minhas orientações, impedindo que eles se arriscassem mais, numa postura passiva. Outras hipóteses apontadas pelos resultados poderiam ser as preocupações com o programa do curso, uma necessidade excessiva de aspectos gramaticais (grupo do inglês instrumental), ou ainda, a necessidade de aspectos básicos da língua para a compreensão.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa relata uma experiência com o ensino de língua inglesa na modalidade instrumental em duas instituições de ensino de Campo Grande/MS, por meio do desenvolvimento da habilidade de leitura e da conscientização do papel de leitor em

dois contextos diferentes: o de um grupo específico de inglês instrumental e outro grupo de alunos da 3ª série do ensino médio, ambos em instituições privadas de ensino.

Verifiquei ao longo dos encontros e das atividades propostas para as aulas como os sujeitos lidavam com a questão textual, se empregavam ou não estratégias de leitura ao lidar com textos originais em LI, e se tinham consciência da utilização destas estratégias no processo de leitura.

Após discussões teóricas sobre leitura, o papel do leitor, estratégias e procedimentos de leitura, pude perceber que os grupos passaram a entender mais sobre a modalidade de ensino proposta, bem como seu papel como leitores no processo de leitura em LI.

Os alunos do grupo do inglês instrumental pareceram mais receptivos à abordagem instrumental, levantando mais questionamentos sobre os objetivos específicos de cada estratégia trabalhada, assim como se apresentando mais desejosos de outras estratégias. Contudo, também se mostraram mais apegados ao aspecto gramatical, desejando maiores explicações sobre itens gramaticais que não faziam parte do estudo das estratégias em questão. A utilização constante do dicionário também foi uma característica própria deste grupo, uma vez que a prova de proficiência dos programas de mestrado e/ou doutorado permite tal prática, fazendo com que estes sujeitos quase não tentassem fazer a inferência de palavras desconhecidas pela sua contextualização, o que limita a capacidade cognitiva destes leitores, como observado na análise e discussão dos dados.

Percebi, também, que este grupo tinha uma necessidade muito grande de me ouvir, de seguir meus exemplos e conselhos a risca, o que pode ter levado a um baixo desempenho nas duas últimas avaliações, visto que ao utilizar as estratégias de leitura, os sujeitos passam a recorrer aos esquemas mentais de cada um, ou seja, contam com eles próprios, e não mais com a figura do professor. Pude perceber, então, que muitos destes sujeitos conseguiam desenvolver as atividades com bom desempenho quando eram direcionados por mim, entretanto, ao desenvolverem as atividades sozinhos os resultados já não eram tão satisfatórios.

Como discutido na análise dos dados, um maior comprometimento destes sujeitos com o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI parece não ter ocorrido, sendo que os próprios sujeitos alegaram que não desenvolviam as tarefas sugeridas para casa no espaço de uma aula e outra, ou alegavam não ter tempo fora da sala de aula, o que pode ter interferido no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura deste grupo, sendo que estes sujeitos tinham apenas uma aula semanal, tornando as tarefas extra sala essenciais para um bom desempenho do desenvolvimento da habilidade em questão.

No contexto do grupo do 3º ano do ensino médio, os alunos, a princípio, se mostraram resistentes a uma possível mudança na sua prática de leitura em LI, uma vez que a grande maioria deste grupo estudava junto desde o 1º ano do ensino médio e já estava acostumado com o modo como o outro professor de inglês lidava com a questão textual. Com o passar das aulas, estes sujeitos começaram a compreender o objetivo de

cada estratégia trabalhada, bem como suas relações com o texto, levando-os a maiores questionamentos sobre o conceito de leitor, leitura, estratégias e procedimentos de leitura. Contudo, por se tratar de um grupo que tinha como objetivo maior a aprovação nas provas de vestibular, e sabendo que nestas avaliações, questões gramaticais são freqüentemente cobradas, também se mostraram preocupados com o aspecto gramatical da LI, desejando maiores explicações e exercícios de provas anteriores de universidades do país que pudessem auxiliá-los tanto na questão textual quanto na gramatical.

Diferentemente do grupo do inglês instrumental, no grupo do 3º ano do EM, a utilização do dicionário não ocorreu visto que tal ferramenta não pode ser utilizada em suas avaliações, o que poderia ter favorecido a inferência de palavras desconhecidas pela sua contextualização, porém, isto não ocorreu, como observado na análise e discussão dos dados.

Percebi, também, que o grupo do 3º ano do ensino médio, ao contrário do grupo anterior, tinha uma vontade maior de desenvolver seus trabalhos sozinhos, talvez por ser esta uma característica da idade. Esta autonomia utilizada adequadamente, pode elevar o desempenho dos sujeitos-leitores nas avaliações de interpretação textual, pois as estratégias utilizadas adequadamente podem elevar o desempenho destes sujeitos-leitores nas avaliações de interpretação textual, por serem as estratégias relacionadas à autonomia esperadas na aquisição de uma segunda língua.

Contudo, semelhante ao primeiro grupo, pude perceber que muitos destes sujeitos conseguiam desenvolver as atividades com bom desempenho quando eram direcionados

por mim, sendo que ao desenvolverem as atividades sozinhos, os resultados já não eram tão satisfatórios, mantendo o baixo desempenho.

Semelhante ao que foi constatado pela análise dos dados do grupo do inglês instrumental, também não houve um maior comprometimento destes sujeitos com o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI, sendo que eles alegaram não terem tempo fora da aula para praticar a LI, uma vez que havia outras disciplinas consideradas por eles mais importantes, e que necessitavam de mais tempo fora do ambiente escolar para praticar que a LI. É certo que isto pode ter interferido no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura, sendo que estes sujeitos também tinham apenas uma aula semanal, e esta aula precisava de, tempos em tempos, ser dividida com o ensino de conteúdos gramaticais para suas provas de vestibular.

Mesmo com o baixo resultado apresentado pela análise dos dados em relação às avaliações propostas, uma utilização moderada de determinadas estratégias de leitura pôde ser observada, em especial das estratégias cognitivas, ou seja, daquelas que os sujeitos empregam seu conhecimento de mundo para acionar esquemas mentais que auxiliam na resolução de tarefas ou exercícios como discutidos no referencial teórico.

Dentre as estratégias cognitivas de leitura mais utilizadas, pude destacar a tradução, a dedução de palavras desconhecidas, a associação de partes do texto com unidades significativas para os sujeitos e as palavras conhecidas, ou seja, o vocabulário próprio do sujeito auxiliando a acionar os esquemas mentais.

Dentre as estratégias de leitura observadas para a realização das avaliações, *skimming*, com sua visão geral do texto, usando para tanto títulos, palavras cognatas, repetidas e conhecidas dos leitores na busca de um entendimento inicial; *scanning*, buscando as informações mais detalhadas dos textos por meio de suas marcações tipográficas, ou seja, as datas, os números, as pontuações especiais, os símbolos, tudo aquilo que um autor deixa em seu texto para chamar a atenção de quem está lendo para determinada informação e *prediction*, ou seja, prever o significado de palavras, ou trechos do texto pela contextualização desta informação como o auxílio das estratégias anteriores foram as estratégias de leitura mais utilizadas pelos grupos, como apresentado na discussão dos dados.

Uma característica que diferenciou os dois contextos, além daquelas já mencionadas, foi uma maior expectativa na aplicabilidade das estratégias de leitura. O grupo do inglês instrumental apresentou-se mais desejoso de bons resultados que o grupo do 3º ano do ensino médio. Acredito que tal vontade venha dos propósitos de cada sujeito, sendo que todos no grupo do inglês instrumental estavam desejosos de serem aprovados nas provas de proficiência de diversos programas de mestrado e/ou doutorado, não tendo tempo a perder com dinâmicas que não apresentassem bons resultados.

Contudo, no decorrer das aulas, o que pude perceber foi uma falta de comprometimento deste grupo para com sua aprendizagem, contradizendo suas próprias expectativas. Outra informação que justificaria um maior comprometimento destes alunos com sua aprendizagem é o fato de não haver um segundo módulo para

este curso, devendo levar estes alunos a uma atitude mais autônoma perante as estratégias de leitura.

O grupo do 3º ano do ensino médio mostrou-se menos ansioso por bons resultados, e isto pode ter ocorrido por diversos fatores, entre eles a pouca quantidade de aulas mensais, a possibilidade de fazer outras provas de vestibular, sem maiores prejuízos, caso não fossem aprovados na primeira tentativa, e o fato de suas aulas continuarem até o fim do ano letivo, não causando o tipo de pressão enfrentada pelos sujeitos do grupo do inglês instrumental. Contudo, o mesmo descomprometimento verificado no grupo do inglês instrumental foi observado neste grupo.

Tendo apresentado as informações anteriores, posso afirmar que se esta pesquisa tivesse continuado por mais um semestre, com os dois grupos pesquisados, os resultados obtidos poderiam ser mais significativos, pelo fato destes sujeitos terem mais tempo de contato com as estratégias, ambientando-se como as mesmas, e podendo adequá-las melhor a contextos diferentes, podendo, assim, haver um comprometimento maior com seu próprio desenvolvimento da habilidade de leitura em LI.

Para mim, em especial neste trabalho, tive a oportunidade de refletir sobre meu papel como formador de leitores em LI, e não apenas como alguém que leva seus alunos a traduzir determinado texto, ou trecho, afirmando que isto é leitura, ou aqueles que se preocupam com o aspecto oral no momento da leitura em detrimento das mensagens apresentadas em cada texto em particular, com suas pistas, caminhos, encontros e desencontros propostos pela tríade texto – autor – leitor.

Acredito que por ser este meu primeiro trabalho acadêmico, tenha faltado em alguns aspectos como, por exemplo, minha interferência precipitada quando meus alunos não conseguiam responder certos exercícios, minha ansiedade descontrolada que cobrava deles mais do que eles podiam me oferecer nos momentos iniciais, e por fim, minha crença inicial de que as estratégias de leitura por si poderiam levar estes sujeitos a se tornarem leitores mais competentes e conscientes, deixando de lado a participação efetiva dos sujeitos na construção desta habilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A, & FIELD, M.L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

- ANDERSON R.C. Schema – Directed Process in language Comprehension. In Hartley, J. (ed) **The psychology of Written Comprehension**. Page 26-39, 1978.
- ANDERSON, R.C., REYNOLDS, R.E., SCHALLERT, P.L., & GOETZ, E.T. **Frameworks for comprehension discourse**. American Education Research Journal, 1977.
- ARROJO, R. e RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In ARROJO, R. (org.). **O Signo Desconstruído**. Campinas: Pontes Editores, p. 887-91. (1992).
- BAKER, L., & BROWN, A.L. Metacognitive skills in reading. In D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), **Handbook of Reading Research** (pp. 353-394). New York: Longman, 1984.
- _____. Cognitive monitoring in reading. In J. Flood(Ed.), **Understanding reading comprehension**. Newark, DE: International Reading Association, 1984.
- BARNETT, M.A. **Reading though context: How real and perceived strategy affects L2 comprehension**. The Modern Language Journal, 72(2), 150-162, 1988.
- BEARD EL-DINARY, P., PRESSLEY, M., & SCHUDER, T. Teachers learning transactional strategies instruction. In C. Kinzer & D. Leu (Eds.), **Literature research, theory, and practice: Views form many perspectives: Forty-first yearbook of the National Reading Conference** (pp. 453-462). Chicago: National Reading Conference.
- BEREITER, C., & BIRD, M. **Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies**. Cognition and Instruction, 2(2), 131 -- 156,1985.
- BIALYSTOK, E. **The role of conscious strategies in Second Language Proficiency**. Wisconsin: University of Wisconsin Press. Modern Language Journal, v. 65, p. 24-35, Spring, 1981.

BLOCK, E. **The comprehension strategies of second language readers**; TESOL Quarterly, 19, 727 – 757, 1986.

____ **The comprehension strategies of second language readers**; TESOL Quarterly, 20, 463-494, 1986.

____ **See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers**. TESOL Quarterly, 26, 319-342, 1992.

BOHN, H. e VANDRESEN, P. **Tópicos de Língua Aplicada**. Florianópolis. Editora da UFSC, 1988.

BOS, C.S., & VAUGHN, S. **Strategies for teaching students with learning and behaviour problems**. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

BROWN, A. L., PALINCSAR, A. S. Intricating Strategic learning form texts by means of informed self-control training. In **Topics in learning and learning disabilities**, v.2, p. 1-17, 1982.

____. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), **Knowledge, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser** (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.

BROWN, A. L., BRANSFORD, J.D., FERRARA, R., CAMPIONE, J.C., Learning remembering, and understanding. In FLAVEL, J.H., MARKHAM, E.M. **CARMICHAEL'S Manual of child psychology**, v.1. New York: Wiley, 1983.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 1 n.1, 1980.

CARRELL, P.L. **Facilitating ESL reading by teaching text structure**. TESOL Quarterly, 19, 727-757, 1985.

CARRELL, P.L. **Metacognitive awareness and second language reading**. The Modern Language Journal, v. 73, p. 121-134, 1989.

CARREL, P. & EISTERHOLD, J. **Schema theory and ESL reading pedagogy**. Tesol Quarterly, 17 (4), 1983.

CARRELL, P.L. PHARIS, B.G., & LIBERTO, J.G. **Metacognitive strategy training for ESL reading**. TESOL Quarterly, 20, 463-494, 1989.

_____. **Metacognitive strategy training for ESL reading**. TESOL Quarterly, 23(4), 646 – 678, 1989.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editorial nacional, 1967.

CHAMOT, A. U. **The power of learning strategies**. Ohio Bilingual-Bicultural Update, p. 4-11, March, 1987.

CHAMOT, A.U., BARNHARDT, S. EIL-DINARY, P.B., CARBONARO, G., ROBBINS, J. **Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom and assessment of language skills for instruction: final report**. Washington, DC: IRJC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1993. (ERIC Document Reproduction Service n° ED365 157).

CHAMOT, A.U., RUBIN, J. Comments on Janie-Miller's "**A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications**". TESOL Quarterly 28(4): p. 771-81, 1994.

COHEN, A.D. **Language learning: insight for learners, teachers, and researchers**. New York: Newbury House / Harper & Row, 1990.

_____. **Strategies in learning and using a second language**. London and New York. Longman, 1998.

COHEN, A.D., APHEK, E. **Retention of second language vocabulary over time: investigating the role mnemonic associations system 8**: p. 221-235, 1980.

