

ISSN 1415-3653

Cadernos do Centro de Línguas

O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Humanitas
FFLCH/USP

Cad. do Cent. de Línq. • n. 3 • p. 1-127 • São Paulo • 2000

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Jacques Marcovitch

Vice-Reitor: Prof. Dr. Adolpho José Melfi

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Francis Henrik Aubert

Vice-Diretor: Prof. Dr. Renato da Silva Queiroz

CENTRO DE LÍNGUAS

Diretora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Vice-Diretora: Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

Conselho do Centro:

Profa. Dra. Maria Aparecida Corrêa R. Torres Moraes

Profa. Dra. Guaraciaba Micheletti

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Profa. Dra. Maria Zulma Moriondo Kulikowski

Profa. Dra. Madalena Natsuko Hashimoto Cordaro

Profa. Dra. Najla Mahamoud Kamel

Profa. Dra. Nina Atuko Mabuchi Miyaki

Profa. Cibele Mara Dugaich

Conselho Editorial:

Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani (USP)

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga (UNICAMP)

Profa. Dra. Diva Barbaro Damato (USP)

Profa. Dra. Eliana Gabriela Fischer (USP)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha V. de O. Andrade (USP)

Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein (USP)

Editora Responsável:

Profa. Dra. Marisa Grigoletto (USP)

Equipe Editorial:

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Profa. Dra. Angela C. de Souza Rodrigues

Prof. Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho

Endereço para correspondência

COMISSÃO EDITORIAL

CADERNOS DO CENTRO DE LÍNGUAS

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403

05508-900 – São Paulo, SP – Brasil

e-mail: clinguas@edu.usp.br

COMPRAS E/OU ASSINATURAS

HUMANITAS LIVRARIA – FFLCH/USP

Rua do Lago, 717 – Cid. Universitária

05508-900 – São Paulo – SP – Brasil

Tel: 818-4589

e-mail: pubflch@edu.usp.br

<http://www.fflch.usp.br>

SERVIÇO DE DIVULGAÇÃO E INFORMAÇÃO

Telefax: 818-4612 – e-mail: di@edu.usp.br



Humanitas
FFLCH/USP

Humanitas – FFLCH/USP – 2000



Copyright 2000 da Humanitas/FFLCH/USP

É proibida a reprodução parcial ou integral,
sem autorização prévia dos detentores do *copyright*

Serviço de Biblioteca e Documentação da FFLCH/USP
Ficha catalográfica: Márcia Elisa Garcia de Grandi CRB 3608

Cadernos do Centro de Línguas /Centro de Línguas. Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. – n. 1 (1997)–
. – São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997 –

Anual

ISSN: 1415-3653

1. Lingüística aplicada 2. Ensino de língua instrumental 3. Inglês:
(Ensino e aprendizagem) 4. Português-Língua estrangeira (Ensino e
aprendizagem) 5. Francês (Ensino e aprendizagem) 6. Língua estrangeira
(Ensino e aprendizagem) I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas. Centro de Línguas

CDD 407

HUMANITAS FFLCH/USP

e-mail: editflch@edu.usp.br

tel.: 818-4593

Editor responsável

Prof. Dr. Milton Meira do Nascimento

Coordenação editorial, diagramação

Walquir da Silva

Projeto Gráfico e capa

Programa de Assessoria Editorial do

Curso de Editoração da ECA/USP

Revisão

Comissão de Publicação

SUMÁRIO

Editorial

Cristina Casadei Pietraróia 9

Apresentação

Marisa Grigoletto 11

ARTIGOS

Hispanic ESL students reading in English: the language problem

Armando Baltra 13

O aluno do curso instrumental pretende ser um aluno de curso convencional?

Regina Áurea Leão de Castro 35

Introdução, conclusão e “abstract” em relatórios de pesquisa em língua inglesa

Angela Cristina de O. Corte e Cynthia Regina Fischer 45

A leitura em língua estrangeira e a inferência lexical: um caminho para a proficiência

Angela Cristina de O. Corte e Cynthia Regina Fischer 55

Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental

Heloísa Brito de Albuquerque Costa 63

Leitura crítica

Cibele Mara Dugaich 73

Resumos de textos acadêmicos

Cibele Mara Dugaich 87

Mar de fios de leituras – uma abordagem discursiva no ensino de inglês instrumental para Ciências Sociais e Filosofia

Cristiane Jacob Scolfaro e Nivia Marcello 101

Ler na tela: algumas reflexões sobre a leitura e a informática

Maria Cristina Lima Carvalho Sica 115

Normas de editoração 125

Contents

Editorial	
<i>Cristina Casadei Pietraróia</i>	9
Introduction	
<i>Marisa Grigoletto</i>	11
ARTICLES	
Hispanic ESL students reading in English: the language problem	
<i>Armando Baltra</i>	13
Does the ESP student intend to take a general English course?	
<i>Regina Áurea Leão de Castro</i>	35
Introduction, conclusion and abstract in research reports in English	
<i>Angela Cristina de O. Corte and Cynthia Regina Fischer</i>	45
Foreign language reading and lexical inference: a way to proficiency	
<i>Angela Cristina de O. Corte and Cynthia Regina Fischer</i>	55
A special case of teaching reading: a course for specific purposes	
<i>Heloísa Brito de Albuquerque Costa</i>	63
Critical reading	
<i>Cibele Mara Dugaich</i>	73
Summaries of academic texts	
<i>Cibele Mara Dugaich</i>	87
A sea of reading threads – a discursive approach in an ESP course for Social Sciences and Philosophy	
<i>Cristiane Jacob Scolfaro and Nivia Marcello</i>	101
Reading on the screen: some reflections about reading and computer technology	
<i>Maria Cristina Lima Carvalho Sica</i>	115
Information for contributors	125

EDITORIAL

Depois de dois números destinados ao ensino do Português Língua Estrangeira, os *Cadernos* voltam-se agora para o ensino instrumental das línguas estrangeiras, campo que deu origem ao nosso Centro e que nele continua tendo um amplo desenvolvimento, pois grande continua sendo o número de especialistas que necessita desenvolver competências lingüísticas específicas dentro de sua área de atuação. Se pensarmos na globalização e na imperativa participação estrangeira que devem ter estudantes, docentes e pesquisadores, vemos que a questão do ensino instrumental é atual e a todo instante renovada pela demanda, saindo muitas vezes do campo da leitura para compreender outras competências, trazer novas propostas metodológicas, inovar buscando novos suportes.

Ao trazer trabalhos que apresentam não somente as técnicas, mas também abrem perspectivas e colocam em cena questionamentos importantes dentro do complexo campo do ensino instrumental das línguas estrangeiras, os *Cadernos* reafirmam seu objetivo de fornecer sempre mais subsídios e informações atualizadas para aqueles que buscam conhecer, estudar ou especializar-se nesse meio.

As contribuições dos colegas continuam, portanto, muito bem-vindas.

Boa leitura e até o próximo número!

Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia
Diretora do Centro de Línguas
São Paulo, novembro de 1999

APRESENTAÇÃO

O terceiro número dos *Cadernos do Centro de Línguas*, dedicado ao Ensino Instrumental das Línguas Estrangeiras com ênfase no desenvolvimento da leitura de textos acadêmicos, conta com a colaboração de uma parte da “prata da casa”, representada por quatro professoras de ensino instrumental de línguas do próprio Centro, além de especialistas externos à USP.

Embora, à primeira vista, pareça haver um desequilíbrio no conteúdo, dada a diferença entre o número de artigos sobre ensino instrumental de inglês (7) e de francês (2), que são os dois cursos de leitura em língua estrangeira oferecidos pelo Centro de Línguas no momento, o leitor notará prontamente que grande parte das reflexões e propostas contidas nos textos ultrapassam o universo de ensino de uma língua específica, podendo ser adaptadas a situações de ensino de leitura em outras línguas estrangeiras, ressalvadas as especificidades próprias de cada idioma.

BALTRA discorre sobre os problemas lingüísticos enfrentados por falantes de espanhol na condição de aprendizes de inglês como segunda língua em cursos de leitura e apresenta algumas propostas pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos em relação aos aspectos tratados. Embora o artigo focalize o contexto de falantes nativos de espanhol, a proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa faz com que as reflexões nele contidas possam ser facilmente transferidas para o nosso contexto.

CASTRO, em um artigo resultante de uma pesquisa microetnográfica em aulas de inglês instrumental, reflete sobre fatores como motivação e resistência no aprendizado da língua estrangeira e propõe estratégias para aumentar o interesse dos alunos pelo idioma durante e após o curso instrumental.

CORTE e FISCHER realizam um estudo no qual buscam *identificar a estrutura organizacional* de *Abstracts* e Conclusões de artigos científicos, com o objetivo de facilitar a *compreensão detalhada* dos alunos nesse tipo de texto e contribuir com sugestões para a elaboração de materiais didáticos.

Em um segundo artigo, as mesmas autoras discutem *o papel da inferência lexical no processo da leitura* em língua estrangeira e, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, propõem uma abordagem para o ensino eficaz de estratégias de inferência lexical, aspecto considerado, pelas autoras, importante para a obtenção da proficiência na leitura.

COSTA, após um breve relato sobre a história da implantação de cursos de francês instrumental no Brasil, descreve o que considera uma metodologia adequada para *levar os alunos a uma crescente autonomia em relação à leitura em língua estrangeira*, procurando responder sobretudo às demandas da comunidade acadêmica.

DUGAICH aborda um aspecto essencial no ensino da habilidade de leitura, que é o desenvolvimento da *leitura crítica*. Seu artigo apresenta uma proposta de unidade de ensino, centrada especificamente sobre *marcas lingüísticas* freqüentes em textos acadêmicos, e cujo objetivo principal é conscientizar os alunos sobre os *processos discursivos* que os formaram como leitores e sobre as conseqüências dessa formação no seu desempenho como leitores em língua estrangeira.

Um segundo artigo da mesma autora focaliza outra questão importante no ensino instrumental de língua estrangeira para fins acadêmicos, que é a *elaboração de resumos*. Mais uma vez, a autora opta por descrever passo a passo uma unidade para a sala de aula, a qual se reveste de amplas possibilidades de aplicação em outros contextos.

SCOLFARO e MARCELLO também partem de exemplos de atividades desenvolvidas em aula para argumentarem em favor de uma abordagem discursiva no ensino instrumental que leve em conta, entre outras coisas, a inevitável pluralidade de leituras de um texto e a inserção dos leitores em *comunidades interpretativas* que interferem na construção dos significados dos textos que por elas circulam.

Fechando este número dos *Cadernos*, o artigo de SICA reflete sobre as relações entre a leitura e a informática no contexto do ensino instrumental de línguas estrangeiras, defendendo a utilização do hipertexto e de outras novas tecnologias de comunicação, mas sempre a partir de objetivos bem definidos em torno de um projeto de leitura.

Marisa Grigoletto
Coordenadora dos Cursos de Inglês Instrumental

HISPANIC ESL STUDENTS READING IN ENGLISH: THE LANGUAGE PROBLEM

Armando Baltra *

Resumo: *A mudança de ênfase da correção gramatical para a fluência comunicativa no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira influenciou o trabalho com a leitura em L2 de tal forma que freqüentemente se esquece que os leitores cuja língua materna não é o inglês apresentam problemas lingüísticos específicos em razão das diferenças entre a L1 e L2. O objetivo deste artigo é discutir os problemas de leitura de aprendizes de inglês como segunda língua que se encontram nos estágios iniciais de aquisição da L2 e cuja L1 é o espanhol. Os problemas lingüísticos foram agrupados em três áreas: vocabulário, sintaxe e marcadores discursivos. O artigo fornece uma explicação detalhada da natureza do problema, assim como possíveis abordagens pedagógicas para a sala de aula.*

Palavras-chave: *ensino de leitura; aprendizes hispânicos; contrastes lingüísticos – inglês e espanhol; problemas lingüísticos*

The historical development of most social and artistic tendencies typically follows a pattern of radical opposites. The image of the ideal man shifted from the spiritual and holy saint in Medieval times to the worldly and courtly cavalier in the Renaissance. In architecture, music, and painting there were also radical shifts going from elaborate Baroque to rigorous Classicism, then to passionate Romanticism. More recently women's fashion was the mini skirt, to be soon followed by the maxi skirt. Teenage boys of my time followed the Beatles's long hair style, while today the "cool" thing seems to be to be totally bald. Each one of these movements has been followed by its antithesis.