- COHEN, A.D., APHEK, E. **Easifying second language learning**. Studies in Second Language Acquisition 3, p. 221-235, 1981.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., LARKIN, K.M. **Inference in Test Understanding**. In Spiro, et al. (1980), p. 385-407, 1980.
- CORACINI, M.J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes. pp. 19, 1995.
- CORACINI, M.J.R.F. **Discursivite et lecture**. Bulletin de Français Instrumental, n° 8. PUC-SP, p. 03-14. (1989).
- COTTERAL, S. **Developing reading strategies through small group interaction**. Relc Journal, 21(2), 55-59, 1990.
- COOK, G. **Discourse**. Oxford: O.U.P., 1989.
- DADOUR, S., ROBBINS, J. University – level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In Oxford, RL. **Language learning strategies around the word: cross-cultural perspectives** (Technical Report 13). Second language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai’I, Honolulu, 1996. p. 157-66.
- DAVIS, J. N., & BISTODEAU, L. **How do L1 e L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols**. *The Modern Language Journal*, 77(4), 459 – 471, 1993.
- _____. The role of metacognitive in second language reading and writing. In G. JOAN and L. I. CARSON (Eds). **Reading in the composition classroom, second language perspective** (pp. 105 – 130). Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993.
- DÖRNYEI, Z. **On the teachability of Communication strategies**. TESOL Quarterly 29(1), p. 55 – 85, 1995.

DOTA, MARIA J. M. **Estratégias e Adjacências: revisitando conceituações.** São Paulo: Alfa, n. 45, p. 55-66 – 1997.

EDWARDS, D. e MERCER, N. **El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 1988.

EVARISTO, Socorro... et all. **Inglês instrumental: estratégias de leitura.** Teresina: Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996.

FAZENDA, Ivani (org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** 4ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

FLAVEL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) **The Nature of Intelligence,** Hillsdale NJ, Erlbaum, 1976

FREEBODY, P. & ANDERSON, R.C. **Effects of Vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension.** Reading Research Quarterly, 1983b.

FREITAS, A.C. de **Aprendizagem Consciente = Aprendizagem Eficiente?** Uberlândia Letras & Letras, n. 14(1) p. J9 – 72, Jul. / dez. 1997.

FUJIWARA, B. **Learner training in listening.** JALT. Journal strategies 12(2): 203 – 17, 1990.

GOODMAN, K.S. **Reading: A Psycholinguistic guessing Game,** 1967, reprinted in Singer, H.e, RUDDELL, R. Theoretical Models and Process of Reading, 1970

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills.** Great Britain: Cambridge, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English.** 6ª ed. London and New York: Longman, 1984.

HEWITT, G. **Toward student autonomy in reading: Reciprocal teaching.** English Teaching Forum, 33, 29-30, 1995.

JIMENEZ, R., GARCIA, G., & PEARSON, P. **Three children, two languages and strategies reading: Case studies in bilingual monolingual reading.** American Education Research Journal, 32, 67-97, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Cotexto, 1990.

KELLERMAN, E. **Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non) implications for the classroom.** In PHILLIPSON R. et. Al. Foreign / second language pedagogy research. 1991. p. 142-161.

KINNUNEN, R., & VAURAS, M. **Comprehension monitoring and the level of comprehension in high-and low-achieving primary school children's reading.** Learning and Instruction, 5, 143-165, 1995.

LEAHEY, T.H. & HARRIS, R.J. **Human Learning**, p. 84,1989.

MACIEL, R.F. **Schema Theory: Contributions to the field of reading in a foreign language teaching.** Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos. – Vol. 02 N. 01 p. 95-100. – São Leopoldo – RS: UNISINOS

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura.** São Paulo: Textonovo, 2000.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., TODESCO, A. **The good second language learner.** TESL Talk, 6, p. 58-75, 1975.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H., TODESCO, A. **The good language learner.** Research in Education series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1978.

NUNAN, David. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge University Press, p.11, 1992.

_____. **The effect of strategy training on student motivation, strategy knowledge, perceived utility and deployment**. Hong Kong. The English Center, University of Hong Kong, 1996.

NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Great Britain: Heinemann, 1996.

OAKILL, J., & PATEL, S. **Can imagery training help children who have comprehension problems?** *Journal of Research in Reading*, 14, 106-115, 1991.

OLIVEIRA, Sara Rejane de F. **Estratégias de Leitura para inglês instrumental**, 2 ed. Brasília: UNB, 1994.

O'MALLEY, J.M. **The effect of training in the use of learning strategies on learning English** as a second language. 1987.

O'MALLEY, J.M. CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R.P. e KUPPER, L.K. **Learning applications with students of English as a second language**. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Alexandria, Va., 1985.

O'NEILL, H.F. Jr. (ed.). **Learning strategies**. New York: Academic Press, 1978.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. S.P. Cortez, Campinas, Unicamp, 1988.

OXFORD, R. **A new taxonomy of second language learning strategies.** Washington D.C: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1985a

_____. **Second language learning strategies: What the research has to say.** Washington, D.C. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, vol. 9, n.1, sept: 1985b.

_____. **Second language learning strategies: current research and implications for practice.** Los Angeles: Center for Language Education on Research. University of California, 1986a.

_____. **Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning.** ARI Technical Report, 728. Alexandria VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1986b.

_____. **Language learning strategies.** Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

_____. **Language learning strategies: What every teacher should know.** New York: Newbury House, 1990b.

OXFORD, R.L., CROOKALL, D. **Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues.** Modern Language Journal, 73, p. 404-419, 1989.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 09 ago. 2005.

PALINESAR, A, S., & BROWN, A, L. **Reciprocal teaching of comprehension – monitoring activities.** Cognition and Instruction, 1(2), 117 – 175, 1984.

PARIBAKHT, T. **Strategic Competence and language proficiency.** Applied Linguistic. V.6, n.2, p. 132-144, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Médio – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. 1998.

PEARSON, P.D., & FIELDING, L. Comprehension instruction. In R. Ban, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.). **Handbook of reading research** (pp. 815-860. White Plains. NY: Longman, 1991.

POLITZER, R. L., MCGROARTY, M. **An exploratory study of learning behaviors and their relation to gains in linguistic and communicative competence.** TESOL Quarterly, 19:1, p.03-124, 1985.

PRESSLEY, M., BEARD EL-DINARY, P., & BROWN, R. Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not so good information processing. In M. Pressley, K. Hams & J. Guthrie (Eds.). **Promoting academic competence and literacy in schools** (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press, 1992.

PRITCHARD, R. **The effects of cultural Schemata on reading processing strategies.** Reading Research Quarterly (New York), v. 25, n.4, p. 273-95, 1990.

RAMIREZ, A. **Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools.** Foreign Language Annals, 19, p. 131-141, 1986.

REISS, M.A. **The good language learners: Another look.** Canadian Modern Language Review. 41, p. 511-523, 1985.

RICHARDS, J., PLATT, J. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.** Essex: Longman, 1992.

RUBIN, J. **What the good language learner can teach us.** TESOL Quarterly, 9 (1) p.41-51, 1975.

_____. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In WENDEN, A.A., RUBIN, J. **Learner strategies and language learning.** Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall International, 1987. p. 15-29.

- _____. How learner strategies can inform language teaching? In BICKLEY, V., **Language use, language teaching and the curriculum**. Hong Kong: Institute of Language and Education, Educational Department, 1990. p. 270-284.
- RUBIN, J., THOMPSON, J. **How to be a more successful language learner**. Boston, Mass.: Heinle & Leinle Publishers Inc. 1982.
- RUBIN, J., QUINN, J., ENUS, J. **Improving foreign language listening comprehension. Report prepared for the U.S. Department of Education, International Research and Studies Program, Washington, D.C.** 1988. Project n° 017AH70028.
- RUMELHART, D.E. **Toward an Interactive Model of Reading**, London, 1976.
- RUMELHART, D.E. **Schemata: the building blocks of cognition**. In Spiro, Bruce & Bruwer, p. 34, 1980.
- RUMELHART, D. E. & ORTONY, A. **The representation of knowledge in memory**. In Anderson, Spiro & Montague, 1977.
- SCHANK, R.C. & ABELSON, R. **Scripts, plans, goal and understanding**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- SHARWOOD SMITH, M. **Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations**. Language Learning (Ann Arbor), v. 29, n.2, p. 345-61, 1977).
- SMITH, F. **Understanding Reading**, New York, 1971.
- SUTTER, W. **Strategies and Styles**. Aalborg, Denmark: Danish Refugee Council, 1989.

SWANSON, P.N., & DE LA PAZ, S. **Teaching effective comprehension strategies to student with learning and reading disabilities.** *Intervention in School and Clinic*, 33, 4, 209-218, 1998.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of “communication strategy. In Foerch, C., Kasper, G. **Strategies in interlanguage communication**, p. 61-74. London: Longman, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2004

THOMPSON, I., RUBIN, J. **Can strategy instruction improve listening comprehension?** *Foreign Language Annals*, 29, n.3, 1996.

WALLACE, C. **Learning to read in a multicultural society**. London. Prentice-Hall, 1988.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford University Press: Oxford, 1992.

WENDEN, A. **Learner strategies**. *TESOL Newsletter*, 19:5, p.1-7, 1985.

_____. **Incorporating learner training in the classroom. In Learner strategies in language learning.** WENDEN, A e RUBIN, J (Eds.) New Jersey: Prentice Hall, 1987.

_____. Conceptual back ground and utility. In WENDEN, A., e RUBIN, J (Ed) **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

_____. **Learner strategies for learner autonomy – planning and implementing learner training for language learners**. Prentice Hall International, 1991.

WIDDOWSON, H.G. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R.L., **Psychology for language teachers: a Social Constructivist approach**. Cambridge University Press, 1997.

WONG-FILLMORE, L. **The second time around**. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1976.

ANEXO 1

READING STRATEGIES

Ler não é um ato mecânico, e sim um **processo ativo**. A mente filtra as informações recebidas, interpreta essas informações e seleciona aquelas que são consideradas relevantes. O que se fixa em nossa mente é o significado geral do texto. Portanto, usar o dicionário toda vez que não se conhece uma palavra se torna um processo improdutivo.

Algumas estratégias são bastante difundidas para desenvolver a habilidade de leitura. Dentre elas podem ser citadas:

- **Skimming** - leitura rápida que tem por finalidade checar o sentido geral do texto, como ele está estruturado, e qual a intenção e/ou estilo do autor.

Para tanto, faremos uso de três dicas:

- a) **Palavras congatas:** São palavras de origens gregas ou latinas que se assemelham a escrita da língua portuguesa. (ex. family, nature, tourism, hotel, discover, invent, etc)
 - b) **Palavras repetidas:** São substantivos ou adjetivos que aparecem várias vezes no texto contendo uma informação semântica importante.
 - c) **Marcas tipográficas:** São recursos que o autor usa para chamar a atenção do leitor, como o uso de negrito, itálico, palavras sublinhadas, figuras, gráficos, etc.
- **Scanning** - técnica usada para extrair apenas informações específicas do texto. Não requer uma leitura do texto como um todo.
 - **Inferência** - técnica que permite a partir das informações do texto se chegar a conclusões lógicas.
 - **Identificação de cognatos**
 - **Identificação de falsos cognatos** (não se esqueça de criar uma lista de palavras em inglês e de seus correspondentes em português)
 - **Identificação de palavras de referência**
 - **Identificação dos conectivos ou marcadores lógicos ou textuais.**
 - **Associação de palavras**
 - **Organização das informações:** idéia principal, detalhes e conclusão.

Aqui vão algumas dicas que poderão auxiliá-lo na leitura de textos em inglês.

1. Lembre-se que a leitura não é um processo de decodificação de palavra por palavra, sendo assim, não se prenda a cada palavra do texto. Concentre-se no contexto.
2. Veja que a maioria das palavras, encontradas em um texto, são **cognatas** do português (palavras cuja forma escrita e significado são parecidos nas duas línguas), o que simplifica em muito a leitura de um texto.
3. Cuidado com os **falsos cognatos** (palavras que têm significado diferente nas duas línguas). Exemplo: *bond* - significa ação, título, obrigação; *push*: empurrar intend: pretender...
Os falsos cognatos têm que ser estudados e memorizados para que você não interprete o texto erroneamente.
4. Procure o significado geral do texto, isto é, sobre o que o texto trata. Isto ajuda na "filtragem" das informações mais relevantes.

5. Quando encontrar uma palavra desconhecida, você não deve se preocupar primeiro com o seu significado. O primeiro passo é ver se a palavra é ou não importante para a compreensão do texto.
6. Lembre-se que as palavras que aparecem diversas vezes no texto, ou estão em negrito ou itálico são palavras importantes para a compreensão do texto.
7. Veja se a palavra está associada a um título, ilustração, etc., isto também é uma indicação de sua relevância.
8. Procure entender a palavra usando o contexto onde ela se encontra.
9. Lembre-se que quando lemos, estamos constantemente predizendo o que virá a seguir, tentando ver sentido no que foi lido, verificando hipóteses.
10. Quando estiver estudando, use o dicionário apenas para encontrar o significado de palavras-chaves que você não conseguiu entender através do contexto. Certifique-se de ter escolhido o melhor significado, verificando o contexto em que ela se encontra.

Practice:

Few inventions can match the home computer as a time-saving tool that adds to personal productivity, enhances education and provides hours of entertainment. Still, while home computers are proving to be the answer for many, they raise a number of questions for first-time buyers: How do I go about buying a computer? How can I choose from among all the computers available? What do the technical terms mean? This guide has been prepared to provide plain-language answers to these questions — and many more — which often confront the first-time buyer. Information in the guide is organized so that certain aspects of each topic are covered in different levels of detail.

(from A Free Guide to Buying your First PC — COMPAQ, 1994)

1. According to the text, the home computer:
 - a) demands too much time from its owner.
 - b) saves time for its owner.
 - c) implies that its owner must be an expert.
 - d) is an unnecessary tool.
 - e) should be banned from households.
2. Having read the text above, one expects that:
 - a) the language of the guide will be easy to understand.
 - b) the glossary will be very useful.
 - c) the language of the guide will be difficult to understand.
 - d) the guide will be helpful for experienced buyers.
 - e) the guide will not help in deciding which computer the reader should choose.

We've got mail — always

It saves time and wastes it, makes life simpler and more complicated, brings us together and pushes us apart.

Love it and hate it, it's everywhere, all the time and here to stay.

Is e-mail a blessing or a curse? Last month, after a week's vacation, I discovered 1,228 unread email messages waiting in my Inbox. I pretended to be dismayed, but secretly I

was pleased. This is how we measure our wired worth in the late 1990s — if you aren't overwhelmed by e-mail, you must be doing something wrong.

Never mind that after subtracting the stale office chitchat, spam, flame wars, dumb jokes forwarded by friends who should have known better and other e-mail detritus, there were perhaps seven messages actually worth reading. I was doomed to spend half my workday just deleting junk. E-mail sucks.

But wait — what about those seven? A close friend in Taipei I haven't seen in five years tells me he's planning to start a family. A complete stranger in Belgium sends me a hot story tip. Another stranger offers me a job. I'd rather lose an eye than lose my e-mail account. E-mail rocks!

Special Report, Newsweek, October 11, 1999.

3. Quais as razões dadas pelo autor do texto para considerar as mensagens eletrônicas como:

a) muito boas? (cite três)

b) muito ruins? (cite três)

Instrução: Para responder esses itens, preencha os parênteses ao lado de cada afirmativa com V, se for considerada verdadeira, e com F, se for considerada falsa.

Globalization: Making the World Smaller

As leading multinationals establish a presence in more and more countries, telecommunications companies are beginning to resolve themselves into a few global operators, each with an armful of affiliates or associates around the world.

There is a cluster of compelling reasons for the trend. Linking up with international operators can provide a source of funds for a local company. It can make new technology available or help a company gain international clients. (...)

According to Fernando Xavier Ferreira of Telebras: "Eventually, only worldwide telecommunications consortiums will be able to provide worldwide service. In order to ensure access to local markets, these consortiums will try to form local alliances."

So the process of globalization rolls on, made possible by Latin America's wave of competition and privatization. (...) "People are demanding to be able to communicate while they're on the move, to compute while they're on the move. It's a need global companies can satisfy best."

4. Marque com V as idéias contidas no texto e com F, as demais.

() A participação de companhias internacionais, no sistema de telecomunicação está criando raízes e se espalhando pelo mundo.

() Grupos estrangeiros estão competindo para impor suas tecnologias e criar novos postos de emprego.

() A privatização de companhias telefônicas, contribuindo para ampliar o processo da globalização, tende a trazer reflexos benéficos para os usuários.

() Os grupos de consórcios da telecomunicação têm ameaçado o desenvolvimento da tecnologia na área.

5. Considere verdadeiras as frases relacionadas com o texto e falsas, as demais.

- () Telecommunications are growing in Latin America for the same reasons that have made the industry rise in the U.S. and Europe.
- () Worldwide companies should try to form local alliances in order to have access to a particular market.
- () The next winner in the electronics industry may be the world's first multimedia device.
- () Throughout Latin America a common approach is being taken. Competition, privatization or both have been embraced in almost every country.

6. "People are demanding to be able to communicate while they're on the move, to compute while they're on the move. It's a need global companies can satisfy best."

Assinale com V as afirmativas que expressam o sentido implícito da frase em destaque e com F, as que não o expressam.

- () People are tired of the competition that the privatized companies bring.
- () Global companies have offered a reasonable phone service for those who don't leave their countries.
- () International telecommunications companies are supposed to better answer the people's needs than local companies.
- () Global companies can do a good job in the telecommunications sector. Their service has been required by the people who are always travelling.

ANEXO 2

Brand new cars for everyone

From the beginning Henry Ford fought with his financial backers. Their idea was to make automobiles to order and obtain the highest price possible for each car. Ford wanted to find a way to mass-produce cars and make them available to everyone.

He began experimenting in order to find the simplest mechanism possible, something with the fewest parts, that would be easy to repair. At the same time he wanted a car that was rugged and powerful. There should be nothing elegant about it; in fact, the uglier the better. It must look to be no more than what it was: utilitarian.

Once he found the right design for such a car, Ford thought he could **spend** all his time and effort not on improving the car but rather on different methods of

producing it. If he turned out the same car every year he could lower his costs and thus his price to the buyer. Eventually Ford was able to manufacture just the car he wanted to. He called it the *Model T*.

Stockholders in his company began to complain bitterly when they realized he planned to lower the price every year.

“But how will you make any money?” they asked.

“By selling more cars,” he told them. And that is exactly what he did.

(Michigan Proficiency Practice Test).

1. According to the text, write V for true and F for false.

() The conclusion of this passage is that Henry Ford didn't aim to make a fortune, so he lowered the costs of the cars he was producing.

() It can be inferred from the text that Ford's partners didn't totally agree with him.

() The word “obtain” in line 2 can be correctly replaced by retail.

() According to the passage, Henry Ford wanted to produce luxurious cars with a different design for every year.

() The word “spend” is a synonym for “lengthen”.

Hollywood

Hollywood was once all farmland. By 1910, however, filmmakers began moving there. Southern California's climate was perfect for shooting movies year-round. And the area had settings for just about any movie — it had mountains, desert, and ocean. Soon “Hollywood” came to mean “the American film industry.”

Today, of the major studios, only Paramount is still in Hollywood. If you go to Hollywood looking for glamour and movie stars, you'll probably be disappointed: Downtown Hollywood looks somewhat rundown, and the stars are nowhere to be found. But then you'll get over your disappointment: Hollywood is no longer what it once was, but it still feels like Hollywood.

(Spotlight in the U.S.A.)

2. According to the text write V for true and F for false.

() It can be inferred from the text that Hollywood isn't holding the American film industry anymore.

() The word “Major” in line 5 can be correctly replaced by “chief”.

() According to the text Hollywood is still a city of glamour.

() In line 2 “settings” is closest in meaning to “sceneries”.

Fast-food and the labor force

Traditionally, America's fast-food companies have hired teenagers. While teenagers provide cheap labor, they are sometimes unreliable. Consequently, fast-food companies are looking into another source of cheap labor — the elderly. Older people are less likely to skip a day of work or quit without giving notice, but because they have not been brought up with computers, they view the high-tech fast-food counter with terror. Training centers are being opened in order to teach “mature workers” how to operate computerized tills, timed deep-fat fryers, and automatic drink-dispenser software. These students are put into classrooms with their peers and, since mental arithmetic is a thing of the past, are taught how to use a calculator.

(Cambridge preparation for the TOEFL)

3. According to the text write V for true and F for false.

- () According to the passage, American Fast-Food companies have hired teenagers exactly because they are unreliable.
- () In line 7 the phrase “These students” refers to the elderly.
- () It can be inferred from the passage that teenagers are undependable.
- () The word “labor” in line 2 can be correctly replaced by “job”.
- () According to the passage, old people can deal with all modern technical machines but a calculator.

Latino America

Latinos are changing the way the country looks, feels and thinks, eats, dances and votes. From teeming immigrant meccas to small-town America, they are filling churches, building businesses and celebrating their Latin heritage. In a special NEWSWEEK poll of Latinos, 83 percent said being Hispanic was important to their identity. They are overwhelmingly Roman Catholic; 42 percent go to church once a week. They’ve become a potent, increasingly unpredictable political force: 37 percent of 18- to 34-year-old Latinos say they are independent, about twice as many as their Hispanic elders. In America, a country that constantly redefines itself, the rise of Latinos also raises questions about race, identity and culture — and whether the United States will ever truly be one nation.

The numbers couldn’t be clearer. Fueled by massive (and mostly legal) immigration and high birthrates, the Latino population has grown 38 percent since 1990 — to 31 million — while the overall population has grown just 9 percent. And with more than a third of Latino population still under 18, the boom is just beginning. By the year 2005, Latinos are projected to be the largest minority in the country, passing non-Hispanic blacks for the first time. By 2050, nearly one quarter of the population will be Latino.

Newsweek July 12, 1999.

4. Cada proposição deve ser marcada com (V) verdadeiro ou (F) falso.

- () De acordo com o texto, 42 por cento dos latinos católicos que vivem nos Estados Unidos vão à igreja uma vez por semana.
- () O(a) autor(a) afirma que o crescimento da população latina coloca em questão a unidade dos Estados Unidos como nação.
- () Devido à imigração massiva e às altas taxas de natalidade, o crescimento da população latina é superior ao da população geral americana.
- () Atualmente a população negra não-hispânica constitui o maior grupo minoritário dos Estados Unidos.

Dial By Voice

The promise of high-tech phones is that they will make a lot of tasks easier.

But you might wonder if you need a degree in computer programming to use **them**. Here’s one phone that makes keeping a list of frequently called numbers a snap. Uniden’s EXV

98 VoiceDial telephone (suggested **retail** price \$79.95) is a 900-Mhz system that lets you store the numbers using simple voice commands. Later, when you want to call someone, you just lift the handset and say the name. The EXV 98 does the rest, using the latest

advances in speech-recognition technology. If you have trouble remembering numbers or seeing those tiny digits, **this** may be the model for you. Joel Dreyfuss, a senior editor at Fortune magazine, has been covering technology and computers for 15 years.

5. Cada proposição deve ser marcada com (V) verdadeiro ou (F) falso.

- () Os telefones apresentados no texto tornam mais fáceis todas as tarefas do usuário.
- () O usuário só pode armazenar os números no telefone, digitando os comandos através do seu teclado.
- () O modelo EXV 98 não é indicado para pessoas com problemas de visão porque os dígitos são muito pequenos.

6. Cada proposição deve ser marcada com (V) verdadeiro ou (F) falso.

- () O modelo é interessante para quem tem dificuldade de enxergar números muito pequenos.
- () A companhia Uniden pesquisou durante quinze anos a tecnologia do uso da voz para telefones.
- () Os números podem ser armazenados através da voz

7. Cada proposição deve ser marcada com (V) verdadeiro ou (F) falso.

- () “this” refere-se a modelo.
- () “them” refere-se a telefones com tecnologia avançada.
- () “retail” significa venda a varejo.

Boy? Girl? Up to You

The long-sought ability to choose a baby’s gender may finally be a reality

By Frederic Golden THE IMPULSE TO CHOOSE A BABY’S gender is probably older than human history, and prospective parents have tried no end of ingenious ways to do it. In ancient Greece, men would lie on their right side during sex to guarantee a boy; in 18th century France they would tie off their left testicle for the same result. Medieval Germans preferred to put a hammer under the bed to produce a boy, while their Danish cousins placed scissors there to make a girl. None of it worked, of course, and despite impressive advances in other aspects of reproductive science, modern medicine hasn’t managed to do much better.

Not until now, anyway. Geneticist Edward Fugger and his colleagues at Genetics & IVF Institute, a fertility center in Fairfax, Virginia, surprised the obstetrical world last week with a report in the journal *Human Reproduction* asserting that the clinic can offer couples an 85% chance of ensuring they will have a girl. “I’m impressed,” says Dr. Alan DeCherney, chairman of the department of obstetrics and gynecology at the UCLA School of Medicine and editor of the journal *Fertility and Sterility*. “It really seems to work.”

IVF’s breakthrough is based on the long-known fact that sperm cells have a gender, in a manner of speaking: some carry an X chromosome and some carry a Y. If the former fertilizes an egg, the baby will be a girl; if the latter, a boy. Over the years, fertility gurus have tried to boost production of X or Y-bearing sperm through diet, or attempted to pick out Ys by their supposedly faster swimming speed or distinct electric charge — with dubious success.

The Virginia scientists, though, adapted a technique that has been used for more than a decade to select the sex of cows, horses and pigs. Working with U.S. Department of Agriculture scientist

Lawrence Johnson, who invented the method, they stained sperm with a fluorescent dye that latches onto DNA. Measuring the glow of the sperm cells under laser light, they could gauge how much genetic material each one carried. As it happens, X chromosomes have about 2,8% more DNA than Ys. Once the sperm had been distinguished this way, an automated sorting machine separated the Xs from the Ys, and doctors could perform artificial insemination.

(Time Magazine, September 21, 1998)

8. Ao abordarmos o texto de forma global, podemos afirmar que:

- o texto pressupõe que o receptor será apenas o público especializado.
- a reação que se espera do leitor é aversão e raiva.
- o assunto do texto é estabelecido logo na primeira frase: “The impulse to choose a baby’s gender...”.
- o artigo, de autoria de Frederic Golden, foi publicado em um jornal britânico, em 1998.
- embora o artigo inicie com uma abordagem histórica do assunto, o foco é a mais recente descoberta na área da ciência da reprodução quanto à escolha do sexo do bebê.

9. Releia o texto cuidadosamente para verificar a veracidade das afirmações que se seguem.

- Ao longo da história, o uso de receitas populares para determinar o sexo do bebê leva-nos a inferir que tal assunto tem sido objeto de atenção do ser humano.
- Na era medieval, tanto os alemães quanto os holandeses acreditavam que um martelo sob a cama ajudava a gerar um menino; um par de tesouras ajudava a gerar uma menina.
- Nota-se uma postura machista, nas receitas populares, para a escolha do sexo da criança.
- As receitas populares e a medicina moderna não têm sido eficazes nesta área. A expressão que inicia o 2º parágrafo — “Not until now, any way.” — reforça esta idéia.
- A equipe do Genetics & IVF Institute foi liderada por um geneticista.
- Os estudos realizados neste centro asseguram 85% de chance de sucesso na definição do sexo do bebê.

10. Ainda quanto às informações fornecidas pelo texto:

- a comunidade científica recebeu a notícia com cautela.
- o método foi previamente testado em animais para depois ser utilizado em seres humanos.
- a técnica, inventada por Lawrence Johnson, em parceria com o U.S. Department of Agriculture, foi adaptada por Edward Fugger e sua equipe.
- a técnica baseia-se no fato de que os cromossomos X e Y são responsáveis pela determinação do sexo da criança no ato da fertilização.

Acupuncture

The Chinese believe that all forms of life are controlled by movements of energy. There are two basic movements. One is outward moving, and is called *Yin*. The other is inward moving, and is called *Yang*. When an outward movement reaches its limit, it changes direction and starts to move inwards. Similarly, when an inward movement reaches its limit, it changes direction and starts to move outwards. The operation is like a pump, and this constant pumping movement may be seen in almost every form of life — the human heart, for example.

Understanding the idea of Yin and Yang is important when looking at acupuncture, which is a method of healing that goes back thousands of years. The

theory is this. In each person there is a life force, and this life force consists of both Yin and Yang. Yang is the force which tends to increase activity, and Yin is the force which tends to produce calm. The health of the body depends on the correct balance between the two. If this balance is not maintained, then the body becomes sick.

(Mark Ellis & Printha Ellis. **Take it as read.**

Thomas Nelson & Sons Ltd, 1986, p. 15 — with adaptations.)

11. Judge the items that follow.

- Only a few forms of life are under the control of energy movements, according to the Chinese.
- An energy movement can start being Yin and later become Yang, and vice-versa.
- Acupuncture is not a recent discovery.
- The correct balance between Yin and Yang determines the health of the body.

12. Judge the items below.

- Acupuncture is a Chinese technique that helps maintain the equilibrium of energy movements of the body.
- The main life force that drives an athlete during a 100-yard race is Yang.
- A Yin-Yang relationship cannot be established in the breathing process.
- In order to have a healthy body, the more Yin force one has, the less Yang one should have.

Globalization: Making the World Smaller

As leading multinationals establish a presence in more and more countries, telecommunications companies are beginning to resolve themselves into a few global operators, each with an armful of affiliates or associates around the world.

There is a cluster of compelling reasons for the trend. Linking up with international operators can provide a source of funds for a local company. It can make new technology available or help a company gain international clients. (...)

According to Fernando Xavier Ferreira of Telebras: “Eventually, only worldwide

telecommunications consortiums will be able to provide worldwide service. In order to ensure access to local markets, these consortiums will try to form local alliances.”

So the process of globalization rolls on, made possible by Latin America’s wave of competition and privatization. (...) “People are demanding to be able to communicate while they’re on the move, to compute while they’re on the move. It’s a need global companies can satisfy best.”

TIME. The revolution has begun. v. 147, p. 34, 10 jun. 1996.