(*) Professor of Linguistics and Education at California State University, Fresno, USA.

The teaching of English as a second or foreign language (TESL/TEFL) has not been an exception to the above trend. Up to about twenty five years ago, TESL/TEFL was totally centered on the formal properties of language (i.e., grammar structures, spelling, punctuation, prefixes, suffixes, etc.). Accuracy was viewed as paramount in language teaching. Then one day scholars reached the conclusion that teachers should abandon grammar in order to focus on real communication since they had gathered enough evidence that a knowledge of grammar does not automatically produce effective communicative skills. The swing of the pendulum then went to the other extreme: from lessons totally built around grammar to lessons with no grammar at all. Fluency became much more important than accuracy. Accuracy is now seen as the result of experience and the development of fluency.

Stephen Krashen, professor of Linguistics at the University Southern California, has been an important voice in the shift from accuracy to fluency. His view of creating a risk free classroom atmosphere and then providing tons and tons of comprehensible input (as opposed to teaching language rules) has been extremely well received by most teachers. More recently Krashen has been promoting his Input hypothesis in the context of Reading. In a nutshell, he says that the best way to acquire reading skills is to read as much as possible. Quantity is the answer. The more you read the better reader you become. This approach is now complemented with a plethora of highly effective instructional strategies and techniques such as activating previous knowledge, the Into-Through-Beyond model, comprehension monitoring, and the use of contextual cues to predict new meanings, just to mention a few.

While all this can be no doubt extremely effective with native speakers of English, I have found that the needs of ESL students who are in their early stages of English language acquisition are not being entirely addressed. As a result of the departure from grammatical accuracy and a move toward communicative fluency, we seem to be ignoring the fact that these ESL readers have some specific language problems when they read texts in English. Teachers who work on reading with ESL students need to become aware that there are important language distinctions between reading in a first and in a second language.

The aim of this paper is to discuss the English reading problems of ESL students who have not yet reached an intermediate level of English language proficiency, and who speak Spanish as their first language. I will

use the term **Hispanic ESL students** to refer to this particular group, though I am aware that this term could also encompass any Hispanic learning English including myself. I will be focusing only on Hispanic learners for at least two reasons. First, I wish to provide my own direct experience not only as a teacher, but also as a Hispanic student of the English language. Second, I believe that the number of Hispanic students in the United States is significant enough to make my experience possibly useful to other educators both in this country and abroad.

Some researchers have wondered whether reading in a second language is a reading problem or a language problem (Alderson, 1990) While in my mind it is both, in this paper I will focus on the language problems almost exclusively. I will be exploring some of the basic structures of Spanish in order to bring light into the kinds of problems Hispanic ESL students have while coping with English texts. The discussion will be centered on three main areas. I will show how English Vocabulary, Syntax; and Discourse Patterns can create some very specific reading problems for Spanish speaking students.

(1) VOCABULARY

1.1 Latin-based vs. Anglo-Saxon origins

We all tend to evaluate the world around us in terms of our previous experience. Thus monolingual native speakers of English use their own framework to determine levels of vocabulary knowledge in English. As a result they normally consider <punish> a very common word, and <castigate> a very obscure one. They then conclude that a person who uses <castigate> must not only be highly knowledgeable of the English language, but must surely know the word <punish>. Following the same thinking English speakers would naturally tend to use the word <punish> to explain the meaning of <castigate>.

These monolingual speakers of English are then puzzled when they discover that a Hispanic ESL student could use the word <castigate> while at the same time not know the meaning of <punish>. This is because Latin-based words like <castigate> are part of the Hispanic ESL student's first

language vocabulary, whereas Anglo-Saxon-based words like <punish> are not. I remember impressing a friend in England many years ago when I said that somebody had had a motorcycle accident and had <fractured his clavicle>. The truth is that at that time I didn't know how to say that he had <cracked his collarbone>.

In short, words like <plumage, vaticinator, malversation, natation, duodecimo, extirpate, malice, accumulate, and imperative> are not necessarily a problem for the Hispanic ESL student because they could very well be in their Spanish vocabulary. On the other hand, items like <feathers, foreteller, spooky, twilight, rustle, lofty, cavort, astonish, and leash> can truly be new English words for them.

Reading teachers could use their knowledge of Latin-based vs. Anglo-Saxon words to attempt to predict what vocabulary items can be challenging for Hispanic ESL students.

1.2. Prefixes

When I was studying English in the late 1950's and 1960's we had a heavy dose of English structures, prefixes and suffixes. The methodological principles at that time were that to study a foreign language was to study the grammar of that language. The advent of the communicative approaches in language teaching, with their emphasis on acquisition rather than learning, on content rather than on form, on fluency rather than on accuracy, on language as communication rather than on language as a grammatical system, made teachers drift away from the teaching of the structure of the English language.

I believe it's time to bring some of those elements back into the reading lesson. From the point of view of vocabulary development, we need to develop in our Hispanic ESL students an awareness of the word building system of the English language. I am not saying that we should convert the teaching of reading into the old grammar lesson where the sole purpose was the study of prefixes and suffixes in English.

Teachers could design activities like the ones on Figure I [**Mis- / Dis-**] and Figure II [**Un- / In-**], which are centered on the Latin vs. Anglo-Saxon distinction, or have a chart like the one on Figure III [**Six ways to make nouns**] up their sleeves ready to be used at the appropriate time. They could make sure that items like these are brought up and discussed in the

context of the various reading texts the Hispanic ESL students encounter throughout the year.

Latin-based vs. Anglo-Saxon based prefixes

Mis- / Dis-

Dis- indicates not to do the action of the verb.

Mis- conveys the meaning of doing it, but wrongly.

Activity: Add an appropriate prefix [dis- / mis-] to the words below.

Are there any words that could have both? Explain.

equilibrate	continue	advantage
agree	appear	understand
interpret	advice	behave
conduct	calculate	conduct
inform	count	oriented

Un- / In-

Un- is the usual choice with words of Anglo-Saxon origin.

In- is used primarily with words originally having Latin endings.

Activity: Add an appropriate prefix [un- / in-] to the words below.

Are there any words that could have both? Explain.

ceasing	mindful	wealthy
selfish	wholesome	able
capacity	divisible	significant
accurate	impossible	irregular
tolerable	valid	human

1.3. Suffixes

Six ways to make nouns

(1) -ance / -ence	appear; assist; refer; confide
(2) -tion / -sion / -ation / -ition	invent; tense; interpret; define
(3) -er / -or	teach; manage; sail; act
(4) -ment	develop; achieve; employ; treat
(5) -ness	nervous; tired; hard
(6) -age	post; short; pass; bag

I have found that the six kinds of suffixes above, which I have ranked in terms of difficulty for Spanish-speaking students, tend to be the ones that appear most frequently in classroom materials. Clearly teachers do not need to formally teach them in reading lessons. Instead I believe they should have the list in mind ready to bring one of the six types up when the occasion arises.

Type (1) is the easiest kind, since it is almost equal to Spanish (appearance = apariencia; assistance = asistencia; reference = referencia; confidence = confianza). Once teachers show the very close Spanish-English connection, students can easily understand nouns like <entrance,> <sustenance,> and <transference.>

Type (2) is also almost equal to Spanish (invention = invención; tension = tensión; interpretation = interpretación; definition = definición). However, the problem with this type is that as soon as Hispanic ESL students see the close connection with the Spanish equivalent, they tend to overgeneralize and use highly obscure words like <digitation,> <natation,> and <excitation> when they mean <fingering,> <swimming,> and <excitement> respectively. Teachers need to make students aware that the Spanish suffixes -ción and -sión do not always correspond to the English suffixes -tion / -sion / -ation / -ition.

While the suffix -or in type (3) functions in the same way in English as in Spanish (i.e., actor, director, professor), -er does not have a direct correspondence in Spanish. However, once I explain to my students that these two suffixes mean “the person or object that does the action of the verb” (i.e., and actor is a person who acts), they generally have an easier time with new words that carry those endings.

Things get a bit more complicated with types (4), (5), and (6) since they cannot easily be connected with a similar pattern in Spanish. My strategy is to tell my students that, since these suffixes tend to make abstract concepts out of the meaning of the original word, they should take out the suffix -ment, -ness, or -age and look at the remaining word and guess its significance based on context and previous knowledge.

1.4 Phrasal Verbs

Phrasal verbs, the English construction where a common verb can attach a preposition (or an adverb) and become a totally different word, are another notoriously problematic area for Hispanic ESL students. The Spanish language has nothing like that. Just to appreciate the difficulty consider all the phrasal verbs that can be constructed with RUN and with GET.

RUN: along into over	run across	run after	run against	run
	run away	run down	run in	run
	run off	run on	run out	run
	run through	run up	run with.	

GET: along back into over get up.	get about	get across	get after	get
	get around	get at	get away	get
	get by	get down	get in	get
	get off	get on	get out	get
	get through	get to	get to	gether

Phrasal verbs are so common in social interaction that they are considered easy vocabulary items by the monolingual English speaker. This can be a complicating factor since teachers will tend to use them to explain the meaning of new words. They will, for instance, explain the meaning of <elope>, <collide>, and <circumvent> by saying those words mean <run off>, <run over>, and <get around> respectively. While not all teachers are able to modify their speech and avoid phrasal verbs when working with an ESL student, they should at least be aware of the potential pitfalls and be ready to check that the student has really understood the explanation given.

(2) SYNTAX

I wish to preface the discussion in this section by pointing out that I am not saying writers should revise their syntax to make life easier for ESL students. My point is that if teachers understand some basic differences between English and Spanish syntactic patterns, they are going to be in a better position to help their students solve the reading comprehension problems they encounter.

2.1. Transference

Many researchers quite rightly maintain that we only learn to read once in that we tend to transfer our first language experience onto the second one (August & Hakuta, 1997; Krashen, 1993; Thomas & Collier, 1996). This transference, however, can also be the source of problems. Part of what we do when we read in a second language, for instance, is the subconscious expectation that the grammatical patterns of the second language are the same as those of the first. Thus Spanish native speakers with low levels of English proficiency tend to say <*Arrived the letter,> instead of <the letter arrived.> The most likely explanation is that they subconsciously assume that the Spanish construction below is also grammatically correct in English.

Verb	Phrase	Noun	Phrase
Llegó		la	carta
*Arrived		the	letter

Most students are unaware that they are putting the Verb Phrase (llegó) before the Noun Phrase (la carta). The teacher could then make them conscious of the fact that, while in Spanish it is possible to have both Verb Phrase + Noun Phrase (llegó la carta), and Noun Phrase + Verb Phrase (la carta llegó), in English only the latter is grammatically correct. This basic piece of information can be a great tool to comprehend complex sentences in content area textbooks.