13. Marque com V as idéias contidas no texto e com F, as demais.

- A globalização, com a melhoria dos serviços de telecomunicação, tem contribuído para diminuir a distância entre os povos.
- A participação de companhias internacionais, no sistema de telecomunicação está criando raízes e se espalhando pelo mundo.
- Grupos estrangeiros estão competindo para impor suas tecnologias e criar novos postos de emprego.
- A privatização de companhias telefônicas, contribuindo para ampliar o processo da globalização, tende a trazer reflexos benéficos para os usuários.
- Os grupos de consórcios da telecomunicação têm ameaçado o desenvolvimento da tecnologia na área.

14. Considere verdadeiras as frases relacionadas com o texto e falsas, as demais.

- () After the economic disaster in 1995, Latin America's economies promise steady growth in the years ahead.
- () Telecommunications are growing in Latin America for the same reasons that have made the industry rise in the U.S. and Europe.
- () Worldwide companies should try to form local alliances in order to have access to a particular market.
- () The next winner in the electronics industry may be the world's first multimedia device.
- () Throughout Latin America a common approach is being taken. Competition, privatization or both have been embraced in almost every country.

15. "People are demanding to be able to communicate while they're on the move, to compute while they're on the move. It's a need global companies can satisfy best."

Assinale com V as afirmativas que expressam o sentido implícito da frase em destaque e com F, as que não o expressam.

- () People are tired of the competition that the privatized companies bring.
- () Global companies have offered a reasonable phone service for those who don't leave their countries.
- () International telecommunications companies are supposed to better answer the people's needs than local companies.
- () Global companies can do a good job in the telecommunications sector. Their service has been required by the people who are always travelling.

ANEXO 3

HOW TO USE A DICTIONARY ? – A GUIDE TO SKILLS AND STRATEGIES

OBJETIVO: Após esta unidade, você poderá analisar a qualidade dos dicionários que normalmente utilizamos, bem como torná-los ferramentas mais eficazes.

Quantos destes itens você pode encontrar no dicionário que você tem em casa?

- () uma figura de um *trailer*
- () uma descrição para Halloween
- () termos relacionados a computação, como *flame* e *byte*
- () uma frase que mostre como usar o termo *go halves*
- () um mapa da América do Norte
- () como pronunciar a palavra *magic*
- () um sinônimo para a palavra *peachy*
- () o número de polegadas em um pé

Se você assinalou todos os itens acima, você está de parabéns, pois possui um dicionário de excelente qualidade em casa. As pessoas se esquecem quanta informação está inserida em um bom dicionário, acreditando que seu único propósito é apresentar a definição de verbetes. Para que esta visão pequena sobre esta ferramenta importantíssima de trabalho possa ser revista por aqueles que usam a Língua Inglesa constantemente, algumas orientações serão oferecidas para aproveitar melhor todos os recursos disponíveis oferecidos em um bom dicionário.

1. *Choosing The Right Definition – Escolhendo A Melhor Definição*

Ao procurar uma palavra nova no dicionário, tenha em mente as seguintes orientações:

- Muitas palavras apresentam mais de um significado. O primeiro significado pode não ser aquele que você precisa.
- Sentenças de exemplos podem ajudar a compreender os diferentes significados de uma palavra.

Lembre-se de verificar todos os significados antes de tomar uma decisão. Imagine, por exemplo, que você esteja procurando uma definição da palavra “enter” que estaria associada ao uso de computadores. Qual definição você escolheria?

en·ter /ˈɛntər/ v. **1** to go into: *I entered the classroom.* **2** to begin, engage in: *She will enter college in the autumn.* **3** to write down, record: *The command on the computer screen told me to enter my name, so I typed it in.* **4** phrasal v. insep. **To enter into s.t.:** to contract for, cooperate with: *Our company entered into an agreement with a foreign government.*

2. *Doing Dictionary Research – Fazendo Pesquisa Em Dicionários*

Um dicionário é uma das melhores ferramentas de pesquisa que você pode ter em sua mesa. Para encontrar a informação que precisa, porém, ajuda muito conhecer a organização do dicionário. Listamos abaixo algumas perguntas úteis sobre esta organização.

• **Como encontro um verbo que apresenta dois termos, como “blue streak”?**

Para verbetes com dois termos, ignore o espaçamento entre as duas palavras. Procure as duas palavras como se fossem uma, isto é, “bluestreak”. Em um bom dicionário este verbo se encontrará entre as palavras “blues” e “bluff”.

• **Qual verbo em uma expressão eu deveria procurar?**

Uma expressão estará listada no dicionário abaixo de uma das suas principais palavras. Se você não encontrar a expressão sobre a primeira palavra que procurar, você deverá tentar uma outra. Por exemplo, para encontrar o significado da expressão “the cream of the crop”, você pode primeiramente procurar o verbo “cream”. Se a expressão não estiver listada lá, procure abaixo do verbo “crop”.

• **Como procuro por uma abreviação, como “IRS”?**

As abreviações estão listadas em ordem alfabética, assim como as outras palavras no dicionário. Por exemplo, o verbo para a abreviação “IRS” vem entre os verbetes “irritate” e “Islam”. Alguns dicionários também têm uma forma completa para a abreviação. Logo, você pode conseguir mais informações sobre IRS lendo o verbo do dicionário para “Internal Revenue Service”.

• **Onde encontrarei o significado de um *Phrasal Verb*, como “to make up”?**

Os *phrasal verbs* estão listados com o verbo para o verbo. Portanto, para descobrir o significado do *phrasal verb* “to make up”, você deverá procurar o verbo “make”. Após as definições do verbo “make”, você encontrará os *phrasal verbs* listados em ordem alfabética. Por exemplo, o *phrasal verb* “to make up” está listado entre “to make it up” e “to make up for lost time”. Observe:

33 to make it up to s.o.: to do s.t. good for s.o. after having done s.t. bad: *The husband could not take his wife out to dinner on her birthday, so he made it up to her later by taking her on a weekend vacation.* **34** phrasal v. **to make up**: a. to agree to be friends again, (syn.) to reconcile: *The couple had a fight, but then made up and kissed.* b. to apply cosmetics: *The model makes up her face before a job.* **35 to make for lost time**: a. to tell stories about one's past: *Two friends had not seen each other for ten years and made up for lost time by talking all night.*

- **Como posso encontrar palavras rapidamente?**

Use as palavras guias que estão em destaque no alto das páginas dos dicionários. A palavra guia na página esquerda indica o primeiro verbete na página. A palavra guia a direita é o último verbete naquela página. Todos os outros verbetes destas páginas estão em ordem alfabética entre as duas palavras guias. Procure em um dicionário o verbete para a palavra “fifteen” entre as páginas 310-311.

Fictional _____ **310**
skating

311 _____ **figure**

- **Como encontrar rapidamente a definição que preciso em um grande verbete?**

Utilizar a estratégia *Scanning* é um bom modo de encontrar informações necessárias rapidamente. Aqui estão algumas dicas de como aplicar esta estratégia de modo eficiente:

1. Deixe seus olhos se moverem rapidamente até o final da página. Não leia cada palavra.
2. Diminua a velocidade ao ver palavras ou locuções que possam ser importantes para sua pesquisa.

3. Finding Synonyms – Encontrando Sinônimos

Como podemos expandir nosso vocabulário? Ao procurar uma palavra nova no dicionário, note qualquer sinônimo, ou palavras que sejam similares em significado. Em adição, procure pela abreviações (*syn*) no seu dicionário. Veja o exemplo abaixo:

ma·jes·tic /məˈdʒɛstɪk/ *adj.* **1** magnificent, spectacular: *The Rocky Mountains in the western United States are majestic.* **2** proud, dignified, (syn) regal: *The Queen acts in a majestic manner.* –adv. **majestically.**

4. Learning About Word Stress – Aprendendo Sobre Acentuação Das Palavras

Bons dicionários mostram o número de sílabas em uma palavra e indicam a sílaba tônica que é acentuada. Note como alguns dicionários mostram quantas sílabas uma palavra tem:

sum·ma·ry

of·fi·cious

Nos exemplos acima, note o sinal de acento antes da sílaba que recebe o principal acento /ˈ/. A sílaba com acento secundário, ou de menor importância, receberá o sinal a seguir /,/.

ˈsʌməri

ˈɒfɪʃəs

5. Understanding Abbreviations – Compreendendo Abreviações

Uma abreviação é uma forma curta de uma palavra ou locução. Nos bons dicionários, você pode procurar em dois lugares para conseguir informações sobre uma abreviação. Por exemplo, se você procurar a abreviação “DJ”, você poderá encontrar:

DJ /ˈdi,dʒeɪ/ *n.* *See:* disk jockey

Você pode, então, procurar a palavra *disk jockey* para aprender mais sobre este termo.

Disk jockey or **DJ** /ˈdi,dʒeɪ/ *n.* a person who plays recorded music on the radio or in disco: *Some disk jockeys on the radio talk about and tell jokes between songs.*

6. Understanding Grammar Codes – Compreendendo Códigos Gramaticais

- Quais são os tipos de informações gramaticais em um dicionário? Veja se seu dicionário identifica:

1. as partes constituintes de uma palavra
2. formas irregulares plurais dos substantivos
3. substantivos contáveis e incontáveis
4. *phrasal verbs* separáveis e inseparáveis
5. as formas dos verbos irregulares

- ***Onde posso encontrar uma lista de códigos e abreviações usadas no dicionário?***

Geralmente, na última página dos dicionários, há uma lista de termos e abreviações relacionadas com itens gramaticais.

7. *Understanding Idioms – Entendendo Expressões Idiomáticas*

Uma expressão idiomática é uma locução ou uma expressão que tem um significado diferente das palavras entendidas literalmente, uma a uma. Bons dicionários incluem informações sobre muitas expressões idiomáticas da Língua Inglesa. No exemplo abaixo, qual significado da expressão “head over heels” é idiomático?

10. head over heels: **a.** to fall down: *He fell head over heels down the stairs.* **b. fig.** to fall in love: *He fell head over heels in love with her.*

Se você disse “b”, você acertou. Mas como saber qual palavra procurar em uma expressão idiomática tal qual “head over heels”? Você encontrará seu significado procurando por “head” ou por “heels”? Nem sempre é fácil saber, então você deverá procurar em vários locais em seu dicionário. Caso não encontre o significado na sua primeira tentativa, continue procurando em outras palavras da expressão.

8. *Working With Word Forms – Trabalhando Com Formação De Palavras*

Qual a forma adjetiva da palavra “luck”? A palavra “compete” apresenta uma forma substantiva? Você pode usar seu dicionário para obter as respostas a estas questões. Olhe o exemplo abaixo. Qual a forma substantiva da palavra? Quais são as formas verbais? Existe alguma forma adverbial?

sun· bathe /sʌ/ v. **-bathed, -bathing, -bathes** to expose oneself to the sun’s rays: *On vacation, we sunbathe on the beach.* –n. (U) **sunbathing**

Perceba que seu dicionário usa abreviações para indicar as formas das palavras:

- (n.) = noun
- (v.) = verb
- (adj.) = adjective
- (adv.) = adverb

9. *Tips For Learning New Words – Dicas Para Aprender Palavras Novas*

1. **Não memorize cada palavra.** Ao ler um texto, tente não procurar no dicionário toda palavra que você não souber o significado. Tente usar a estratégia *Prediction* que você aprendeu no livro.
2. **Escolha palavras que sejam importantes para você.** Se você for um empresário, focalize seu aprendizado em palavras ou locuções como *casual Friday*, *glass ceiling*, e *European Union*. Se você quer aprender mais sobre tecnologia, focalize palavras como *CD-ROM*, *intranet*, e *Y2K bug*.
3. **Pergunte-se: Em qual parte do discurso esta palavra está inserida?** Pergunte-se, “A palavra *correct* é um verbo ou um adjetivo? A palavra *lace* é um substantivo ou um verbo?”
4. **Pergunte-se: O que esta palavra nova significa no contexto desta frase?** Pense em novas palavras no contexto de uma frase completa. Se você conhecer outras palavras na sentença, você poderá chegar ao significado da palavra que não é familiar a você.
5. **Aprenda a soletrar e pronunciar a palavra nova.** Ajudaria muito se você aprendesse anteriormente sobre as regras de pronúncia e sobre soletrar corretamente palavras parecidas com as que você deseja

aprender. Pratique sua pronúncia usando CD-ROMs que são oferecidos por alguns dicionários, para ouvir todas as palavras pronunciadas.

6. **Use uma palavra nova cinco vezes e ela é sua.** Concentre-se em usar novas palavras ao escrever ou falar.
7. **Tenha um caderno de vocábulos para não se esquecer de palavras importantes.** Tenha um livreto como palavras importantes para seu uso pessoal.

Agora, vamos verificar através de alguns exercícios a qualidade dos nossos dicionários.

1. Use your dictionary to find a synonym for each of the boldfaced words below. Use the synonyms to complete the sentences that follow.
 - a) In most parts of the U.S., education is **compulsory** until age 16. After that, students are not _____ to go to school.
 - b) Today there are about 800,000 **attorneys** in the United States. That's roughly one _____ for every 300 people.
 - c) One of the oldest wooden **buildings** in the world is a pagoda in Nara, Japan. This _____ was completed in the year 715.
 - d) There's a **sanctuary** called Angkor Wat in Cambodia. This _____ was built in the 12th century.
2. Use context to guess the meaning of the boldfaced words below. Then check your guesses by looking up each word in your dictionary.

*Madagascar, the world's fourth largest island, lies off the eastern coast of Africa. Many scientists consider Madagascar a "biological superpower" because of the **diversity** of plants and animals. An estimated 160,000 **species** are unique to this island. Most of these species live in the rapidly disappearing rain forests on the east coast of the island. Since humans arrived on the island about 1,500 years ago, 93% of the island's tropical forest and over 66% of its **rain forests** have been cut down. This **deforestation** has in turn caused Madagascar to become the most **eroded** country in the world.*

3. If you can't answer any of these questions, use your dictionary to look up the unfamiliar words. Then answer the questions.
 - a) Do you work out several times a week? Yes () No ()
 - b) Do you get some aerobic exercise every day? Yes () No ()
 - c) Do you usually warm up before exercising? Yes () No ()
 - d) Do you use sunscreen regularly? Yes () No ()
 - e) Do you drink plenty of fluids? Yes () No ()
4. Each of the words below has more than one meaning. Look up each word and find the definition that relates to music. Write the definition on the line.
 - a) beat _____
 - b) band _____
 - c) jam _____
 - d) score _____
 - e) staff _____
5. The word **build** means something different in each of the sentences below. Find this word in your dictionary and choose the correct definition of the word in each sentence.
 - a) She **built** her argument on the facts of the case.

 - b) Developers want to **buildup** this area because the land is cheap.

 - c) The Great Wall of China was **built** mainly of earth and stone.

 - d) She has **built** a reputation for doing excellent work.

6. Answer the following questions based on the abbreviations found in any dictionary.
 - a) What is the total weight of these groceries in pounds?