The case of statements with inversions is another example of how transference can affect our understanding of English sentences. Consider this example:

Nowhere did the minister undergo more problems than in

The problem with this construction is that the Hispanic ESL reader will typically look at the verb <undergo> and conclude that the sentence is in the present tense. This is because the idea of present, past, or future in Spanish is always embedded in the verb form. While English normally does the same thing, it also allows for some special syntactic constructions to convey tense. This is a case for overt grammar teaching. ESL students need to be made aware of the following rule:

When some negative (or “almost negative”) words are placed at the beginning of the sentence there is an inversion of the subject and the auxiliary verb. In other words, the syntactic construction becomes like a question without being one. This occurs if you start a sentence with any of the following words:

nowhere	at no time	scarcely	no sooner
never	in no case	barely	not since
not only	by no means	seldom	not until

I usually tell my students that I still remember a sentence I came across in the early days of my English language learning:

“Mary said that only by running at full speed did Thomas manage to catch the train.”

I thought that Mary was asking a question because she did not know whether Thomas had managed to catch the train or not. And who was running at full speed? Mary, or Thomas? Previous knowledge would suggest that it was probably Thomas, but the “weird” grammatical construction would not help my comprehension.

2.2. Postmodification

Postmodification is another source of reading comprehension headache for the Hispanic ESL student. In Spanish the Noun normally goes **before** the Modifier. In other words, we first identify the thing we are talking about (Noun) and then we go on to give information about it (Modifier).

	Subject Verb	Noun	Modifiers
iluminada.	Vi	una estatua	de marmol, grande y toda
	I saw	a statue	of marble, big, and all lit up.

Since exactly the opposite situation obtains in English, the reader could encounter the following text:

Subject Verb	Modifiers
I saw	this huge, ugly, black, rusted out, all beat up, half burned and dripping oil

and still not know what the writer is talking about.

The inexperienced Hispanic ESL reader, who expects the Noun **before** the Adjectives, could easily conclude that <huge> (an unknown word) is the thing (Noun) the writer is talking about. The reader will then be even more confused when she consults the dictionary and learns that <huge> means <enormous>, which clearly is not a Noun.

This is what I tell my students: “In English we need to go past all the Adjectives to find the Noun in order to identify what the writer is discussing. Then can go back and look at what the writer is saying about that Noun.” This type of syntactic problem in reading normally disappears once I explain the strategy to the students and give them examples to practice it.

2.3. The -ING construction

The first time ESL/EFL learners traditionally encountered the -ing form in English was typically around Lesson 5 or 6, and the grammatical construction was usually something like:

Noun	be	Verb- ing	Object
Mary	is	study ing	English right now

The reason for beginning with this particular structure was that, according to traditional foreign language teaching, it made sense to introduce first those grammatical patterns which match those of the students' first language. In Spanish the counterpart of the above sentence is:

Maria está estudi**ando** Inglés en este momento.

This is the only kind of grammatical pattern in Spanish that has such a verbal -ing form and the only two possible endings for the verb (the translation of -ing) are -ando; and -endo.

Maria está cant**ando** (singing)
 comi**endo** (eating)

The beginning Hispanic ESL reader will process any English sentence that contains the Verb-ing form as being like the one above. That is, something that is taking place right now. The problems begin to emerge when the inexperienced reader comes across other instances of the Verb-ing which do not exist in Spanish. I want to look at the most important ones.

2.3. 1.- Preposition + Verb-ING.

A rule of English determines that verbs which are preceded by a preposition must add the -ing form. Thus when Hispanic ESL students encounter the form (A), they have to understand that the -ing form does not mean that the action of the verb is being carried out right now. That is, nobody is drinking, eating, working, sleeping, or cleaning right now. Instead

they have to process it as (B), which would be the corresponding Spanish syntactic structure.

(A)	(B)
before drinking	before to drink
after eating	after to eat
the reason for working	the reason for to work
with the intention of sleeping	with the intention of to sleep
begin by cleaning	begin by to clean

2.3. 2.- Verb-ING as Subject of the sentence: The (Noun) of (Noun)

Because of the -ing construction, the sentence

Designing more efficient computers is the work of electronic engineers.

could easily be misunderstood as

“They are (or somebody is) designing more efficient computers.

when the reader comes to the second part of the sentence

..... is the work of electronic engineers.

he will very likely use a fix-up strategy and will process the rest as

“which is the work of electronic engineers.”

The sentence would correspond to Spanish structure more closely if it was written as

The	Noun	of	Noun
The	design	of	more efficient

computers is the work of electronic engineers.

2.3. 3.- Verb-ING replacing the construction (Noun) that (Verb)

The sentence

Animals **flying** at night tend to have some special characteristics.

would correspond to Spanish structure more closely if it was written as

Noun that Verb

Animals **that fly** at night tend to have some special characteristics.

2.3. 4.- (Noun) Verb-ING modifying a (Noun)

The sentence

Paper **cutting** machines
(1) (2) (3)

would correspond to Spanish structure more closely if it was written as

Machines **that cut** paper
(3) (2) (1)

Notice that this English construction is the exact reverse of the Spanish one. In other words, the Spanish speaking reader needs to go to the last item (machines) and then process the other two items backwards (3) —> (2) —> (1). A structure like this, when embedded in a long paragraph with a significant number of unknown words also containing new prefixes or suffixes, can be a serious barrier for reading comprehension.

(3) DISCOURSE PATTERNS

I have been discussing some aspects of English vocabulary and syntax which tend to be a reading problem for Hispanic ESL students. I now wish to explore what happens when sentences are put together into paragraphs and larger chunks of text. I believe this is an area that has been traditionally

neglected in the teaching of reading comprehension. Most teachers have incorrectly assumed that if the student can understand the vocabulary, the sentences and paragraphs will be automatically taken care of. The analysis below is by no means exhaustive. I will only be describing some of my own pedagogical experience. Let us look at the following sample taken from a social studies textbook:

A DIFFICULT CROSSING

1. William Calk was a pioneer, **which** is a person who leaves a settled place
2. and moves into the wilderness to make a new home. In the late 1700s and
3. early 1800s, thousands of pioneers like Calk moved to Kentucky. Why did
4. **they** move to Kentucky? For one thing, land cost less **there** than along the
5. east coast. For another, Kentucky had rich soil for farming. Herds of buffalo
6. and other wild animals roamed **there**. People said there were so many birds
7. in Kentucky that **they** could block out the sun.

8. Kentucky offered much, but getting **there** was difficult and dangerous. Notice
9. on the map how the Appalachian Mountains blocked all travel west. If people
10. wanted to reach Kentucky, **they** first had to haul everything **they** owned over
11. **these rugged mountains**.

12. Narrow Indian or buffalo paths crossed some of **these mountains**. Pioneers
13. had to follow **these paths** on foot or by horse. The paths were far too narrow
14. for wagons.

(From *Sea to Shining Sea*. Houghton Mifflin Co. 3rd Grade. Social Studies 1990:135.)

3.1 Anaphoric Reference

Experienced readers can easily establish the connection between words like “it,” “they,” “there,” “who,” “these,” and the corresponding concepts previously presented in the text. This can be a major stumbling block for poor readers attempting a text written in a second language. The Hispanic ESL learner may miss the fact, for example, that **“they”** (line 4) refers back to “pioneers” (line 3). I have found that for these students the further the distance between the reference and the referent, the higher the chances of miscomprehension. In other words, many will not see the connection between **“these mountains”** (line 12) and “the Appalachian Mountains” (line 9), which is not in the same paragraph..

One way to explain this behavior is to say that these types of students are so busy myopically decoding every single word, one after the other, that they do not “take a step back” to see the overall picture. In order to help my students see these relationships, I ask them first to circle all the words in boldface above, second underline the word (or words) they think refer to, and finally draw an arrow connecting the two items. I have found that once I do this activity a couple of times during the semester, they quickly understand how anaphoric references work. They also learn to see the difference between **“there”** (lines 4, 6, 8) and “there” (line 6: there were).

3.2 Discourse Patterns

When effective readers encounter the phrase “For one thing, ...” (line 4) in the text above, they understand that the writer is about to give the first reason why the pioneers moved to Kentucky. Readers also know that the writer will give at least another reason, and that this second reason will very likely be introduced by the phrase “For another, ...” When the reader sees that discourse pattern, it does not matter whether the item “For another, ...” is on the next line or on the next paragraph. The experienced reader will look for it and make the right connection.

My point is that these very features, which should function as virtual signposts for meaning in the text, are important sources of reading problems for Hispanic ESL students. These students tend to decode (and sometimes translate) word by word. When they read “For one thing, ..” they do not see the discourse pattern because in Spanish that pattern would translate as “For one **part**, ... For another,...”

A very similar situation can obtain with

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| (1) “less than...” (line 4) | Spanish = “menos que...” |
| (2) “so that...” (lines 6-7) | Spanish = “tanto que...” |

Notice that in Spanish the word “que” is used in place of “than” in (1), and “that” in (2). Things can get more problematic if we bear in mind that the most frequent translation for the word “que” is “what.”

As another example of the kind of comprehension problems that can result, a student I once had could not understand the text because she did not see the “so that” pattern and was thinking of the word “that” in connection with “this or that.”

DANIEL BOONE LEADS THE WAY.

15. To help people settle in Kentucky, pioneers needed a better way to get there.

16. Some people bought Kentucky land from the Cherokee Indians in order to sell

17. it to new settlers. Then these same people hired Daniel Boone to blaze, or mark,

18. a trail for the settlers.

19. To build the Wilderness Road, Daniel Boone gathered a crew of 30 men.

20. Their job was to clear the way from Virginia to Kentucky. The crew had to

21. widen the trails that were already there. Sometimes they made new trails and

22. connected them to the old ones. Boone led the way, blazing trees to mark the

23. route of the trail. His crew followed, clearing away underbrush and chopping

24. down trees.

25. In 1774, Boone's Wilderness Road was finally ready. The road made travel

26. easier, **but** it was still a difficult trip. Pioneers had to carry everything on

27. horseback or in wagons. Storms caused serious delays. Flooded streams and

28. rivers were hard to cross. Wagon wheels often got stuck in the mud after a heavy

29. rain. Repairing broken wagons was difficult **because** pioneers had few tools or

30. parts.

31. Sometimes pioneers were turned back by Cherokee attacks. Kentucky had been

32. Cherokee hunting ground for hundreds of years. The Cherokee had sold part of

33. the land, *but* people were settling in places that had never been sold. Also, there

34. were more settlers than the Cherokee had expected. The Cherokee were being

35. forced to live in lands farther to the west. Their people were losing the ways that

36. they had lived for hundreds of years.

37. Until 1818, when other roads opened up for use, thousands of settlers used the

38. Wilderness Road. Many of these first pioneers were the children and

39. grandchildren of the German and other pioneer families who had settled the

40. eastern Pennsylvania forest years before.

(From *Sea to Shining Sea*. Houghton Mifflin Co. 3rd Grade. Social Studies 1990:136-7.)

3.3. Logical Connectors

Experienced readers make use of logical connectors like “but,” “furthermore,” “because,” to understand the discourse development of contrast, addition, and causality respectively. In other words, if I encounter the word “because” (line 29) I know that I am dealing with at least two concepts that are semantically linked in terms of cause and result. My next task is to identify those two concepts (1: Repairing broken wagons was difficult ; 2: pioneers had few tools or parts.) and then determine which is the cause and which the result. This process can be so fast that most readers are not even aware that they do it.

While proficient readers can do this in a split second, and even when each of the two concepts is five lines long or more (try reading legal documents!), Hispanic ESL students see these logical connectors as just another vocabulary word that they need to translate. To make things worse,

in some cases even once the word is translated the student still does not see the meaningful discourse connection we are discussing.

Some of the teaching strategies that have worked for me are the following:

1.- I teach the concepts of (1) Addition; (2) Contrast; (3) Cause & Effect, and the most frequent words and discourse patterns associated with each one of them.

2.- I give them sentences which they have to connect using those items.

3.- I give them texts where I have deleted all the logical connectors. Their task is to fill the blanks.

4.- I give them texts in which all the connectors are wrong. Their task is to correct the mistakes.

5.- I give them texts which have three or four alternatives after a logical connector and only one logically follows. Their task is to identify the correct flow of ideas. For instance

Peter had to go to the hospital because ...

- a) ... his leg did not hurt very much.
- b) ... he broke his leg playing soccer.
- c) ... he couldn't go to school that day.
- d) ... then he went to a funeral.

3.4. Secondary Ideas

Another item I wish to discuss in connection with the problems Hispanic ESL students have with English discourse patterns is the way secondary ideas are normally presented in written discourse.

“Until 1818, when other roads opened up for use, thousands of settlers used the Wilderness Road.” (line 37-38)

Efficient readers understand first the main idea:

Thousands of settlers used the Wilderness Road until 1818.

They then process a secondary idea, which provides more information about the main idea:

In 1818 other roads opened up for use.

How do we do this? One common strategy is to use the punctuation marks as indication of what is secondary. ESL students, however, do not readily see those two commas as enclosing the secondary idea. As a result one typical misreading problem that I have seen many times is:

“When other roads opened up for use, thousands of settlers used the Wilderness Road.”

This kind of problem is significantly magnified with longer sentences where the secondary idea can be one or two lines.

“When the final outcome of the election became public, which to many of the opposing party members seemed to be one of those situations lasting for a whole eternity and not unlike the embarrassing fiasco of the years past, the present governor and all his long time supporting constituency toured the whole nation celebrating the well-earned victory.”

I tell my students to write parenthesis in the place of the two commas and then focus only on the material outside the parenthesis. Another strategy I have used successfully is to give them paragraphs like the one above on a transparency. Their task is to pair with a friend and use a transparency pen to highlight the central idea. I then ask them to come out to the overhead projector to show and discuss their work.

CONCLUSION

There are many reading problems that poor readers can have. However, when they have to deal with reading in a second language which they have not yet fully acquired, their problems are significantly increased. In this paper I have looked at the Spanish-English connection and have grouped some of the most salient language problems in three areas, vocabulary, syntax, and discourse patterns. I have tried to explain the nature of the problem and also show some possible pedagogical approaches. It is my hope that reading teachers who work with Hispanic ESL students will get some useful insights

into the reasons why Maria or Juanito do not understand the content area textbooks they have to read for school.

REFERENCES

- ALDERSON, Charles. Reading in a Second Language: A reading problem, or a language problem? In: Urquhart, A.H. (ed.) *Reading in a Second Language*. London/New York: Longman, 1990.
- AUGUST, Diane & HAKUTA, Kenji. *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1997.
- KRASHEN, Stephen. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, Colo.: Libraries Unlimited, 1993.
- THOMAS, Wayne P. & COLLIER, Virginia P. *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*. Fairfax, Va.: Center for Bilingual/Multicultural/ESL Education, George Mason University, 1996.

Abstract: The departure from grammatical accuracy and a move toward communicative fluency in TESL/TEFL have influenced the work on reading with ESL students to the extent that the fact that ESL readers have some specific language problems when they read texts in English is often overlooked. The aim of this paper is to discuss the reading problems of ESL students who are still in their early stages of English language acquisition, and who speak Spanish as their first language. The language problems have been grouped in three areas, vocabulary, syntax, and discourse patterns, and a detailed explanation of the nature of the problem is provided as well as some possible pedagogical approaches for classroom work.

Key words: teaching reading; Hispanic ESL students; language contrasts – English and Spanish; language problems

○ ALUNO DO CURSO INSTRUMENTAL PRETENDE SER UM ALUNO DE CURSO CONVENCIONAL?

Regina Áurea Leão de Castro *

Resumo: *Através de um relato de experiência em sala de aula, pretendo traçar neste artigo uma comparação entre o aluno de escolas de Inglês e o aluno do Curso de Inglês instrumental na Universidade. A observação das diferenças levou-me à reflexão sobre como motivar este último, para que possa concluir o curso com a mesma motivação para o aprendizado da língua que o primeiro.*

Palavras-chave: *Motivação, Inglês Instrumental, Curso Convencional, Resistência.*

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu de comparações seguidas de reflexão em torno das diferenças entre o perfil do aluno de cursos particulares de Inglês e o perfil do aluno que se depara com a necessidade de saber esse idioma quando cursa a Universidade. Mesmo se levarmos em conta que a motivação que conduz os alunos para o aprendizado de uma língua vai variar de acordo com as necessidades que permeiam suas vidas, pensei, no papel de educadora, procurar, dentro do espaço da sala de aula, entender, pesquisar e minimizar a causa do desânimo quanto ao aprendizado da Língua Inglesa, que acomete os alunos adultos diante da urgência de dominar o idioma. Devo acrescentar, ainda, que, por se tratar de um estudo de caso, este artigo detém-se no aspecto puramente prático, já que relata os passos da pesquisa na sala de aula, sem entrar na questão da dificuldade de aquisição de linguagem, assunto que fugiria da proposta presente.

(*) Professora do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP

A maneira de descrevermos um objeto depende não apenas de decisões sobre o que acreditamos ser verdadeiro, mas também de julgamentos sobre relevância. (Hammersley, 1992:28)

Com este relato etnográfico, pretendo apresentar aos profissionais da área um pouco dos aspectos reveladores, novos e constantes no espaço da sala de aula que sempre nos intrigam e conduzem para uma eterna pesquisa.

I. A comparação

Na minha longa experiência em sala de aula de ensino de Inglês em cursos de conversação, pude notar que o perfil do aluno em classe não variava muito. As diferenças residiam entre as diversas idades, existindo, por isso, previamente uma seleção específica de material para atender às necessidades em cada caso. De maneira geral, as classes eram formadas por nível de domínio da língua, o que resultava em grupos homogêneos. Além do fato de todos ali terem um objetivo comum – o de dominar o idioma e obter fluência oral e escrita – alcançava-se uma certa homogeneidade ao fim do curso pelos resultados obtidos e para os fins a que se propunham (imediatos e utilitários).

Quanto ao ensino do Inglês instrumental, o que predominava era a heterogeneidade dos alunos tanto na formação específica do Inglês quanto em relação ao assunto que lhes interessaria mais. Contudo, todos tinham um objetivo em comum e imediatista: o de ser capaz de entender os textos acadêmicos pertinentes às suas áreas em curto espaço de tempo. No confronto da experiência antiga com a nova, vi-me frustrada no papel de Educador ao ver que os estudos do idioma teriam a duração exata do tempo do curso, o que causava um certo incômodo. O fato de que, ao findar o curso, os alunos se afastariam da disciplina, pois teriam alcançado seus objetivos, trouxe-me certa preocupação e decidi tentar mudar esse quadro.

Tendo em vista que, ao final de cada semestre, os alunos recebem questionários de avaliação do curso, utilizei-me desta estratégia para pesquisar sobre o assunto.

II. A pesquisa convencional

Os questionários distribuídos regularmente conduzem à auto-avaliação do aluno no período anterior e posterior ao curso. Acrescentei o termo

DURANTE , referindo-me ao período em que o aluno está cursando e avaliando seu aproveitamento.

ANTES

Como já era esperado, a maioria dominava algumas noções de gramática mas não “muito claramente”, como eles próprios descreviam. Quando questionados sobre o que os levava a fazer o curso, as opiniões eram quase unânimes:

- para poder ler a bibliografia da Pós-Graduação;
- para entender os textos da Graduação;
- fazer a prova de Proficiência (esta é aplicada na Universidade como um dos critérios para ingresso na Pós-Graduação).

Os alunos até reconheciam que aprender o idioma estava mais relacionado com uma necessidade imediata do que com o prazer de aprender uma nova língua.

DURANTE

Quanto à maior dificuldade apresentada, os alunos apontavam o vocabulário como o grande inimigo e afirmavam que isso os impelia para o uso do dicionário, o que já tinha sido mostrado no curso como sendo desaconselhável. Toda leitura levava assim muito tempo para ser concluída e, ao final, não lembravam de quase nenhum significado pesquisado. Com isso, a tendência dos alunos era a de atribuir a culpa pela lentidão e pouco progresso no domínio da língua, conseqüente atraso nas suas leituras, às estruturas do Inglês, as quais definiam como algo que jamais aprenderiam.

DEPOIS

Na avaliação da sua leitura depois de ter feito o curso, os alunos admitiam ter melhorado a velocidade e a compreensão, mas ressaltavam que esta última estava ainda atrelada às exigências do que se pedia para ler, ou seja, apenas os textos para seu desenvolvimento enquanto alunos na Universidade. Acrescentavam que as estratégias lingüísticas aplicadas no curso tinham contribuído para que eles identificassem melhor a estrutura da

frase. Quanto a futuras prioridades, o idioma inglês não constava como um favorito, mas ao contrário, dava lugar a outras atividades. Eles deixavam claro que a continuidade desses estudos seria talvez relegada a segundo ou mesmo terceiro plano, algo para ser retomado num futuro incerto.

III- A insatisfação

Muito embora eu soubesse que o objetivo do curso instrumental era imediatista e que professores e alunos saíam geralmente satisfeitos com esse resultado, uma vez que era o que se podia esperar, a minha preocupação com a continuidade e interesse pelo idioma passou a ser notória em aula. Perguntava-me, como Castro (1996:39-46), “O que podemos fazer para aumentar a motivação para que nossos alunos procurem insumo adicional e oportunidades interativas além da sala de aula?”. Mesmo que se respeitasse a escolha do material para fins acadêmicos, a abordagem lingüística (gramática e léxico) passava a despertar indagações e posterior reflexão, o que não era de praxe até então em aulas do curso instrumental. Na verdade, por causa da falta de tempo ou pela extensão do programa a ser cumprido, muitas vezes o professor não devota a devida atenção à manifestação individual no processo de aprendizado. Além disso, por essas mesmas razões, o material a ser usado em sala de aula, muitas vezes, não tem o merecido critério de seleção no que diz respeito às necessidades do aluno, tornando-se, portanto, dispensável. Essas preocupações levaram-me a mudar a dinâmica da aula para que, ao final da leitura bem sucedida de um texto, houvesse espaço para os alunos ampliarem seus conhecimentos de inglês, contribuindo às vezes com suas dúvidas, para que os outros alunos também se manifestassem a respeito. Tomo como ilustração desta prática em aula, uma ocasião em que um aluno sugeriu o ensino da forma -ING e suas funções:

- gerúndio de verbos
- substantivo
- adjetivo

O aluno acrescentava que este tópico era algo que o estava confundindo muito em suas leituras num estágio ainda inicial do curso. Ele próprio preparou transparências para o retroprojektor com várias frases em que

o -ING aparecia em funções diferentes; esse foi o ponto de partida para eu introduzir o assunto através de material autêntico vindo do aluno, o que resultou numa alta motivação, em vista da utilidade imediata da estrutura gramatical aprendida. Todos se mostraram extremamente interessados e o saldo de aprendizagem foi positivo.

Em situações em que a leitura não era bem sucedida, considerávamos juntos o que poderia ter provocado tal resultado: pensou-se sobre o tópico, as dificuldades lingüísticas do texto, o vocabulário específico etc., enfim, dava-se espaço para que novas tentativas de leitura do mesmo texto fossem feitas. Essa atitude em aula os preparava melhor para os estudos futuros do inglês em que tal dificuldade pudesse se repetir. Devo confessar que a preparação das aulas exigiu de mim mais dedicação e tempo, pois tinha que me adequar às propostas dos alunos com suas expectativas e respeitar suas críticas. Como consequência, essa mesma preparação trazia a preocupação de atender cada turma de forma quase personalizada, para estimular os alunos a se envolver mais com o idioma. Essa reflexão acabou por “direcionar o planejamento de atividades de ensino visando a criar experiências de aprendizagem ricas em oportunidades significativas e interessantes para os alunos” (Castro, 1996:39-46). Depois de um semestre de aulas em que se ofereciam mais oportunidades para os alunos desejosos de saber “algo mais” de inglês (de um modo geral, esse “ algo mais” vinha suprir lacunas resultantes de falhas na aquisição de diversos aspectos lingüísticos nos seus primeiros contatos com o idioma), consultei os alunos a respeito do curso e elaborei outro tipo de questionário, diferente do convencional: neste, são feitas perguntas gerais quanto ao aproveitamento do curso. No novo modelo, os alunos faziam a avaliação da sua postura nos períodos ANTES, DURANTE e DEPOIS do curso.