5 lbs. of apples
 907.2 g. of flour
 8 oz. of chicken
 24 oz. of cheese
 TOTAL _____

7. Each of the abbreviations below stands for a U.S. government agency. Use your dictionary to find the meaning of each abbreviation.

- FBI: _____
- FDA: _____
- IRS: _____
- CIA: _____
- NAS: _____

8. What part of the speech are these words? You can find out by looking in your dictionary.

noun (n.) **verb (v.)** **adjective (adj.)**

- Monetary:
- Monetize:
- Moneymaker:
- Moneyed:
- Moneygrubber:
- Moneygrubbing:

9. You can use your dictionary to find out the past tense forms of verbs. Look up the verbs in the phrases below and add the past tense forms to the chart.

Simple Form	Past Form	Past Participle
fax a memo E-mail a letter give a speech leave a message make a phone call send a fax speak to a friend write a memo		

10. Look up the word **biography** in your dictionary and then answer the questions below.

- a) Which syllable is stressed? _____
- b) What's the plural form of this word? _____
- c) What do you call a person who writes a biography? _____
- d) Choose the correct form of the word to complete the sentence below.

I'm looking for _____ information about the musician Glenn Gould.

ANEXO 4

SKIMMING

OBJETIVO: Nesta unidade você aprenderá como ler um texto rapidamente, identificando somente o assunto geral e as informações mais importantes e necessárias para a compreensão do texto.

A estratégia de leitura **Skimming** consiste em fazer uma leitura rápida de um texto, identificando o sentido geral do assunto apresentado. Você pode procurar por palavras chaves ou pelas idéias principais do texto. Pode-se ler o título, os subtítulos e observar as ilustrações. Você também pode identificar os cognatos, as palavras repetidas e as marcas tipográficas para facilitar sua compreensão.

Aplique as informações acima sobre a estratégia **Skimming** nos exercícios que seguem:

HIV virus in sexual selection puzzle

- 05 March 2005
- From New Scientist Print Edition. Subscribe and get 4 free issues.

DIFFERENT variants of HIV are passed from men to women than those that go from women to men, according to Oliver Laeyendecker of the US National Institute of Allergy and Infectious Diseases in Bethesda, Maryland.

His team's finding is based on a small study of 10 couples in Uganda. The team compared the HIV variants in each partner to determine which were passed on.

"During sexual transmission, the virus goes through an evolutionary bottleneck," Laeyendecker told a conference in Boston. Understanding why certain variants are more likely to be passed from male to female, and others from female to male, might help with the design of preventive therapies, he says.

www.newscientist.com

- 1) Leia o texto e marque as palavras cognatas e, sem seguida, discorra sobre algumas informações sobre o texto lido.

- 2) Troque informações com seus colegas.

- 3) Qual a intenção do autor ao escrever este texto? Justifique sua resposta.

- 4) Faça uma lista das marcações tipográficas, palavras repetidas, verifique através delas alguma informação que ainda não havia sido percebida.



Yogurt Parfait

By Tamara Holt

Layered in a clear glass or bowl, this carb-and-protein-blending breakfast looks so elegant you'd hardly believe it's so nutritious- or so quick and easy to make.

Ingredients:

Category:

No categories

Servings:

1 serving

Per Serving:

282 calories

53 g

carbohydrate

5 g fat

11 g protein.

Directions:

1. In a 12-ounce glass layer 1/4 cup yogurt, 1/4 cup low-fat granola, 1/4 cup fruit, 2 tablespoons yogurt and 1/4 cup granola.

www.fitnessmagazine.com

- 1) Qual é o assunto abordado no texto? Como você chegou a esta conclusão?

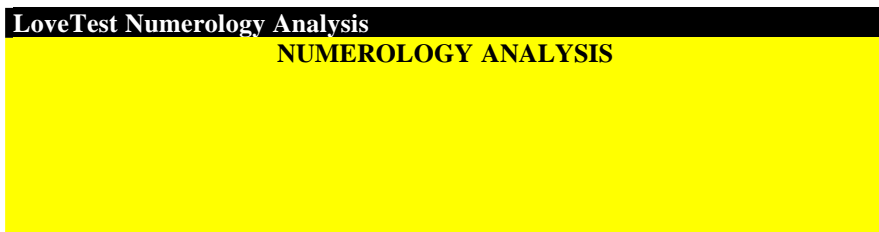
- 2) Que tipo de texto é este?

- 3) Qual o número de calorias, carboidratos, gorduras e proteínas apresentados no texto?

- 4) Analisando as informações apresentadas, a receita sugerida pode ser considerada Diet ou não? Por quê?

LoveTest Numerology Analysis

NUMEROLOGY ANALYSIS



Free Numerology Analysis by LoveTest.com
Numerology is the study of the occult significance of numbers. This means that we derive numbers from the names entered in the form below to analyze the compatibility between you and your partner(s). You can even receive your personal results by e-mail to impress your friends and potential partners.
At the end of the test you can single out a name for a more in-depth analysis using our Love Thermometer feature.

Information About You

Your Full Name:	<input type="text"/>
Your Gender:	<input type="radio"/> Male <input type="radio"/> Female
Your Age:	<input type="text"/>
Your Zodiac Sign:	-- Select One --
Your E-Mail Address:	<input type="text"/>

(Please verify your e-mail address for spelling mistakes)

www.lovetest.com

1) Sobre o que trata este texto?

2) Onde encontramos este tipo de texto?

3) Leia o texto e marque os cognatos existentes.

4) Quais informações pessoais são necessárias para realizar o teste?

ANEXO 5

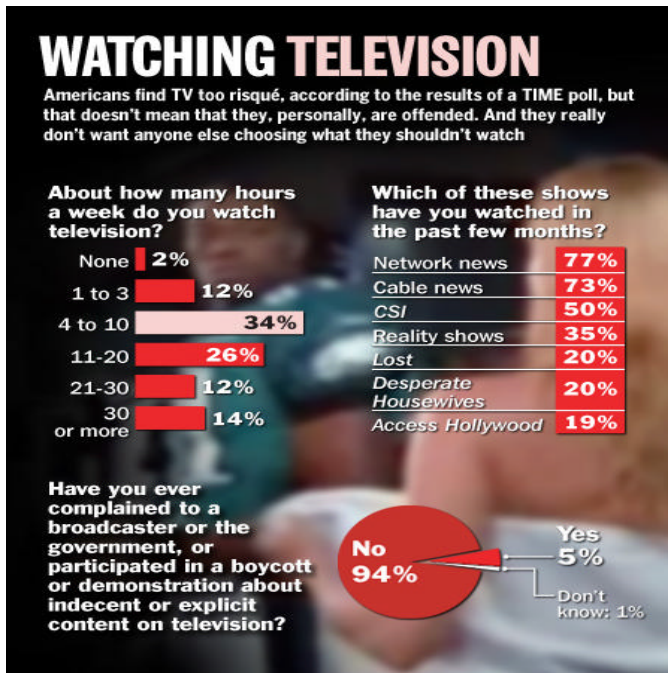
SCANNING

OBJETIVO: Ao final desta unidade, o leitor deverá conseguir agilizar o seu processo de leitura de forma seletiva localizando exatamente as informações específicas.

Scanning é uma estratégia de leitura que permite ao leitor obter apenas informações específicas sobre o texto, não recorrendo à leitura linear, aplicando o conhecimento das

marcações tipográficas. Esta estratégia localiza exatamente as informações que o leitor necessita.

Aplice as informações acima sobre a estratégia **Scanning** nos exercícios que seguem:



1) Após observar as marcações tipográficas apresentadas pelo texto, diga qual a intenção do autor ao usá-las?

2) Qual a média de horas semanais que os americanos passam na frente da TV?

3) Identifique os dois programas mais assistidos.

4) Quem realizou a pesquisa Watching Television?

HEALTH OF INDIGENOUS PEOPLES



HIGHLIGHTS

Invitation to Research centers in Latin America and the Caribbean
The Research Promotion and Development Unit (IKM/CR) of PAHO in collaboration with the Health of the Indigenous Peoples Unit (THS/OS) are inviting research centers in Latin America and the Caribbean to submit proposals in order to carry out an analysis of the state of the art of the knowledge of the health of the indigenous peoples from national and international indexed bibliography in three key areas: Maternal and child health among indigenous peoples Communicable diseases among indigenous peoples Mental health among indigenous peoples Proposals should be sent to PAHO headquarters, not later than October 1st, 2004. Contact person: Dr. Rocío Rojas, THS/OS:rojasroc@paho.org .

American Health, April 2005.

1) Para quem é direcionado esse convite de pesquisa?

2) Onde está sendo realizado esta pesquisa?

3) Quais são as três áreas de concentração da pesquisa?

How was the Richter scale for measuring earthquakes developed?

J. Lowenthal
Brooklyn, NY

William Menke, a seismologist at the Lamont-Doherty Earth Observatory of Columbia University, explains.

The Richter scale was developed in 1935 by American seismologist Charles Richter (1891-1989) as a way of quantifying the magnitude, or strength, of earthquakes. Richter, who was studying earthquakes in California at the time, needed a simple way to precisely express what is qualitatively obvious: some earthquakes are small and others are large.

Scientific American, April 2005

1) Quem é William Menke?

2) Quando foi desenvolvida a escala Richter? Quem foi seu inventor?

3) Para que serve a escala Richter?

4) O que Richter estava estudando na Califórnia?

ANEXO 6

OBJETIVO: Ter capacidade de identificar e interpretar corretamente alguns conectores lógicos (Logical Conectors), também conhecidas como palavras tradicionais ou de ligação (Linking Words)

Logical Connectors são conjunções, advérbios, preposições, locuções, etc. que aparecem dentro de um texto, organizando a sua estrutura, servindo para estabelecer uma relação lógica entre frases e idéias. Em português essas palavras são chamadas de

articuladores ou palavras conectivas. O uso correto destas palavras confere solidez ao argumento e conseqüentemente elegância ao texto.

Abaixo segue uma lista abrangente de palavras e locuções conectivas, agrupadas por tipo de ligação que estabelecem.

INTRODUCTION	as referred to; (at) first; by the way ; concerning ; first of all; in the first place; initially; regarding; speaking of; to begin with; to start with
AGREEMENT	according to; as per; in accordance; in agreement; in conformity
CONTRAST	after (all); alternatively; although; as opposed to; at the same time; but; conversely; despite; even though; for all that; however; in contrast ;n (the) face of; in spite of (that); nevertheless; nonetheless; notwithstanding; on the contrary; on the other hand; still; then again; though; unlike; whereas; while; yet
COMPARISON	Comparing; likewise; in comparison; in the same way; similarly
EMPHASIS	a key feature; a major concern; definitely; especially significant; in any event; indeed; in especial; in fact; in particular; more important(ly); most important(ly); naturally; particularly; positively; primarily; principally; sometimes; specifically; the basic cause; the chief factor; the key point; the main reason; unquestionably; valuable to note; without a doubt
ADDITION	Again; also; and (then); as well as; at the same time; besides; both ... and; either ... or; equally important; further; furthermore; in addition (to); indeed; jointly; last but not least; likewise; moreover; neither ... nor; next; not only ... but also; not to mention; on top of that; or; plus; similarly; together with; what's more
TIME RELATIONSHIP	after a while; afterward(s); as time goes by; at last; at present; at this point; here; immediately; in the meantime; lately; later; meanwhile; now; nowadays; presently; shortly (after); simultaneously; since; soon; temporarily; then; thereafter; throughout; thereupon; until; up until now; while; yet at the same time
SEQUENCE OF EVENTS	First; second; third; following; then; next; later; after that; finally
EXPLANATION OF CAUSE OR CONSEQUENCE	As; because; due to; for; in order that; now that; since; so (that); that is because; that is why
RESULT	Accordingly; as a consequence; as a result; consequently; for this reason; hence; in short; so ... that; such ... that; then; thereby; therefore; thus; truly
CIRCUMSTANCES	as a last resort; as a rule; from the standpoint of; in my opinion; in the midst of
PARTIAL COMMITMENT	as far as I know; as far as I'm concerned; as far as I understand; as well as I know; for the time being; so far
CONDITION	as long as; even if; if; if not; in case of; in case (that); in the event of; in the event (that); only if; or (else); otherwise; provided (that); providing (that); whether or not
EXCEPTION /	aside from; except for; unless

EXCLUSION	
EXAMPLE	for example; for instance; in another case; including; in particular; in this case; in this manner; namely; such as; take the case of; that is; the following example; to illustrate
PURPOSE	for this reason; for your information; in order to; to the purpose of; to this end; with this in mind; with this purpose
SUBSTITUTION	in place of; instead of; or rather
REITERATION / REFORMULATION	as I have said; in other words; more simply; rather; that is; to put it another way
INTERMEDIATING	By; by means of; this way; through (which)
CONCESSION	after all; although it is true that; although this may be true; at the same time; granted that; I admit; it may appear that; Naturally; of course
EVIDENCE	as you (anyone) can see; certainly; evidently; indeed; naturally; needless to say; obviously; of course; without question; without a doubt
CONCLUSION / SUMMARY	after all; all in all; all things considered; as I have said; as we have seen; at last; finally; in brief; in conclusion; in short; in summary; last(ly); on the whole; thus; to conclude; to summarize; to sum up

TEXTOS

“The mass media have an adverse effect on moral standards”. Do you agree?

Newspaper, in one form or another, have been in existence for centuries, their purpose being to spread news. Public radio and television services, on the other hand, have only been available in the UK since 1922 and 1932 respectively, and were introduced with the intencion of informing, educating and entertaining. While radio seems to have largely maintained its standards, newspapers and TV have, in my opinion, totally abused their position of power, resulting in a serius decline in moral standards. As Richard Hoggart said, “They are full of a corrupt brightness, of improper appeals and moral evasions...”

Perhaps the most serius offender is television, as today’s broadcasters seem to have completely abandoned the issue of ethics. This is more then apparente in the films and programmes which are intended to entertain, as they bombard the viewer with explicit language, Sex and violence. Similarly, the news “informs” us using devastating images of grief, desperation and death. It is often felt that by exposing the public to such graphic depictions, television producers have contributed to our becoming immune to shocking behaviour and events which, in the past, we would have been upset to offend by.

Furthermore, newspapers, especially the tabloids, have come to depend on overly-explicit articles and pictures in order to guarantee sales. It is commonplace nowadays to see, for instance, photographs of celebrities’ most private moments or horrific scenes of death occupying the front pages of daily publications. The fact that these images are intended – and generally manage – to sell newspapers displays the craving for sensationalism which exists whithin society today.

In contrast, it must be admitted that the mass media have a lot to offer in the way of information and entertainment. The news and documentaries can be very

informative and educational as long as the material is handled in a responsible manner. The problem is that, because people are willing victims of the media's irresponsibility, the media continue to produce material which is unacceptable by all moral standards.

To conclude, it is clear that the public have a right to know and that producers should be allowed a certain degree of artistic licence, but should we not draw the line somewhere before we lose sight of our principles altogether?