IV- A pesquisa reformulada

ANTES

Nesse item, as respostas foram as já esperadas e se assemelhavam às comentadas acima. Os alunos vinham para o curso com as mesmas expectativas, e a maioria colocava duas razões para o curso:

- a necessidade de ler “papers”;
- consultar bibliografia.

DURANTE

Ao serem indagados sobre quanto tempo levaram para sanar as dificuldades, apontavam que durante as aulas conseguiam esclarecer dúvidas antigas ou que, através das perguntas dos colegas em aula, tinham a sua curiosidade aguçada sobre dificuldades que poderiam surgir futuramente em suas leituras. Da mesma maneira que o aluno acima mencionado fizera com a questão da função do -ING, outros se mostraram mais à vontade para trazer suas dúvidas de outros cursos, suas conclusões, tendo por base o que vinham fazendo até então. Alguns alunos fizeram relatos em aula sobre qual estava sendo seu progresso nas leituras, e ainda outros opinaram sobre o bom desempenho nas provas de Proficiência para ingresso na Pós-Graduação. Já mostravam, nesta altura, um interesse maior para prosseguir nos estudos da língua inglesa. Essa nova situação me deixou mais satisfeita, pois havia em todo o grupo, que sempre fora, e ainda era heterogêneo, um objetivo comum de aprender Inglês para o momento e para o “depois”.

DEPOIS

Foi nesse item do questionário que as respostas se diferenciaram das vezes anteriores. É inegável que, naturalmente, os alunos, ao fim do curso, apontariam a leitura como sendo mais dinâmica, pois não a interrompiam sempre que encontravam palavras desconhecidas (evidenciando que um dos objetivos básicos do curso instrumental havia sido atingido), mas agora a projeção que faziam do Inglês para o futuro era outra. Quando lhes perguntei se mudara alguma coisa, todos disseram que tinham um embasamento gramatical e lexical bem melhorado e que, na lista das prioridades, incluíam o aperfeiçoamento da língua inglesa como número um. De fato, nas aulas, a atitude dos alunos já mostrava isso pois pediam:

- sugestões a respeito de livros para aprofundar o estudo da gramática;
- notícias de cursos de Inglês a serem feitos num futuro próximo;
- cursos oferecidos pela Universidade.

Acrescente-se a isso o interesse pela cultura dos países de língua inglesa, com a introdução de assuntos relacionados a esse tema, mesmo que não fossem diretamente ligados ao texto que estavam lendo; em outras pa-

lavras, os alunos sentiam-se à vontade para satisfazer sua curiosidade sobre assuntos pertinentes à língua inglesa, sendo isto uma demonstração de maior confiança em relação ao idioma.

Quando responderam se pretendiam continuar seus estudos de Inglês, os alunos assim apontavam suas propostas futuras:

- que fariam, em seguida, um curso para obter fluência;
- continuariam os estudos, o que lhes permitiria escrever artigos;
- tirariam maior proveito do contato com outros profissionais da área cuja língua de origem fosse o Inglês.

Em suma, os alunos passaram a ter, então, um enfoque diferente sobre o idioma; o estudo do Inglês passou a ser considerado uma meta a ser atingida ao longo da vida acadêmica e não apenas uma atividade temporária.

Devo mencionar que a minha pesquisa quanto à mudança de postura dos alunos somente pôde detectar as intenções expressas nas respostas ao último questionário; mudanças efetivas não puderam ser avaliadas por falta de condições para acompanhar as ações dos alunos após o curso.

V- A mudança

Na realidade, as modificações que ocorreram não foram substanciais quanto ao conteúdo programático, mas sim quanto à postura em sala de aula: da parte do aluno, pela mudança da imagem negativa em relação ao idioma inglês (até o ponto constatado na pesquisa) e, portanto, o afrouxamento da resistência a aprendê-lo; e, de minha parte, o convívio consciente com tal resistência seguido de atitudes pedagógicas para combatê-la. No papel de educadora eu passei a sentir-me mais aliviada. Ao invés de apenas me ater a satisfazer o típico aluno do curso Instrumental que, pela urgência, só quer dominar as técnicas de leitura rápida e os aspectos lingüísticos mais essenciais para a compreensão de textos da sua especialidade, tentei desenvolver nesse aluno um estímulo pela língua inglesa que poderia, numa segunda etapa de sua vida na Universidade, vir a contribuir para sua formação, transformando-o, enfim, num aluno de curso convencional.

BIBLIOGRAFIA

- CASTRO, Solange T. Ricardo de. As teorias de Aquisição/ Aprendizagem de 2ª Língua/ Língua Estrangeira: Implicações para a sala de aula. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. 3, p. 39-46, 1996.
- HAMMERSLEY, M. *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge, 1992.

Bibliografia consultada

- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- NUNAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. *Contexturas – Ensino Crítico da Língua Inglesa*. 3, p. 55-60, 1996.
- van LIER, *The classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman, 1988.

Apêndice: modelo do questionário

Universidade de São Paulo
F.F.L.C.H. CENTRO DE LÍNGUAS
ano :

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO Curso Instrumental – nível II

Antes do curso:

- Qual era o seu conhecimento de Inglês ?
- O que o/a levou a cursar o Inglês Instrumental ?

Durante o curso:

– Qual foi a sua dificuldade maior durante a leitura de textos?

– Quanto tempo depois essa dificuldade foi sanada? Como?

Após o curso:

– Como você avalia seus conhecimentos de Inglês agora?

– Você pretende : (assinale quantas respostas quiser em ordem de prioridade)

– aperfeiçoar os estudos da língua inglesa ()

– cursar outra língua no curso instrumental ()

– partir para um curso de inglês oral ()

– dedicar-se a outra atividade ()

Abstract: In this article I intend to show, through a report of an experiment in the classroom, a comparison between two types of students of English: the one that attends a course of general English and the ESP student at the University. The observation of the differences between them made me reflect on how I could motivate the latter, so that he would be able to finish the course with the same motivation as the former.

Key words: Motivation, ESP, Conventional Course, Resistance.

INTRODUÇÃO, CONCLUSÃO E “ABSTRACT” EM RELATÓRIOS DE PESQUISA EM LÍNGUA INGLESA

Angela Cristina de O. Corte *

Cynthia Regina Fischer **

Resumo: *Nos cursos de inglês instrumental que visam à leitura de textos acadêmicos, é comum a dificuldade de levar os alunos a atingirem o nível de compreensão detalhada, utilizada para a obtenção de informações pertinentes em seu campo de atuação. Percebemos uma forma de facilitar a apreensão de tais informações através do conhecimento da organização textual sugerida por Swales (1990). Assim, tendo como base o relato de pesquisa, texto acadêmico mais frequentemente lido por nossos alunos, elaboramos o presente estudo com o objetivo de investigar a estrutura organizacional do Abstract e da Conclusão presentes nesse tipo de texto, a fim de dar continuidade ao trabalho sobre Introdução iniciado em Swales (1990). Acreditamos que os resultados aqui discutidos podem ser utilizados em sala de aula, auxiliando na compreensão desses textos, bem como na produção de resumos.*

Palavras-chave: *Inglês Instrumental; Leitura; Estrutura Textual; Mediação.*

1.0. Introdução

A dificuldade de os alunos de pós-graduação compreenderem textos de seu campo de atuação em inglês, a fim de produzirem resumos ou utilizarem tais informações na vida acadêmica e/ou profissional, tem-se revelado recorrente ao longo de nossa prática pedagógica em inglês instrumental.

(*) Centro de Línguas – FFLCH-USP / UAM / UNIP / SENAI

(**) Centro de Línguas – FFLCH-USP / CEPRIL – PUC-SP / CEFET-SP / UNIP

Nosso maior desafio tem sido levar o aluno à leitura detalhada, especialmente quando ele não possui muito conhecimento do assunto sobre o qual pesquisa, fato que dificulta, quando não impossibilita, o uso de estratégias de processamento *top-down* para guiar e monitorar sua leitura.

Uma vez que não é possível ensinar-lhe todas as estruturas linguísticas, devido à exigüidade de tempo, nem tão pouco todas as palavras desconhecidas, com as quais se deparará ao ler seus textos, mesmo que dentro de uma área específica de estudo, percebemos a necessidade de desenvolver outros recursos heurísticos que possam compensar suas deficiências linguísticas e/ou de conteúdo, a fim de que consigam extrair sentido do texto de acordo com o(s) objetivo(s) estabelecido(s) para a sua leitura.

A estrutura textual revelou-se uma proposta viável para a solução desse problema. Por estrutura textual, entendemos a ocorrência freqüente de certas etapas em determinados tipos de textos. Relaciona-se, então, à noção de *genre*, definido por Swales (1990) como uma classe de eventos comunicativos com propósitos comuns partilhados, variando de acordo com as influências e restrições permitidas.

Em pesquisa anterior (Corte e Fischer, 1996), mostramos como um aluno pós-graduando conseguiu chegar à compreensão detalhada de textos acadêmicos, pertinentes à sua área de atuação, através de um curso de inglês para fins acadêmicos visando à leitura, cuja duração total foi de aproximadamente 60 h/a. Nesse estudo, o conhecimento da estrutura textual serviu de suporte para o aluno direcionar sua leitura, ajudando-o a apreender detalhes a partir dessa visão geral que tal conhecimento permite ao leitor.

Tais dados parecem estar em consonância com estudos anteriores (Grellet, 1981; Figueiredo, 1985; Swales, 1990; entre outros). Grellet (1981) aponta a importância da estrutura textual para o leitor. Segundo a autora, quando ele consegue entender o padrão usado, é possível, através de estratégias de leitura, predizer o que seguirá no texto. Por exemplo, se reconhece um texto como argumentativo, o leitor, então, procurará os argumentos e contra-argumentos utilizados pelo autor, o que poderá facilitar a predição e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

Figueiredo (1985) também ratifica tal idéia, isto é, a estrutura textual como mediadora da compreensão de textos em língua inglesa, enfocando a necessidade de se fazer uso desse recurso na aula de leitura. De acordo com a autora, se o aluno sabe de que forma o texto está estruturado, poderá

utilizar esse conhecimento como apoio necessário na construção do sentido do texto.

Swales (1990) aponta a importância de um trabalho de conscientização sobre estrutura textual. De acordo com o autor, este tipo de conhecimento pode ser equiparado, em termos de importância, com o conhecimento da gramática, devendo, então, ser incluído como tópico central em qualquer curso de leitura. Entre as vantagens por ele comentadas de se introduzir este conteúdo no curso, mencionamos:

- a) pode representar uma forma de criar um padrão para o ensino da leitura, embora respeitando a heterogeneidade resultante das diferentes áreas de atuação dos alunos;
- b) favorece tanto a compreensão do texto como o desenvolvimento da escrita;
- c) conserva a visão global do texto mesmo durante a apreensão de detalhes;
- d) pode levar ao desenvolvimento da metalinguagem, que, por sua vez, leva a um posicionamento crítico perante a própria escrita e a de outros;
- e) tem o efeito de “novidade”, já que o curso não se restringe apenas ao ensino lingüístico e à compreensão de textos da área de atuação do aluno. O aluno fica mais motivado, pois sente que está aprendendo “algo útil” para a sua vida acadêmica e/ou pessoal.