- 1) Qual é a opinião do autor (conectivo que expressa opinião: personal opinion) quanto aos meios de comunicação?
- 2) No 2º parágrafo, o conectivo SIMILARLY está adicionando quais idéias?
- 3) No 3º parágrafo, o autor argumenta ainda mais a sua tese. Qual é esse argumento?
- 4) No 4º parágrafo, qual é a idéia que contradiz às idéias anteriores?

Greater freedom does not necessarily lead to greater happiness

Over the years, mankind has recognised the need for personal and social freedom, and this is perhaps one of the most important social advancements ever made. However, whether it has led to increased happiness is highly debatable; many people would argue that greater freedom has led to increased social disorder and personal dissatisfaction.

Firstly, it is true that people are now more at liberty to choose how to live their lives. For example, in the western world at least, the choice of where to live, what career to pursue and which religion to follow has never been greater, in addition to this, people have more leisure time in which to enjoy a wider range of recreational activities. On the other hand, it may be argued that this increased freedom can lead people to take things for granted and expect too much from life. As an example of this, the greater choice of material goods available has resulted in people quickly growing bored with their possessions. Consequently, no sooner have they acquired something new than they tire of it. They find short-term happiness in material goods entertainment, but boredom and frustration soon send them looking for fresh distractions.

Secondly, social and moral attitudes have become less rigid. This has allowed for a greater variety of lifestyles and more freedom in human relations. This is illustrated by the fact that pupils and teachers now treat each as equals, and parent-child relationships are now much more relaxed. Nevertheless, some people believe that this increase in freedom has resulted in the escalation of social problems. They argue that the current lack of discipline has given rise to a breakdown in the traditional family and the decay in educational standards as well as the rise in juvenile delinquency. Thus, it may be said that society is becoming more and more dangerous because of the very fact that people are more open-minded than they were in the past.

To conclude, there is evidence both to support and refute the view that greater freedom does not necessarily lead to greater happiness. On the other hand, people have more opportunities to raise their standard of living. On the other hand, the many examples of protests, strikes and criminal activities which are a feature of modern society are a sign that, although people may be free, they are not necessarily happier.

- 1) No 1º parágrafo, o conectivo HOWEVER contrasta quais idéias?
- 2) Quais são os argumentos e contra-argumentos apresentados no 2º e 3º parágrafos? Quais são os conectivos que os representam?
- 3) A que conclusão o autor chega?

4) Quais são as contradições às considerações finais do autor?

What could be done to improve the lives of the elderly?

For many elderly people the latter part of their life is not a time to relax and enjoy retirement, but rather a difficult and unhappy period, owing to financial worries, failing health and loneliness. As life expectancy increases, the average person lives well beyond the age of retirement. As a result, the elderly make up an ever-increasing percentage of society, which makes it more important than ever for a real effort to be made in improving the lives of senior citizens.

One way to deal with the situation would be to ensure that the elderly have enough money on which to live. Obviously, when a person stops working, they still require a source of income to cover their basic needs such as food, accommodation and heating. A clear solution to the problem is for the government to make sure that the state pension is adequate for these needs. Furthermore, free financial advice should be made available to retired people so that the stress of worrying about money could be reduced as far as possible.

Steps should also be taken to overcome problems the elderly face as a result of deteriorating health due to old age, and inadequate health-care provisions. Again, the responsibility should fall to the government to provide access to the best health care available, which may necessitate paying for residential homes where the elderly can have round-the-clock nursing, or, at the very least, providing medication free of charge to all people over a certain age. As a result, old people would enjoy not only better health, but also peace of mind from the knowledge that they need not fear falling ill and being unable to pay for treatment.

The lives of old people could also be improved if attempts were made to address the problem of social isolation which so many of them face. If we organised trips for the elderly to community centres, visits from social workers or free bus passes to allow pensioners greater mobility, the effect would be to alleviate the problem of loneliness which marks the lives of so many old people living alone and far from their families.

One final suggestion, which would help enormously, is to change the attitude of community towards its older members, who are all too often seen as a burden on society and dismissed as having little to do with modern life. We need to be taught from an early age to respect the views of old people, and appreciate their broader experience of life. This would help society as a whole, and encourage appreciation of the role that old people can still play today.

To sum up, there are several measures which could be taken to improve the lives of old people. If the government and individuals alike were to help, it would make retirement and old age a time to look forward to, rather than dread.

- 1) Faça a relação de idéias de acordo com o par causa X consequência no 1º parágrafo.
- 2) Quais são os argumentos extras que a autor lança mão para reforçar sua tese (2º parágrafo)?
- 3) Qual é o resultado de um estilo de vida mais saudável para as pessoas idosas?
- 4) Quais serão os benefícios para os idosos se nós organizássemos atividades que proporcionem o lazer?

CQ. How do you see the implications of the importance of English as the universal language? Aline Camilo Gonçalves
Morrinhos, GO

MS. First of all, I think that, as English becomes used more and more generally for international communication, teachers and learners will become less concerned to take a particular native-speaker variety as a target which everybody is somehow supposed to try to master. There will be more understanding and tolerance of the fact that 'international English' is a cluster of varieties, spoken rather differently by people from, say, Turkey, China and Brazil even when they are communicating successfully with each other. And this will, I hope, reduce the tendency of teachers and examiners the world over to fuss about small grammatical details that serve only distinguish natives from non-notives.

On the other hand, a certain level of standardisation – of pronunciation, vocabulary, grammar and pragmatics – will remain necessary to enable speakers from different linguistic and cultural backgrounds to understand each other easily. Since there is, currently at least, no separate 'international English', teachers will still need to choose one of the main native-speaker varieties to act as a model – not a target that their learners must try to master in all its details, but a model which illustrates the high-priority elements of pronunciation, lexis, structure and social use which students must learn if they are to communicate effectively.

(trecho de uma entrevista com Michal Swan para a revista New Routes, janeiro 2003. P.9)

- 1) Qual é a opinião (personal opinion) de Micha Swan quanto a importância da Língua Inglesa com língua universal?
- 2) Na última linha do 1º parágrafo, há o conectivo de adição AND. O que espera Michal swan?
- 3) Qual é a vantagem de padronização de pronúncia, vocabulário, gramática?
- 4) Na última linha o conector BUT contradiz quais idéias?

ANEXO 7

OBJETIVO: Ao final deste encontro, você deverá ser capaz de predizer ou inferir palavras e conteúdos de textos acadêmicos, a partir de gravuras, gráficos, e, ainda, do conhecimento que você já possui sobre o assunto.

Neste encontro, você aprenderá mais uma habilidade de leitura, chamada *Prediction*, que significa o ato de predizer ou inferir. É uma habilidade básica para a prática de todas as estratégias de leitura e para o processo de leitura de um modo geral. A leitura é uma atividade que envolve constantes adivinhações, que são rejeitadas, ou confirmadas, à medida que se processa a leitura. Como leitores, podemos usar nosso senso e nossa experiência para ajudar a predizer as idéias de um determinado texto.

ADVERTISING

A company that decides to invest in advertising needs to have a very clear idea of what it wants to achieve. The main purpose of all advertising is to give customers a reason for purchasing the company's product. Advertisements can be used to **give information**, to **persuade new customers to buy a product**, or to **remind existing customers** about the product.

Types of Advertising

Informative advertising is used to give potential customers details about a new product. An informative advertisement will generally have a picture or description of product, and details about it can be bought, and its price. Companies also use informative advertising when they are advertising products to business users. This kind of business-to-business advertising sometimes consists of very technical data.

Most advertisements are persuasive. Companies use persuasive advertising when their products compete with the products of rival companies. Persuasive advertising is more emotional than informative advertising. Even companies with very well known products continue to advertise them. The objective in reminder advertising is to make sure that customer awareness of the company and its products remains high.

Look at the three advertisements below. (see pictures- next page)

- 1. What Kind of information is contained in the computer advertisement?**
- 2. What kind of people do you think the computer advertisement is aimed at?**
 - a. men between the ages of 18 and 40
 - b. women over the age of 50
 - c. children
- 3. Where would you expect to find the computer advertisement:**
 - a. in a specialist magazine?
 - b. on television?
 - c. in a local newspaper?
- 4. How would you characterise the computer advertisement?**
 - a. It is an example of informative advertising
 - b. It is an example of persuasive advertising
 - c. It is an example of reminder advertising
- 5. The perfume advertisement makes an appeal to the emotions. It conveys an image that is:**
 - a. romantic and intimate
 - b. glamorous and exciting
 - c. physical and sensuous
- 6. How would you characterise the perfume advertisement?**
 - a. It is an example of informative advertising
 - b. It is an example of persuasive advertising
 - c. It is an example of reminder advertising
- 7. What information does the Pepsi advertisement provide about the product?**
- 8. What kind of people do you think the Pepsi advertisement is aimed at?**
 - a. young people of both sexes
 - b. middle-aged people
 - c. businessmen
- 9. How would you characterise the Pepsi advertisement?**
 - a. It is an example of informative advertising
 - b. It is an example of persuasive advertising

- c. () It is an example of reminder advertising

A company that wants to design an advertisement first selects the objective it wants to achieve. It decides whether the purpose of advertisement is to inform, to persuade, or to remind.

Execution Style

The next step is to **select the advertising message**. The company will already know what features of the product it wishes to emphasise. The theme or appeal of the advertisement is usually based on product features. The company now prepares the basic message of the advertisement. It then decides how the basic message should be expressed. The '**execution style**' of an advertisement is very important. Some typical examples of execution style are shown below.

✓ The slice of life advertisement:

This kind of advertisement shows the product as it is generally used. Many soap powder advertisements on television fall into this category. They show an ordinary family and its clothes-washing routine. The slice of life advertisement **emphasises** both the **ordinariness of the family**, and the **ordinariness of the situation**. The intention of the company is that the target audience will **identify with the family and the situation**, and will be persuaded to buy the product as a result.

✓ The lifestyle advertisement:

In many ways the lifestyle advertisement is the opposite of the slice of life advertisement. In this kind of advertisement a product that is really quite ordinary is shown in an environment that is a little **richer** or **more elegant** than the usual environment of the target audience. The intention of the advertisement is to **associate the product** with the **hopes** and **dreams** of the target audience. Many advertisements for expensive chocolate or perfumes use the lifestyle approach. A lifestyle advertisement suggests that the target audience can have **access** to the **desirable lifestyle** by buying the product.

✓ The fantasy advertisement:

This kind of advertisement shows the product in a desirable but **fantastic setting**. One famous example in Britain was a series of advertisements for a chocolate bar called 'Bounty'. These advertisements for a chocolate bar with the well-known story of the mutiny on the Bounty. They showed a tropical island, beautiful native women, and a fortunate man enjoying the chocolate bar in the fantasy environment.

As well as using **romantic setting**, fantasy advertisements frequently make use of **humor**. The intention is to make a communication that is memorable. However, there is always a risk with this kind of product that target audience remembers the advertisement, but not the product that is being advertised.

✓ The mood or image advertisement:

This kind of advertisement is similar to the lifestyle advertisement. It suggests that someone who buys the product will have **access** to a **particular mood** or **image**. Many advertisements for young people's clothing use the mood or image appeal.

✓ The scientific appeal:

This kind of advertisement suggests that the product has features that can be proved scientifically. This is a very popular form of advertisement for toothpaste and medicines. The usual approach is to **present the scientific facts** by using someone who seems to be a **scientist** or **doctor**, and to use one or two **technical words** during the presentation.

✓ The testimonial advertisement

Sometimes a **celebrity** appears in an advertisement to talk about product. Celebrity appearances work best when there is some obvious connection between the famous person and the product that is advertised. An advertisement in which a famous tennis player speaks about a brand of tennis racket will have some authority. An advertisement in which the same celebrity endorses a watch, will usually be less successful. Some testimonial advertisements use **ordinary people**. The intention is that the target audience will identify with the ordinary person.

The company also has to select an appropriate medium for its advertising campaign. Advertising media include newspapers and magazines, television, radio, cinema and the Internet, and outdoor posters and hoarding. The choice of medium will depend on the target audience and the kind of product being advertised.

Choosing the right medium

Selecting the right medium is very important. The company wants members of the target audience to see the advertisement. If it selects a medium that is too broad, some of the campaign will be wasted on people who are not interested in the product. If it selects a medium that is too narrow, some of the target audience will miss the advertisement, and the company's sales will be reduced.

Newspapers obtain most of their revenue from company advertisements. The newspaper market varies widely between countries. In America, for example, there are many regional or local newspapers, but there are very few truly national ones. In Britain, the case is different. There are several national newspapers which are classified into 'quality' and 'tabloids'. Tabloids have small pages, short articles, and lots of photographs. They are often considered to be less serious than other newspapers. Professional people like managers and teachers tend to read quality newspapers although they may also read a tabloid paper as well. The more popular tabloid newspapers are usually read by people with fewer educational qualifications. A company that is advertising an expensive or exclusive product will use the quality newspapers, while a company that is advertising a product that is less expensive or exclusive will use the tabloid newspapers. Britain also has a great number of regional newspapers, which makes it possible for a company to advertise a product in a limited geographical area. The London newspapers, for example, carry a lot of advertising for events in the capital city, such as cinemas and theatres.

Magazines are an important advertising medium. Some magazines, such as the most successful women's ones, have a very high circulation. The advertising in these magazines tends to be for **household goods, luxury items** like **perfume**, and **clothing**. Other magazines are for particular groups in society. A company advertising products for farmers will probably place its advertisements in a magazine for farmers. In the same way, nearly every profession and trade has its specialist publications, which carry advertisements for particular products of that field.

Commercial television is a powerful advertising medium. It is expensive for a company to advertise through this medium. It is necessary to design the advertisement itself, and then to decide at what times of the day it should be broadcast. Almost all television advertisements are for **products** that have a **mass appeal**.

Commercial radio stations are a popular medium. These stations usually have a well defined audience. Some stations appeal particularly to young people, while some 'news only' stations appeal to an older audience. Commercial radio stations are usually regional rather than covering the whole of the country.

Many companies advertise their products in cinemas. The average cinema audience is made up of people between the ages of 15-24, so the products that are advertised tend to reflect the interests of this group.

The Internet is a new advertisement medium. It offers companies a relatively cheap way of contacting existing and potential customers. Its real advantage, however, is that it is interactive. This means that the customer can tell the company exactly what kind of products he or she is interested in. The company can then deliver 'personalised' advertisements about those particular products.

Many companies use outdoor advertising. This term is used to describe advertisements on commercial vehicles, and trains, buses and taxis. It also describes the use of posters and hoardings. There are more than 130,000 poster sites in London alone. Most of the advertisements on posters falls into the **reminder category**. The intention of the advertiser is to reinforce the target audience's awareness of the company or its products.

✓ Comprehension

1. **What is the main purpose of all advertising?**
2. **Say which definitions are the correct ones. Informative advertising:**
 - a. gives details about a product
 - b. is more emotional than persuasive advertising
 - c. keeps customers aware of the company and its products
3. **Most advertisements are:**

- a. () informative
- b. () persuasive
- c. () reminder

4. The theme or appeal of an advertisement is usually based on:

- a. () the actions of completions
- b. () the kind of medium used for the advertisement
- c. () product features or attributes

5. What will happen if a company selects an advertising medium that is too broad?

6. There are two kinds of national newspaper in Britain.

- a. What are they called?
- b. What kind of products do they advertise?

7. Why do advertisers find regional newspapers useful?

8. What kind of products tend to be advertised in general interest magazines?

9. What kind of products are advertised on television?

10. What is the main purpose of outdoor advertising?

Language

11. Fill in the gaps with the correct words from the box.

business	products	informative	inform	technical	newspapers	television	reminder	
inform	product	objectives	rival	target	audience	radio	persuasive	magazines

There are three basic _____ of advertising - to _____, to persuade, and to remind.

When a company advertises its products to business users, this is known as _____ advertising. This kind of advertising tends to be _____ rather than persuasive or reminder. It can sometimes consist of very _____ data.

Most advertising is of the _____ kind. This kind of advertising is used when a company's _____ compete with the products of a _____ company.

The selection of an advertising medium depends on the _____ and the kind of _____ being advertised.

The main print media are national and local _____ and _____. The main broadcast media are national and local _____ and _____. Most outdoor advertising falls into the _____ category.

ANEXO 8

OBJETIVOS: Ao final deste encontro, você deverá ser capaz de identificar e interpretar corretamente grupos nominais.

A interpretação correta dos grupos nominais é relevante para que o leitor possa entender o texto adequadamente. Identificar e interpretar os grupos nominais não é tarefa muito difícil. É necessário, porém, chamar a atenção do leitor para o fato de a língua portuguesa e a língua inglesa apresentarem diferentes peculiaridades na formação desses grupos nominais.

Beethoven's ears

“My hearing grows worse and worse”, Beethoven wrote in 1801. “A medical ass prescribed tea for my ear”. Ever since his death in 1827, scholars have speculated that poor circulation, syphilis or typhoid fever might have been the cause. But researchers of the University of Colorado said that Beethoven’s deafness was probably caused by cochlear otosclerosis, which might have been corrected by surgery. In this disorder, bony overgrowths within the inner ear cavity interfere with the transportation of vibrations into nerve impulses, and prevent their translation into sounds.

Beethoven was 27 when he first noticed loss of hearing for high tones. This is too young either for circulatory disease or for late syphilitic damage. Typhoid fever is more plausible. Without examining the composer’s temporal bones, no one can be certain. When his skull was exhumed in 1863, and 1888, those bones were missing. Evidently they were saved at the time of the original autopsy. The researchers conclude that “perhaps in a forgotten cellar in Vienna, a small formalin-filled jar holds the answer”.

1. Qual a relação apresentada no texto entre os diagnósticos médicos e a real situação de Beethoven?

2. O texto apresenta uma série de marcações tipográficas que ajudam o leitor a se situar na cronologia dos eventos mencionados. Discorra sobre as mesmas.

3. Qual estratégia cognitiva de leitura é predominante na condução do texto acima? Justifique sua resposta.

4. Retire do texto três exemplos de **Nominal Groups** e dê suas possíveis traduções.

5. Tendo por base a estratégia **Prediction**, dê um significado possível e coerente para as seguintes palavras retiradas do texto acima:

a) deafness - _____

b) holds - _____

Press Comments What the Papers Say

Here’s a selection of opinions recently expressed in the international press on the implicatons of cloning.

Texto 1. “Cloning – manipulating a cell from an animal so that it grows into an exact duplicate of that animal – is the forbidden fruit of biotechnology.” (Newsweek)

Texto 2. “Within the next 10 years, the 60.000 to 100.000 genes in the human genome will have been fully deciphered. Long before then, this flood of genetic information, combined with what biotechnology can do, will change the way we think about ourselves and our children-to-be and challenge ethics, religion, social values, personal privacy and legal protections.”(International Herald Tribune)

Texto 3. “Cloning humans from adults’ tissues is likely to be achievable any time from one to 10 years from now.”(Nature)

Responda as questões abaixo em Português, usando ao máximo as estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula.

6. Qual texto apresenta uma definição para clonagem?

7. Quais são as possíveis interferências provocadas pela clonagem?

8. Qual estratégia cognitiva de leitura é predominante na condução do texto acima? Justifique sua resposta.

9. Retire do texto três exemplos de **Nominal Groups** e dê suas possíveis traduções.

10. Tendo por base a estratégia **Prediction**, dê um significado possível e coerente para as seguintes palavras retiradas do texto acima:

a) flood - _____

b) tissues - _____

ANEXO 9

Primeira Avaliação Escrita – 3ª série do EM e Turma de Inglês Instrumental

TEXT 1

LEARNING

Many people believe that we live in a very selfish time. But there is a loneliness that comes from living only for yourself. Humans are capable of great compassion, love, and tenderness. These feelings, however, need encouragement to grow.

Look at the delight that a 1- or 2-year –old child takes in learning. And you see how powerful is the human will to learn.

Pick up a difficult thing and learn it well. This is one of the greatest human joys. While you learn a little about many subjects, make sure you learn a lot about one or two. It hardly matters what subject is. After you teach yourself one subject, you become more confident about your ability to teach yourself another. You will have acquired a skill. The world is changing so rapidly that you must continue to teach yourself throughout your life. But don't get trapped by the first subject that interests you, or the first thing you find yourself good at. The world is full of wonders, and some of them we don't discover until we're old. Most of them, sadly, we never discover.

Our passion to understand the universe and our compassion for others jointly provide the chief hope for human species.

Responda as questões abaixo em Português.

1. Qual é a esperança para a espécie humana?

2. Por que não devemos ficar presos a somente um assunto interessante?

3. Como você chegou as respostas dadas às questões anteriores?

4. Dê um significado possível e plausível para as seguintes palavras retiradas do texto:

a) feeling - _____

b) pick up - _____

5. Como você chegou as definições acima? Qual foi a estratégia, ou os caminhos, utilizados para tal?

TEXT 2

Grapes of Yore

Archaeologists discover the world's oldest wine.

The jar was just an old piece of pottery excavated on an archaeological expedition to Iran back in 1968, deposited in the University of Pennsylvania Museum and more or less forgotten. But when museum researcher Peter McGovern became fascinated by the origins of wine more than two decades later, the ancient stoneware suddenly looked a lot more interesting. It had a yellowish residue on the bottom, and McGovern, an archaeologist and chemist, decided to check it out.

It was wine, all right – but not just any wine. According to a report that appears in the current issue of the journal Nature, the narrow-necked jar dates to between 5400B.C. and 5000B.C., making the stuff inside the oldest wine ever found by at least 2000 years. In 1993 a team led by McGovern found the next oldest wine, along with the oldest-known beer(3000B.C.).

6. Segundo o texto acima, uma descoberta acidental acabou ocorrendo. O que se descobriu?

7. Para se chegar a esta resposta, uma série de **marcações tipográficas** devem ter sido observadas. Discorra sobre as mesmas, dando base a resposta da primeira questão.

TEXT 3

Americans used to live in a “throw away” society. Until recently, no one was too worried about the enormous consumption of electricity, aluminum, paper, iron and other materials. For a long time Americans lived as if natural resources would last forever. However, higher prices, especially for oil, have made people more aware of how much they use. As a consequence, a “recycling “ movement has begun to use valuable materials again and again. In spite of the advantages, sometimes it’s a lot of trouble to recycle. People are expected to drop off their old newspapers at one place, their glass bottles at another, and their metal cans at a third. In addition, for many industries it’s cheaper to use new material than to recycle the old, but the recycle attitude is growing.

(Newsweek)

8. Qual seria um bom título para o texto acima?

9. Como você, leitor ativo, chegou a tal conclusão?

ANEXO 10

PERGUNTAS DO 1º QUESTIONÁRIO COM OS SUJEITOS PESQUISADOS

1. Você faz ou já fez algum tipo de curso de inglês?
2. Você já conhecia o Inglês Instrumental?
3. Após algumas aulas, o que mudou em relação a idéia que você tinha do Inglês Instrumental e hoje?
4. E a parte de leitura? Como você avalia estas primeiras aulas?

5. O que pode ainda ser trabalhado/melhorado no decorrer do curso?

ANEXO 11

Segunda Avaliação Escrita– 3ª série do EM e Turma de Inglês Instrumental

Name: _____ **Teacher:** _____

Group: _____ **Date:** _____

TEXT 1

A DAY AT WORK

In the morning I attended a meeting between management and union representatives. The discussion was very comprehensive, covering topics like working hours, days off, retirement age, etc. Both sides were interested in an agreement and ready to compromise. The secretary recorded everything in the notes. Eventually, they decided to set a new meeting to sign the final draft of the agreement.

Back at the office, a colleague of mine asked me if I had realized that the proposed agreement would be partially against the company policy not to accept workers that have already retired. I pretended to be really busy and late for an appointment, and left for the cafeteria. Actually, I didn't want to discuss the matter at that particular moment because there were some strangers in the office.

After lunch I attended a lecture given by the mayor, who is an expert in tax legislation and has a graduate degree in political science. He said his government intends to assist welfare programs and senior citizens, raise funds to improve college education and build a public library, and establish tougher limits on vehicle emissions because he assumes this is what the people expect from the government.

Copyright © 1996 - 2005 S&K

1. Quais são as idéias centrais apresentadas em cada parágrafo?

TEXT 2

PLACES TO VISIT

When you visit a new country , in a strange continent and see a different culture , there are a lot of interesting things to observe.

You can admire the arts, the history, the music or the philosophy of this new civilization. It is necessary and very good to go to a museum. There is important information about the culture of a country in museums. You can see photographs, paintings, sculptures, musical instruments, books and a lot of other interesting things. You can also learn a lot about a new country on TV., in the Internet or in a library.

Are you a curious person? Here are some photographs and information about a very different and peculiar country. Discover which country this is.

This country is usually on TV because of the terrorist attacks and problems like this. Not a lot of people know that it is a rich and beautiful country for tourism. The ocean is very blue, the streets are clean and the people is good-looking and polite. Religion is not very strict and the people is very occidental.

2. De que maneira pode se conhecer um país?

3. Quais os aspectos a serem observados numa nova cultura?

4. You can do in a museum:

- a. see photographs b. read books c. watch TV d. see sculptures

You can learn about a country:

- a. on TV b. in a museum c. in books d. in the Internet

TEXTO 3

Advertising Trainees

Are you young, bright, and eager to have a career in advertising and communications? We need new people to plan and create advertising campaigns. We will train you.

No experience is necessary, but you must have a perfect knowledge of English.

Send your resumé, and 100 words in English, hand-written, explaining your abilities and why we should choose YOU, to

Training for jobs, Caixa Postal 66208

(O Estado de S. Paulo)

5. O anúncio procura um profissional para qual área do conhecimento?

6. Como deve ser o currículo que o candidato deverá mandar ?

7. Dê um significado possível e coerente para as seguintes palavras retiradas do texto acima:

c) advertising - _____

d) resumé - _____

TEXT 4

Boston was founded in 1630 by a group of English settlers. From the middle of the 19th century, large numbers of European immigrants, especially from Ireland, arrived. When Boston was incorporated as city in 1882, its population was stood at 58.000. A population peak of 801.444 was recorded in the 1950's census. The decline in population since reflects the current trend toward suburbanization. The Boston urban area includes all of Suffolk Country and parts of surrounding countries of Essex, Middlesex, Norfolk and Plymouth, has grown steadily in recent years. Whereas Boston is the 13th largest city in the United States, its urban area ranks 7th in population.

8. Qual a relação apresentada no texto entre o habitantes da cidade de Boston e da sua área urbana? Como você chegou a esta resposta?

9. Dê um significado possível e coerente para as seguintes palavras retiradas do texto acima:

c) settlers - _____

d) recorded - _____

ANEXO 12

PERGUNTAS DO 2º QUESTIONÁRIO COM OS SUJEITOS PESQUISADOS

1. Fazendo uma comparação com a avaliação anterior, como você analisa seu desempenho?

2. Como as estratégias de leitura trabalhadas até este momento auxiliaram, ou não, a resolução desta avaliação?

3. O que poderia ser feito para melhorar ainda mais seu desempenho numa próxima avaliação?

ANEXO 13

Terceira Avaliação Escrita– 3ª série do EM e Turma de Inglês Instrumental

THE MIDAS CURSE

People whose central goal in life is to succeed financially may end up in the red psychologically. In three related studies, University of Rochester psychologists Richard Ryan and Tim Kasser looked at the goals of 456 young people and how those goals related to psychological well-being. They found that people who valued financial success over other objectives were less well-adjusted, had less vitality and showed more evidence of depression and anxiety.

And while other research has suggested that a sense of self-efficacy – the belief that you can achieve your goals – is the secret to well-being, that doesn't seem to hold true for people whose main ambition is to get rich. Even those in the study who believed they would actually fulfill their dreams of prosperity weren't very happy.

A desire for financial success isn't bad in itself, says Ryan. It's only when that desire overshadows such goals as self-acceptance, community involvement or good relationships with family and friends that trouble starts.

“People who put that much emphasis on financial goals are really trying to get something else”, he explains. “They're trying to establish some basic sense of worth to get approval or admiration from others. I would ask anyone who is caught up in the drive for financial success to consider what they're really after.”

1. Leia o primeiro parágrafo do texto sublinhando a *topic sentence* e escreva a idéia principal desenvolvida no parágrafo.

2. Qual a relação entre o texto e seu título?

3. De acordo com Richard Ryan, a que visam, na verdade, as pessoas que colocam muita ênfase em objetivos financeiros?

4. Retire do texto um grupo nominal em que você encontre **-ed** como formador de adjetivo, e dê seu equivalente em Português.

5. Observe no texto os referentes das seguintes palavras:

a) those (l.3)

b) they (l.5)

c) you (l.8)

d) they (l.10)

e) itself (l.11)

f) he (l.15)

g) I (l.16)

ANEXO 14

PERGUNTAS DO 3^o QUESTIONÁRIO COM OS SUJEITOS PESQUISADOS

1. Como você avalia a relação entre as aulas de inglês instrumental e seu desempenho como leitor em língua inglesa?
2. De que modo você acredita que as estratégias de leitura desenvolvidas ao longo do curso influenciaram sua resposta para a questão anterior?
3. O que ainda poderia ser feito para aprimorar mais a habilidade de leitura em língua inglesa?
4. E o que parece não ter funcionado?

ANEXO 15

TRANSCRIÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS

1^o QUESTIONÁRIO – Grupo do Inglês Instrumental

1. Você faz ou já fez algum tipo de curso de inglês?

1. Já tinha estudado de 5^a a 8^a, só que de 7^a, 8^a e segundo grau. Só na escola, em curso mesmo não.

2. Eu nunca fiz qualquer outro curso de inglês, só na escola mesmo, em escola pública, então o inglês é bem fraco, só que quando a gente se depara em fazer a prova, em querer continuar estudando, você diz “poxa, agora preciso estudar, não tem pra onde correr”.