Holme (1996) também aborda o assunto ao afirmar que a função de um professor de inglês instrumental é a de ajudar seus alunos a fazerem parte de uma determinada comunidade discursiva.

No entanto, há uma lacuna na literatura no que concerne o estudo do padrão organizacional nas diferentes tipologias de texto. A idéia de generalidade é essencial para estabelecer uma classe de eventos comunicativos, já que determinada estrutura textual pode ser encontrada através da identificação de elementos comuns em vários textos semelhantes de áreas afins ou não.

Apesar da relevância do assunto, notamos que, em especial na área acadêmica, estudos sobre a questão, com a finalidade de identificar a estrutura textual de diferentes textos, são necessários.

Swales (1990) apresenta um modelo de investigação de um tipo de texto acadêmico, a saber, **Relatos de Pesquisa (RPs)**, mas enfoca basicamente a estrutura presente na **Introdução**, não apresentando detalhes sobre outras partes deste texto ou outros tipos de textos.

Tendo como base a relevância de Relatos de Pesquisa para nossos alunos em particular, uma vez que esta tipologia textual é mais frequentemente lida por eles, elaboramos o presente estudo com objetivo de buscar o padrão organizacional de **Abstracts e Conclusões** nesse tipo de texto, através da análise de artigos encontrados em periódicos científicos (*Journals*) de diferentes áreas. Nosso artigo dá continuidade ao trabalho de **Introdução** proposto em Swales (1990).

2.0. Metodologia

Considerando a teoria apresentada por Swales (1990) referente aos movimentos presentes na **Introdução** de textos acadêmicos, especificamente de **Relatos de Pesquisa - RPs** (que detalharemos posteriormente), analisamos 30 RPs em inglês de cada uma das grandes áreas de conhecimento, isto é, exatas, humanas e biológicas, a fim de observarmos possíveis padrões existentes.

Utilizamos o termo **movimentos** para denominar as diferentes etapas que compõem a Conclusão, conservando, assim, a nomenclatura apresentada por Swales (op. cit.).

O corpus analisado foi fornecido por alunos. O tamanho e a diagramação dos textos recebidos eram variados, mas todos foram extraídos de periódicos científicos. Em relação ao conteúdo, versavam sobre diferentes sub-áreas do conhecimento humano em função do campo de atuação de cada aluno. Por exemplo, os textos da área de ciências biológicas tratavam de farmacologia, química, botânica, zoologia, medicina, enfermagem, entre outras.

A escolha dessas partes do RP foi motivada por considerarmos as mais relevantes para a compreensão do artigo como um todo, já que a leitura do *Abstract* e da Conclusão, juntamente com a Introdução, fornece informações no que diz respeito à contextualização do estudo, objetivos, resultados, deduções, generalizações e avaliações principais do autor, o que, em nosso entender, leva o leitor à compreensão das idéias mais importantes do artigo.

3.0. Estrutura Textual em Relatos de Pesquisa: Introdução - Conclusão - Abstract

3.1. Introdução

Swales (1990) identifica a estrutura da **Introdução** através de três movimentos básicos, isto é, três etapas na organização textual: 1º) estabelecimento de um território; 2º) estabelecimento de um nicho; e 3º) ocupação de um nicho.

No primeiro movimento, o **estabelecimento de um território**, o autor procura contextualizar o leitor dentro de uma determinada área de pesquisa, mostrando a relevância do estudo, fazendo revisão da literatura pertinente ou ainda generalizações a respeito do tema pesquisado, como observamos a seguir:

“Behaviors which *have been shown* to be most detrimental to long-term well-being include dropping out of school, early sexual involvement, and the use and abuse of drugs (*Hayes 1987; Hofferth and Hayes 1987; Jessor and Jessor 1977; Newcomb and Bentler 1988; see also Dryfoos, 1990, for a review.*)”

No segundo movimento, **estabelecimento de um nicho**, o autor apresenta uma lacuna no conhecimento, apontando para carência de pesquisas em uma área que precisa ser melhor explorada. O exemplo abaixo elucida esse movimento:

“In spite of fairly consistent findings of racial/ethnic differences in problem behaviors, and in drug use specifically, *relatively little research has been done to explain why these differences exist.*”

No terceiro movimento, **ocupação do nicho**, o autor estabelece o objetivo da pesquisa. Às vezes, menciona seu *design*, antecipa as conclusões principais ou indica a estrutura do artigo. Podemos perceber este movimento no trecho abaixo:

"Our purpose is to explore whether the often large racial / ethnic differences in drug use may be attributable to racial / ethnic differences in background and in other important lifestyle factors."

3.2. Conclusão

Em relação à **Conclusão**, identificamos três movimentos genéricos. São eles: 1º) revisão da pesquisa, 2º) avaliação dos resultados principais, e 3º) avaliação da pesquisa.

No primeiro movimento, **revisão da pesquisa**, o autor faz um resumo da estrutura (*design*) da pesquisa, retomando informações que foram comentadas em detalhes na Introdução e/ou Metodologia, tais como: o contexto no qual a pesquisa está inserida, o nicho estabelecido, a relevância e o objetivo do trabalho, a metodologia adotada, entre outras. A seguir, trazemos um exemplo desse movimento:

"Despite our oversimplification of racial/ethnic group membership and the omission dropouts, this provides important empirical data and potentially valuable theoretical and policy information on subgroup differences in high school seniors' drug use and identifies a number of factors which may help to explain these differences." [relevância do estudo]

O segundo movimento, **avaliação dos resultados principais**, pode ser subdividido em duas etapas. A primeira refere-se à retomada dos resultados, quando o autor elenca os dados mais pertinentes do estudo, como podemos observar no exemplo abaixo:

"However, examination of the bivariate relationship between truancy and racial / ethnic group (see Appendix B) reveals that the Asian youth are not less likely than average to skip school."

Na segunda etapa, ele discute tais resultados, expressando sua opinião e/ou levantando hipóteses.

“Another possible explanation for white-Asian differences in drug use *might lie in the fact* that Asian youth spend less time in peer-oriented activities than other youth.”

Por fim, no terceiro movimento, **avaliação da pesquisa**, o autor analisa o estudo como um todo, avaliando a relevância dos resultados apresentados, formulando sugestões para sua aplicação e/ou levantando novas perguntas de investigação a partir de dúvidas surgidas no decorrer do estudo, de forma a ampliar o escopo de seu trabalho.

“*In the light of this fact, one potentially fruitful area of research for explaining black-white differences in drug use would be a careful study of the impact of religion.*”

É importante salientar que esses movimentos não seguem uma sequência rígida ou linear. Através de nossa análise, pudemos observar que nem todas as etapas são obrigatórias e nem sempre aparecem em sentenças separadas. Muitas vezes, podem estar presentes na mesma sentença.

3.3. Abstract

Ao analisarmos os *Abstracts* das diferentes áreas, constatamos que, em geral, apresentam a seguinte estrutura: 1º) estabelecimento do objetivo da pesquisa, 2º) descrição da metodologia, 3º) apresentação e discussão dos resultados, e 4º) apresentação da(s) conclusão(ões) mais importante(s) (avaliação dos resultados). Percebemos que, às vezes, ocorre uma variação nesta tipologia, quando a contextualização, as implicações do estudo e/ou a estrutura do artigo (ou parte deste) podem também estar explicitadas.

A seguir, apresentaremos um *abstract* com o objetivo de identificar essas partes:

“[Past research has shown large racial/ethnic differences in adolescent drug use, with highest use among Native American youth, somewhat lower among White and Hispanic youth, and lowest among Black and Asian youth] (**Contextualização da Pesquisa**). [The present study uses large nationally representative samples of high

school seniors] (**Descrição da Metodologia**) [to explore whether the often large racial/ethnic differences in cigarette, alcohol, marijuana, and cocaine use may be attributable to racial/ethnic differences in background and/or in important lifestyle factors] (**Objetivo de Pesquisa**). [The results indicate that controlling for background alone does not account for most racial/ethnic differences in drug use. In fact, if black youth were as likely as white youth to live in two-parent households and have highly educated parents, their drug use might be even lower than reported. Controlling for background alone does reduce Native American's relatively high drug use suggesting that their level of use may be linked to their disadvantaged socioeconomic status. When both background and lifestyle factors are controlled, many of the racial/ethnic differences in drug use are considerably reduced or eliminated. Several lifestyle factors - including educational values and behaviors, religious commitment, and time spent in peer-oriented activities strongly relate to drug use and help to explain the subgroup differences] (**Apresentação e Discussão dos Resultados**). [The author concludes by discussing theoretical and policy implications of this research, along with directions for future efforts] (**Apresentação da Estrutura da Avaliação da Pesquisa**).”

4.0. Conclusão

No presente trabalho, buscamos identificar a estrutura textual de *Abstracts* e de Conclusões de Relatos de Pesquisa. Com base no estudo de Swales (1990), investigamos o padrão organizacional destas partes, visando, posteriormente, à elaboração de materiais didáticos para o ensino da leitura em inglês para fins acadêmicos.

Salientamos que o esquema textual por nós apresentado não deve ser visto como um modelo rígido, um padrão em que se podem encaixar todos os tipos de textos acadêmicos, mas sim como uma tentativa de estabelecer a identidade genérica de Relatos de Pesquisa.

Quanto à sua aplicação pedagógica, acreditamos que, além do efeito imediato na mediação da compreensão do texto, auxiliando na antecipação de informações e na interpretação, o conhecimento da estrutura textual pode

também mediar a elaboração de resumos. Ao criar um esquema mental do texto, o leitor consegue fazer uma seleção mais criteriosa de informações relevantes de forma coerente e coesa.

Em suma, acreditamos que a inclusão deste tipo de conhecimento nos cursos de leitura de textos acadêmicos abre uma possibilidade maior de se atingir os objetivos propostos: a proficiência na leitura de textos acadêmicos em língua inglesa, visando à obtenção e à aplicação de informações relevantes à área profissional dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- CORTE, Angela Cristina de Oliveira & FISCHER, Cynthia Regina. Reading in Detailed Level of Comprehension: a Case Study. Trabalho apresentado no **V Latin American ESP Colloquium**, Venezuela, 1996.
- FIGUEIREDO, Célia Assunção. Organização Textual e o Ensino de Leitura em Inglês. *Ilha do Desterro*. **13**. Florianópolis, 1º semestre, 1985.
- GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- HOLME, Randal. *ESP Ideas*. London: Longman, 1996.
- SWALES, John M. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Abstract: EAP students tend to have problems to achieve the detailed level of comprehension. Also, EAP teachers face difficulties in teaching students this level of comprehension due to the lack of pedagogical techniques on this subject. We realized that the teaching of text structure, as suggested in Swales' work (1990), can be a possible solution to this problem. Our study aimed at investigating the text organization of Abstracts and Conclusions of Research Reports. The results discussed here can be used for classroom purposes.

Key words: EAP; Reading; Text Structure; Mediation.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E A INFERÊNCIA LEXICAL: UM CAMINHO PARA A PROFICIÊNCIA

Angela Cristina de O. Corte *

Cynthia Regina Fischer **

Resumo: *O sucesso da inferência lexical parece estar relacionado ao uso de estratégias interativas. Definir quais estratégias tornariam o leitor proficiente na inferência lexical não parece adequado, uma vez que a eficiência na utilização de estratégias depende da destreza do leitor em selecionar aquelas adequadas a um contexto específico. A monitoração bem-sucedida das inferências realizadas pelo leitor também está relacionada ao uso concomitante, e não isolado, de diferentes tipos de estratégias. O presente artigo tem como objetivos: (1) discutir o papel da inferência lexical no processo da leitura; (2) evidenciar alguns aspectos necessários no ensino da inferência lexical; e (3) fornecer uma taxonomia para estratégias de inferência lexical.*

Palavras-chave: *Inferência Lexical; Estratégias; Ensino; Inglês Instrumental.*

A questão do vocabulário, seu ensino e aprendizagem, tem sido uma preocupação constante no ensino de uma língua estrangeira. No entanto, como afirmam Carter e McCarthy (1988), o estudo do vocabulário não tem recebido a atenção devida.