3. Já fiz inglês, bem básico, mas fiz. Me formei em Letras na FIFASUL, mas lá não tem uma base boa. Tem inglês uma vez por semana, muito pouco, e eles ensinam um inglês muito básico, e eu vim muito crua. Fiz Pós, e lá eu aprendi tudo que não aprendi na faculdade.

4. Já, mas só na sala de aula na escola, mas nunca tinha feito um curso, por falta de tempo de oportunidade mesmo, por não ter colocado como prioridade. Agora com a oportunidade que eu tenho de fazer o Mestrado, eu coloquei ele como algo importante.

2. Você já conhecia o Inglês Instrumental?

- 1. Não conhecia, inclusive quando eu me propus a fazer o Mestrado, eu descobri que era o Instrumental que eu tinha que fazer. O instrumental que eu tinha em mente era a parte de tradução, traduzir somente o que é necessário para uma prova de Mestrado.*
- 2. Eu não sabia que tinha esse curso de Inglês Instrumental. Eu comecei a procurar alguns cursos, como a urgência e o tempo é curto, eu falei que não ia fazer um curso de 4 anos, aí eu comecei a pesquisar, eu sabia que tinha o curso de línguas do CELIN, e descobri que tinha o curso específico pra quem quer fazer Mestrado.*
- 3. Nada. Nunca vi que isso era uma parte da LI. Na Pós tive uma idéia, um começo, aí depois, conversando com outras pessoas, eu comecei a perceber que tinha uma outra forma de você ensinar inglês, um pouca mais fácil.*
- 4. Olha, conheci há pouco tempo quando tava pesquisando tipo de curso de inglês pra fazer o Mestrado, e aí pela INTERNET, pude entender um pouco os objetivos do Inglês Instrumental.*

3. Após algumas aulas, o que mudou em relação a idéia que você tinha do Inglês Instrumental e hoje?

- 1. Mudou que no primeiro momento, eu achei muito difícil a LI, só que eu percebi que existe a dificuldade, mas que com alguns métodos que já foram dados pra nós, facilitou bastante. Mas eu ainda me sinto, meio que com “uma corda no pescoço”, tentando respirar e não consigo.*
- 2. Eu acho que tá bem no foco daquilo que eu estava esperando, uma série de métodos que te ajudem a ler, não a questão da conversação. A própria utilização do dicionário, pegar as dicas, todas essas dicas, nossa.*
- 3. Hoje o que eu vejo no Instrumental é uma parte da LI mais fácil de trabalhar pra criança tá entendendo, quais as funções gramaticais das palavras dentro das frases. Elas podem estar mechendo e observando a diferença.*
- 4. Acho que o curso é melhor que eu esperava, as técnicas de tradução, ter os instrumentos para aquilo que eu leio. Eu posso até errar o exercício do texto. Consigo entender a idéia.*

4. E a parte de leitura? Como você avalia estas primeiras aulas?

- 1. Melhorou, tanto é que com as técnicas de identificação, de palavras latinizadas, isso foi muito legal, ajudou bastante, as marcações de siglas, números, ajuda bastante. Mas o que eu acho muito difícil ainda são as palavras que não têm tradução nem no dicionário.*
- 2. Melhorou muito, só que ainda existe muitas dúvidas, muitas coisas que eu preciso aprender, só que eu consigo hoje obter uma outra noção de inglês, não como eu via antes.*
- 3. Oh, mudou alguma coisa sim, mas eu vou falar a verdade, se eu for aplicar todas as técnicas em um texto agora, eu vou ter dificuldade. Já usava as marcações tipográficas e as palavras cognatas pra ler, mas não sabia que faziam parte das técnicas.*
- 4. No início não percebi muita mudança, aquela coisa bem automática, tradução, tudo... Aí depois, eu comecei a recordar o conhecimento que eu tava aprendendo, comecei estudar um pouquinho por fora, aí eu comecei a usar as estratégias do instrumental. Eu comecei a perceber que eutenho que tomar atitude. Eu senti que eu*

comecei a mudar quando sentei e comecei a estudar, até então eu tava muito limitada ao conteúdo da aula.

5. O que pode ainda ser trabalhado/melhorado no decorrer do curso?

- 1. A primeira coisa que eu senti dificuldade foi ter um dicionário que atendesse as minhas necessidades, e deveria ter mais tempo, não só uma hora e meia por semana.*
- 2. Mais dicas e mais exercícios.*
- 3. Mais tempo pra me dedicar em casa, não tô estudando. Espero dar conta de pegar um texto e conseguir aplicar pelo menos 70 por cento destes métodos, e aí fica muito mais fácil de interpretar.*
- 4. Eu sinto assim, que este vai ser o início para eu conseguir compreender um pouco da LI. Eu vou conseguir chegar numa prova e não ficar a par do que está acontecendo. Vou conseguir ter pelo menos um aproveitamento melhor do que eu teria antes, não vou carregar o mesmo conceito que eu tinha antes.*

2º QUESTIONÁRIO – Grupo do Inglês Instrumental

1. Fazendo uma comparação com a avaliação anterior, como você analisa seu desempenho?

- 1. Acho que meu desempenho melhorou, porque tive um pouco mais de facilidade.*
- 2. Sim. Agora posso olhar para um texto e o interpretar com mais facilidade colocando em prática as técnicas apreendidas. Acho que houve uma melhora.*
- 3. Nos textos de tradução vou um pouco melhor. O que ajuda mais nos exercícios, que exigem mais interpretação. No geral parece me que consegui “enteder” melhor.*
- 4. Achei que fui muito melhor nesta avaliação, embora eu perceba que tenho dificuldades ainda. Nesta avaliação, eu já li mais textos em inglês, já havia praticado. Acho que meu interesse em traduzir agora é maior e isso me ajudou a ir melhor dessa vez.*

2. Como as estratégias de leitura trabalhadas até este momento auxiliaram, ou não, a resolução desta avaliação?

- 1. Facilitou no reconhecimento das palavras cognatas, marcações, etc...*
- 2. Por não ter posto elas em prática em um outro momento (não estudando mais) não pude usar todas elas mais. Este instrumento é uma ótima ferramenta para uma melhor compreensão textual.*
- 3. A melhor até agora foi a SKIMMING mesmo porque ela traz o mais básico do inglês para a leitura, depois dessas aulas que realmente consegui entender alguma coisa.*
- 4. Para ser sincera, foi a partir das aulas de inglês instrumental que passei a prestar atenção e ler os índices (números) em um texto, como este 3º texto da prova. Antes, eu nunca encarava isso. Pulava esses trechos. Agora, “quebro a cabeça” e tento traduzi-los.*
Outra coisa que eu achei muito legal foi perder aquela ansiedade de ter que saber tudo, traduzir “tal e qual”, tudo. Aprendi que não há problema em não saber a tradução de todas as palavras, se você conseguir compreender o contexto.

3. O que poderia ser feito para melhorar ainda mais seu desempenho numa próxima avaliação?

- 1. Fazer mais leituras e traduções de artigos.*
- 2. Por em prática cada técnica, com outros texto em casa ou na faculdade mesmo, pois somente assim assimilo seu uso.*
- 3. Mais exercícios associados para interpretação.*
- 4. A prática. Devo buscar ler mais coisas, traduzir, treinar. Acho que o vocabulário é superimportante e se desenvolve com a prática.*

3º QUESTIONÁRIO – Grupo do Inglês Instrumental

1. Como você avalia a relação entre as aulas de inglês instrumental e seu desempenho como leitor em língua inglesa?

- 1. Melhorou muito, uma vez que dinamizou o processo de leitura, chamando atenção para o que é mais importante no texto.*
- 2. Melhorou, mas se eu estudasse mais as estratégias com certeza seria melhor.*
- 3. Para quem não via inglês há muito tempo, somente no 2º grau e de forma genérica, acho que tudo que aprendi foi e será válido.*
- 4. Hoje eu tenho mais agilidade na leitura. Aprendi a observar coisas que antes passavam despercebidas em minha leitura.*

2. De que modo você acredita que as estratégias de leitura desenvolvidas ao longo do curso influenciaram sua resposta para a questão anterior?

- 1. Proporcionado mais agilidade.*
- 2. Bom, as aulas foram maravilhosas pena que faltei algumas e as tarefas raramente fazia, então aquilo que aprendi nas aulas foi muito bom e pude aplicar na leitura, mas se praticasse seria muito melhor.*
- 3. Bom, são as estratégias que nos orientam melhor.*
- 4. Através das informações em sala de aula e da própria experiência de leitura utilizando as estratégias durante a aula.*

3. O que ainda poderia ser feito para aprimorar mais a habilidade de leitura em língua inglesa?

- 1. Ler mais textos, tentando interpretá-los.*
- 2. Praticar todas as estratégias e ser orientado na correção.*
- 3. Acredito que mais tempo em exercício e mais profundidade nos assuntos relacionados à aula.*
- 4. Praticar cada vez mais e sempre, continuamente.*

4. E o que parece não ter funcionado?

- 1. O tempo esparso entre uma aula e outra e falta de compromisso por minha parte. Acho também que mais materiais ou até um material definido no início das aulas ajudaria a dar regularidade ao curso.*
- 2. Eu enquanto aluno. Pois não desenvolvi em casa o que aprendi como deveria.*

3. Talvez a forma condensada, poderia ser mais fragmentada, e mais pausada.
4. Acho que a turma foi desanimada, inclusive eu. Aulas Sábado a tarde precisam ser estimulantes, e mesmo com as tentativas do professor parecia que não funcionava.

1º QUESTIONÁRIO – Grupo do 3º ANO DO EM

1. Você faz ou já fez algum tipo de curso de inglês?

- A. Já fiz inglês na escola, e uns dois meses de um curso dentro do Raul (escola de EM)
- B. Já estudei inglês antes, mas parei faz uns três anos.
- C. Já, eu já fiz inglês, fiz CCAA, fiz da 6ª a 8ª série, aí parei. Aí de um tempo pra cá eu voltei, fiz um semestre, fiz a prova de nivelamento da Federal no projeto, aí voltei.
- D. Já ,eu cheguei a acabar o curso lá no High 5.

2. Você já conhecia o Inglês Instrumental?

- A. Não, nem sabia que existia.
- B. Não, só o de conversação.
- C. Não, nunca procurei, só agora no 3º ano que preciso ler que estou aprendendo.
- D. Vi alguma coisa na INTERNET, pra mestrado, parece.

3. Após algumas aulas, o que mudou em relação a idéia que você tinha do Inglês Instrumental e hoje?

- A. ... dá pra ler mais rápido, sem ficar traduzindo palavra por palavra, sabe .
- B. Dá pra resolver as questões em pouco tempo e corretamente.
- C. Consigo ser mais direta na resolução dos exercícios.
- D. Dá pra usar no vestibular também, pra ler mais rápido, sem tanta tradução.

4. E a parte de leitura? Como você avalia estas primeiras aulas?

- A. Depois que eu fiz as aulas de inglês ficou mais tranquilo. Pode melhorar, fica mais fácil interpretar, vou direto na informação. Sabe, pode facilitar e ler mais rápido.
- B. Ajuda bastante, porque quando pega um texto muito grande, não precisa ficar lendo até o final. Eu já tenho uma estratégia de como resolver a questão.
- C. A forma de ver o texto, de procurar novas informações, sem você ler o texto e traduzir. Mudou. Antes eu pensava na língua, li como se estivesse lendo em português.
- D. Ficou legal, dependendo do texto, se é curto ou longo, vou direto nas perguntas, vou pegar as palavras chaves e ir nas linhas. Sou mais objetivo.

5. O que pode ainda ser trabalhado/melhorado no decorrer do curso?

- A. Fazer mais exercícios de vestibular pra treinar leitura.
- B. Aprender novas estratégias e mais vocabulário específico.
- C. Aprender mais, sei lá. Tem muita coisa, abre muito o leque.
- D. Mais exercícios pra fixar as estratégias.

2º QUESTIONÁRIO – Grupo do 3º ANO DO EM

1. Fazendo uma comparação com a avaliação anterior, como você analisa seu desempenho?

- A. Não foi muito bom, pois não estudei muito e perdi algumas aulas.*
- B. Foi melhor, só está faltando um pouco mais de vocabulário.*
- C. Foi um pouco melhor do que antes.*
- D. Em relação ao anterior melhorei, mas não o suficiente.*

2. Como as estratégias de leitura trabalhadas até este momento auxiliaram, ou não, a resolução desta avaliação?

- A. Não perde tempo lendo todo o texto.*
- B. Auxiliaram muito, aprendi a pegar a idéia central do texto apenas olhando algumas palavras.*
- C. Em grande parte.*
- D. Ajudam a entender mais o texto e não perder muito tempo só no texto.*

3. O que poderia ser feito para melhorar ainda mais seu desempenho numa próxima avaliação?

- A. Expandir o vocabulário.*
- B. “Eu” tenho que me esforçar mais.*
- C. Mais treino em inglês. Como fazer mais textos de interpretação e com o dicionário. Treinar em casa.*
- D. Me esforçando mais e ter maior conhecimento no vocabulário de inglês.*

3º QUESTIONÁRIO – Grupo do 3º ANO DO EM

1. Como você avalia a relação entre as aulas de inglês instrumental e seu desempenho como leitor em língua inglesa?

- A. Melhorou minha leitura, dá para ter uma idéia melhor mesmo das palavras que não conheço.*
- B. É que o inglês instrumental visa mais aquelas pessoas que não sabe inglês, e me ajudou muito.*
- C. A quantidade de vocabulário é mais importante, não melhorou muita coisa.*
- D. As aulas de inglês instrumental com certeza ajudam muito na leitura do texto, e eu melhorei a leitura, mas não o suficiente por falta de conhecimento.*

2. De que modo você acredita que as estratégias de leitura desenvolvidas ao longo do curso influenciaram sua resposta para a questão anterior?

- A. *Facilitaram na hora da leitura.*
- B. *Ter uma idéia geral sobre o que se trata o texto.*
- C. *Sim, influenciaram. O inglês é difícil porque o aluno nunca sabe tudo em inglês, e sempre tem palavra que você nunca viu ou não conhece.*
- D. *Você acha com mais facilidade sabendo de quem a palavra se refere.*

3. O que ainda poderia ser feito para aprimorar mais a habilidade de leitura em língua inglesa?

- A. *Aumentar o vocabulário através de músicas,...*
- B. *Eu preciso adquirir mais vocabulário.*
- C. *O que faltando é se interessar mais pelo inglês, aprender o vocabulário e se dedicar.*
- D. *A melhor forma é ter um bom vocabulário ou então um inglês instrumental mais rigoroso.*

4. E o que parece não ter funcionado?

- A. *Para mim, está indo tudo muito bem com as estratégias de leitura, não perdendo tempo, facilitando mais.*
- B. *Faltou empenho por minha parte.*
- C. *O não entendimento de muitas palavras.*
- D. *Faltou muito vocabulário e mais conhecimento do inglês.*