Especificamente no ensino de Inglês Instrumental, voltado para a leitura de textos, é frequente observarmos alunos afirmando que não conse-

(*) Centro de Línguas – FFLCH-USP / UAM / UNIP / SENAI

(**) Centro de Línguas – FFLCH-USP / CEPRIL – PUC-SP / CEFET-SP / UNIP

guem ler porque não conhecem o significado das palavras. Como professoras, sabemos que o desconhecimento de palavras no texto não interfere, de modo geral, na sua compreensão. Mesmo assim, os alunos ficam “ansiosos” e inseguros quanto ao que compreendem, pois sempre perguntam: “Como vou ter certeza de que a palavra não compreendida não fez com que eu entendesse o texto de forma errada?”

Sendo assim, uma questão sempre se coloca diante de nós: como auxiliar nosso aluno a lidar com palavras desconhecidas, e, ao mesmo tempo, minimizar a sua falta de confiança e aumentar a sua fluência na leitura?

A nosso ver, a inferência lexical, isto é, a capacidade de se inferir palavras desconhecidas durante a leitura de textos, pode solucionar o problema.

Nation e Coady (1988) afirmam, também, que inferir palavras pelo contexto é uma das formas de apreender seus diferentes significados. Contexto pode ser entendido de duas formas: como as informações morfológicas, sintáticas e discursivas em um determinado texto - o contexto dentro do texto; ou ainda, como algo genérico, que envolve o que já foi compreendido do assunto tratado em um dado texto. Englobando essas duas definições, chamaremos de contexto imediato as palavras ao redor do item lexical desconhecido, levando em consideração especialmente os aspectos morfológicos e sintáticos, e denominaremos de contexto global aquele que envolve as informações discursivas e o conhecimento prévio do leitor.

Outras razões são apontadas na literatura (Clarke e Nation, 1980; Van Parreren e Schouten-van Parreren, 1981; Carnine et al, 1984; Hosenfeld, 1984; Williams, 1984; Scott, 1984, 1989; Kleiman, 1985, 1989; Huckin, 1986, entre outros) para validar o ensino da inferência lexical. Entre elas, salientamos:

- a) ajuda o leitor a adquirir vocabulário sem o auxílio do professor;
- b) encoraja a independência do leitor, já que ele poderá continuar a usar esta estratégia e, conseqüentemente, aumentar seu vocabulário, mesmo após ter deixado de receber instrução formal;
- c) ensina ao aluno as possíveis variações de significado de uma palavra já conhecida, possibilitando uma assimilação efetiva;
- d) não depende do uso de dicionário ou glossário;
- e) poupa tempo e permite ao leitor continuar a leitura sem interrupção, já que sua atenção continua voltada para o texto;

- f) é uma estratégia natural, visto que o leitor proficiente, tanto em L1 como em L2, consegue reconhecer o significado de um grande número de palavras, em decorrência da exposição a um grande número de textos e do uso apropriado de estratégias;
- g) pode levar ao desenvolvimento da habilidade de leitura, pois, para inferir o significado de uma palavra, o leitor passa pelas mesmas etapas de inferência necessárias ao processo de leitura.

Apesar de toda ênfase na importância da inferência lexical verificada em trabalhos sobre leitura e aquisição de vocabulário em geral, muitos questionamentos decorrentes da prática pedagógica continuam sem respostas definitivas.

Um dos problemas enfrentados é a insegurança gerada por enganos cometidos ao se fazer uma inferência inadequada, o que pode comprometer a compreensão do texto como um todo e até mesmo o processo de inferência lexical, uma vez que alunos, professores e alguns pesquisadores não acreditam em sua eficácia, como podemos observar em Haynes (1984).

Para fazer uma inferência lexical adequada, Nation e Coady (1988) propõem a utilização do que denominam “uma estratégia em 5 etapas”, a saber:

- 1) descobrir a categoria gramatical da palavra desconhecida;
- 2) observar o contexto imediato da palavra desconhecida (as 5 ou 10 palavras vizinhas);
- 3) analisar o contexto global da palavra desconhecida;
- 4) adivinhar o significado;
- 5) checar se a “inferência” está correta.

Em seguida, os autores esmiuçam cada uma das etapas, listando “dicas” que possam auxiliar a inferência lexical. Entretanto, acreditamos que apenas mencionar e praticar essas dicas não levam o aluno ao sucesso na sua inferência.

A nosso ver, dois pontos importantes são desconsiderados: a) a seleção de estratégias lexicais apropriadas ao contexto específico; e b) a necessidade de um processo de monitoração adequado das inferências feitas. Por monitoração, entendemos o controle consciente e deliberado que se tem sobre as próprias ações cognitivas (Brown, 1980).

Em estudo anterior, Corte (1991) mostra que o sucesso da inferência lexical relaciona-se com o uso de estratégias interativas, tanto descendentes como ascendentes. Segundo a autora, não é a ausência ou ocorrência de um

determinado tipo de estratégia que determina o sucesso ou fracasso da inferência lexical, mas sim a habilidade do leitor em selecionar o(s) tipo(s) mais apropriado(s) de estratégias que o contexto exige, já que não existem estratégias propriamente boas ou ruins.

Tanto o trabalho de Corte (1991) quanto as afirmações de Nation e Coady (1988) demonstram, em especial, que a monitoração do processo é essencial para uma inferência bem-sucedida. Primeiramente, porque permite a seleção adequada de diferentes tipos de estratégias e a verificação das hipóteses levantadas. Em segundo lugar, suscita no aluno a confiança em sua inferência, já que uma boa monitoração diminui a possibilidade de inferir significados inapropriados a um determinado contexto .

Kleiman (1989) menciona três fatores metacognitivos envolvidos na inferência de léxico desconhecido. Em primeiro lugar, o aluno precisa estar ciente de que há vários graus e tipos de compreensão de palavras na leitura. Alguns termos são palavras-chave e, portanto, demandam um conhecimento mais específico de seu significado, enquanto que apenas uma idéia aproximada é suficiente para outras. Assim, saber avaliar o nível de precisão exigido de um termo dentro de seu contexto seria um fator primordial à inferência apropriada.

Em segundo lugar, o leitor deve saber avaliar o contexto lingüístico com o objetivo de determinar se é possível chegar a um significado da palavra, mesmo que aproximado. Kleiman (1989) chama a atenção para a possibilidade de conscientização desse fator através do ensino e da sistematização de pistas contextuais que levam à inferência lexical.

O terceiro aspecto metacognitivo diz respeito à seleção de estratégias para inferir o vocabulário. O leitor precisa avaliar qual estratégia poderá ser mais eficaz no momento da leitura, até conseguir o domínio do processo através de automatismo, característica do leitor proficiente.

Com base nesses estudos, chegamos à conclusão de que, para se ensinar estratégias de inferência lexical, três aspectos essenciais devem ser enfocados para que o processo ocorra a contento, a saber: *conscientização, estratégias lexicais interativas e monitoração*.

Em relação à *conscientização*, os alunos devem ser conscientizados de que:

- a) as palavras variam na importância. Devemos nos preocupar apenas com aquelas que são importantes e interferem na compreensão do texto;

- b) a consulta ao dicionário é o último recurso, e mesmo sua utilização só é eficaz se o contexto for observado, pois, de outra forma, não conseguiremos escolher a opção mais apropriada;
- c) não é possível, nem necessário, saber tudo a respeito de uma palavra para entender seu significado. Na verdade, na maior parte dos casos, apenas uma vaga noção desse significado é suficiente. No entanto, devemos estar conscientes de que certos termos requerem uma seleção e uma compreensão mais precisa;
- d) as palavras estão relacionadas no eixo sintagmático, isto é, no contexto imediato, e no eixo paradigmático, isto é, no contexto global. Portanto, é necessário observar não só sua relação com as partes, mas também com o todo;
- e) checar a inferência lexical é fundamental. A chave do sucesso é a monitoração.

Quanto às *estratégias de inferência lexical*, elaboramos uma taxonomia de estratégias tanto ascendentes como descendentes, abaixo relacionadas:

- 01) identificação de cognatos: perceber uma semelhança no sentido e na forma da palavra desconhecida com uma palavra em sua língua materna;
- 02) ordem da sentença: perceber e dividir a sentença em suas partes básicas P S + V + (O) + (Compl.), com o objetivo de levar a uma identificação da categoria gramatical da palavra;
- 03) ordem de frases nominais: perceber inversões na ordem das palavras e analisar suas funções gramaticais;
- 04) análise de palavras - morfologia: analisar a forma da palavra através de conhecimento morfológico para inferir o sentido e a categoria gramatical;
- 05) uso de contexto imediato: utilizar as palavras vizinhas que antecedem ou seguem o item lexical desconhecido na sentença para inferir seu significado;
- 06) uso de pistas tipográficas: usar figuras, letras maiúsculas, sinais tipográficos, títulos e subtítulos que possam auxiliar na inferência da palavra desconhecida;
- 07) uso do conhecimento prévio: utilizar todo o conhecimento extralingüístico disponível para chegar ao significado do termo desconhecido;

- 08) percepção de restrições semânticas: identificar a conotação das palavras vizinhas ao termo desconhecido, percebendo as restrições semânticas impostas pelo contexto, e utilizar este conhecimento para a inferência lexical;
- 09) uso de contexto global (relações inter-sentenciais): relacionar o trecho que está sendo lido com o tópico do texto ou com informações extraídas de outros parágrafos a fim de inferir o termo desconhecido;
- 10) identificação de palavras-chave: perceber quais são as palavras importantes do texto, que tendem a ser repetidas e diretamente relacionadas ao tópico;
- 11) percepção de função retórica (exemplificação, explicação, definição, sinonímia, ilustração etc.): reconhecer uma função linguística ajuda a identificar uma palavra desconhecida;
- 12) identificação de termo novo ou difícil: saber que, normalmente, o autor colocará uma explicação ou definição sempre que utilizar um termo inédito ou complexo.

É importante salientar que, dada a importância da interação de estratégias para a eficácia da inferência lexical, é necessário que toda a prática em sala de aula seja feita com textos e não com sentenças isoladas, descontextualizadas, que tendem a não permitir ao leitor fazer uso de todos os recursos disponíveis e adquirir a habilidade de seleção apropriada de acordo com o contexto.

No que diz respeito à *monitoração*, devemos chamar a atenção do leitor (conscientizá-lo) para a necessidade de se combinar diferentes tipos de estratégias, checando as hipóteses levantadas tanto na micro quanto na macro-estrutura do texto. Se essa verificação for feita, haverá maiores probabilidades de sucesso nas inferências realizadas.

Sugerimos que, após uma análise do contexto e a formulação de hipóteses sobre o possível significado da palavra desconhecida, o leitor volte ao texto e verifique se tal significado se encaixa adequadamente de acordo com sua compreensão. O leitor deve estar consciente de que não é o oposto que ocorre, isto é, não é o sentido do texto que deve se encaixar na inferência feita.

Em outro momento da monitoração, o aluno deve prestar atenção em informações mais específicas, como, por exemplo, a categoria gramatical das

palavras, pois muitas vezes sua hipótese não corresponde à categoria identificada anteriormente, levando-o a uma inferência inapropriada.

Em suma, acreditamos que a inferência lexical é uma das formas mais importantes de auxiliar o aluno não proficiente na leitura em língua estrangeira a melhorar sua fluência, ampliar o seu vocabulário e diminuir o sentimento de impotência perante tantas palavras desconhecidas. Quando ensinado, o leitor tende a fazer inferências apropriadas, usando diferentes estratégias, chegando à proficiência e conquistando segurança em sua leitura.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, Ann L. Metacognitive Development and Reading. In: Spiro et al (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- CARNINE, Douglas, KAMEENUI, Edward J. & COYLE, Gayle. Utilization of Context Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words. *Reading Research Quarterly*. **19**(2), Winter 1984.
- CLARKE, D.F. & NATION, I.S.P. Guessing the Meaning of Words Form Context: Strategies and Techniques. *System*. **8**, p. 211-220, 1980.
- CARTER, R. & MCCARTHY, M. Word Lists and Learning Words: Some Foundations. In: R. Carter & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988.
- CORTE, Angela Cristina de Oliveira. *Uma Análise do Uso de Estratégias de Inferência Lexical em Leitores Proficientes de Língua Inglesa*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1991.
- HAYNES, Margot. Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading. In: J. Handscombe et al. (eds.) *ON TESOL 83*. Washington, D.C., TESOL, p. 163-176, 1984.
- HOSENFELD, Carol. Case Studies of Ninth Grade Readers. In: J.C. Anderson & A.H. Urquart (eds.) *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1984.
- HUCKIN, Thomas N. The Use of Discourse Patterning in a Foreign Language Reading and Vocabulary Acquisition. *Delta*. **2**(1), p. 57-75, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. Estratégias de Inferência Lexical na Leitura de Segunda Língua. *Ilha do Desterro*. 1º semestre de 1985, p. 67-82, 1985.
- _____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- NATION, P. & COADY, J. Vocabulary and Reading. In: R. Carter & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988.
- SCOTT, Michael. Vocabulary Inference Effects in Reading English as a Foreign Language. Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo, 1984.

SCOTT, Michael. What does Inferring from Context Mean? PUC-SP, mimeo, 1989.

VAN PARREREN, C. F. & SCHOUTEN-VAN PARREREN, M. C. Contextual Guessing: A Trainable Reader Strategy. *System*. 9(3), p. 235-41, 1981.

WILLIAMS, Ray. Vocabulary Recognition Strategies in EAP Reading. Senior Lecture in EFL, College of St. Mark and St. John, Plymouth, England, 1984.

Abstract: It appears that the success of lexical inference is related to the use of interactive strategies. One cannot try to define which strategies would render the reader proficient in making lexical inferences, as the effectiveness in the use of strategies depends on the reader's ability to select the adequate ones for a specific context. Successful monitoring of one's inferences also seems to be related to the use of different types of strategies at the same time rather than to isolated ones. This article aims at (1) discussing the role of lexical inference in the reading process; (2) pointing out some necessary aspects in the teaching of lexical inference; and (3) providing a taxonomy for lexical inference strategies.

Key words: Lexical Inference; Strategies; Teaching; English for Specific Purposes.

UM ENSINO ESPECÍFICO DA LEITURA: O ENSINO INSTRUMENTAL

Heloisa Brito de Albuquerque Costa *

Resumo: *Este artigo visa a apresentar os procedimentos metodológicos necessários para a leitura em cursos de francês instrumental, isto é, as principais estratégias utilizadas em aula, assim como levantar questões sobre os desafios dessa proposta às vésperas do século XXI.*

Palavras-chave: *estratégias de leitura; processo; construção de sentido; sistematização lingüística e lexical; autonomia*

O ensino do francês como língua estrangeira dirigido a públicos com demandas específicas de aprendizagem recebeu, ao longo dos anos, diversas denominações.

Desde a década de 60, vários termos referem-se a este domínio: francês científico e técnico, língua de especialidade, francês instrumental, francês funcional, ensino de línguas com objetivos específicos, públicos especializados. Cada terminologia refere-se a um momento particular de pesquisa, de concepção de ensino/aprendizagem e a contextos nacionais bem marcados.

Lehmann¹ resgata essas diferenciações:

- **francês científico e técnico:** expressão muito antiga e que se refere a variações da língua e de público, sem especificar qual a metodologia utilizada;

(*) Professora do Curso de Letras Francês da Faculdade de Comunicação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e dos Cursos de Francês Instrumental.

(1) LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990.

- **língua de especialidade**: termo empregado na década de 60-70 e que utiliza a metodologia audio-visual. Acentua-se o trabalho relacionado a especificidades lexicais e à seleção sintática;
- **francês instrumental**: termo utilizado na América Latina desde os anos 70. Enfatiza a comunicação científica e técnica relacionadas ao ensino da leitura de textos especializados;
- **francês funcional**: surge a partir da metade da década de 70, quando se tem a preocupação metodológica de tratar as especificidades dos públicos, adequando uma pedagogia e uma metodologia às necessidades apresentadas;
- **ensino de línguas com objetivos específicos**: termo originado do inglês (English for special/specific purposes) e que enfatiza mais os objetivos a serem atingidos do que a metodologia a ser utilizada;
- **públicos especializados**: não se define a metodologia a ser utilizada e refere-se ao ensino da língua a públicos adultos de especialidades diversas.

A utilização de um termo ou outro está relacionada a uma reflexão mais ampla, pois definem-se conceitos e posturas metodológicas do ensino-aprendizagem do francês. O ensino instrumental de línguas está relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade, a saber, a compreensão de textos escritos. É necessário, portanto, que se estabeleça a diferenciação entre o ensino instrumental de línguas em relação às outras terminologias utilizadas para designar o ensino de línguas para públicos específicos.

Enquanto o primeiro tem como suporte o texto específico de uma ou mais áreas do conhecimento, sua leitura e compreensão, o segundo permite o desenvolvimento das quatro habilidades presentes no ensino de línguas estrangeiras: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita de diversos documentos autênticos, orais e escritos, de áreas especializadas.

O que é, então, o ensino do francês instrumental? Qual a metodologia desenvolvida e quais as perspectivas e desafios dessa proposta no contexto em que vivemos?

O termo francês instrumental é particularmente utilizado na América Latina. No Brasil, desde o início da década de 70, consolidou-se como um domínio de pesquisa engendrando reflexões teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Em São Paulo, mais especificamente, na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), os cursos de francês instrumental aparecem nesse período e caracterizam-se por responder a uma demanda de alunos que buscam desenvolver uma competência de leitura em língua estrangeira, em sua área de especialidade.

Num primeiro momento, o acesso a textos específicos em francês responde a necessidades imediatas, como a compreensão de documentos para a participação em congressos, a leitura de bibliografia específica para a preparação de seminários e apresentações de trabalhos em cursos universitários e certificados de proficiência, entre outras. Muitas vezes esse primeiro contato com a língua estrangeira acaba sendo motivador para a continuidade dos estudos enfocando outras competências.

Ao longo dos anos as pesquisas na área do ensino da leitura em língua estrangeira multiplicaram-se. Os cursos de francês instrumental consolidaram-se e aprimoraram cada vez mais as estratégias necessárias para atingir os objetivos de compreensão do texto escrito. A demanda pelos cursos de línguas instrumental manteve-se crescente e, atualmente, além das razões expostas acima, os alunos buscam um aprimoramento das estratégias de leitura para lerem e compreenderem os textos indicados em bibliografias da língua estrangeira escolhida, visando à utilização de citações autênticas para integrar seus trabalhos acadêmicos, teses ou monografias.

A metodologia a ser desenvolvida junto a esses alunos deve, portanto, responder não só a uma compreensão global do texto, mas também ao objetivo principal do ato de ler, ou seja, a compreensão precisa de todas as informações nele contidas.

Qual a metodologia a ser desenvolvida para atingir tais objetivos?

Daniel Pennac, em seu livro **Comme un roman** (1992), afirma, logo no início, que o verbo ler não é um ato imperativo, *Le verbe lire ne supporte pas l'impératif*², seja em língua materna, seja em língua estrangeira. A leitura de um texto, de um documento, de um romance, enfim, de qualquer material escrito não é algo que se impõe. Cada leitor interage com seu texto de forma ativa, pois há uma ou mais razões que o motivam a fazê-lo. Ler significa desencadear um processo de construção de sentido que se realiza a partir de um projeto de leitura definido pelo leitor que, num primeiro

(2) PENNAC, D. **Comme un roman**. Ed. Gallimard, Paris, 1992.

momento, visa à compreensão global do texto. Através de estratégias de leitura adquiridas em língua materna, ele ativa mecanismos que o levam a atingir seu objetivo. É capaz de identificar, antecipar e formular hipóteses sobre o tema geral em questão. No nível de uma macro-estrutura chega ainda à identificação de grupos semânticos, palavras latinas que correspondam às duas línguas estudadas, reconhecimento de elementos iconográficos como gráficos, imagens, dados estatísticos. Neste momento a leitura não significa a tradução das palavras linearmente colocadas umas após as outras. Além disso, o aluno é estimulado a estabelecer relações que advenham de seu universo de conhecimento e a criar estratégias para compreender o texto, como por exemplo, a transparência de palavras entre o francês e outras línguas estrangeiras de origem latina. É a reunião de todas essas informações obtidas que ativa o início do processo de construção de sentido.

Os procedimentos e estratégias desenvolvidos, portanto, em língua materna são re-utilizados em língua estrangeira. Essa transferência é fundamental para que se tenha um rápido acesso ao que antes era totalmente desconhecido. A esquematização da macroestrutura do texto é facilitadora para uma leitura mais minuciosa, ou seja, aquela que chegará à micro-estrutura do texto estudado.

*L'enseignant va donc réactiver les compétences des apprenants en tirant le maximum de profit des règles de passage de la langue maternelle à la langue étrangère à tous les niveaux des connaissances antérieures, afin de leur donner des outils pour une construction du sens cohérente, à partir des nouvelles connaissances de la langue étudiée.*³

A leitura instrumental parte dessa compreensão global, que se constitui em uma etapa do trabalho a ser desenvolvido, para chegar às etapas

(3) “O professor reativa ao máximo as competências dos alunos no que se refere à passagem da língua materna à língua estrangeira retomando todos os conhecimentos anteriores, com o objetivo de fornecer-lhes os instrumentos necessários para uma construção de sentido coerente, a partir das novidades aprendidas na língua estrangeira estudada.” (tradução da autora do presente artigo do original de POULET, M.E.M. *Comprendre les langues voisines* in **Etudes de Linguistique Appliquée**, no. 104, Didier Erudition, Paris, 1996.)

seguintes que se referem a uma sistematização lexical e lingüística dos elementos do texto responsáveis pela coesão e pela coerência textual, o que denomino de micro-estrutura.

No que se refere à sistematização lexical, é preciso considerar que as duas línguas em questão, português e francês, apresentam semelhanças, já que são línguas de origem latina. A leitura do texto se faz, então, a partir do que é “reconhecível”, ou seja, a identificação de palavras ou unidades semânticas que, em um determinado contexto, são transparentes de uma língua à outra. Para o leitor, a utilização de tal procedimento é uma possibilidade de construção de hipóteses sobre o sentido geral do texto, um processo de descoberta de significados. Normalmente, o que se observa é o contrário: ao “ler o texto”, o aluno identifica o desconhecido, anota ou grifa as palavras não conhecidas e acaba bloqueando todo o processo de construção de sentido. Ao invés de estabelecer uma relação ativa de busca e procura de significados, ele dirige-se ao dicionário que, muitas vezes, não responde a sua demanda.

Além desses estudos, um estudo da tipologia textual também é proposto, pois cada texto apresenta marcas lingüísticas e lexicais específicas. Uma publicidade, um texto acadêmico, um texto jornalístico, uma receita são lidos e compreendidos dentro de seus contextos.

O texto estudado apresenta ainda outros elementos que devem ser resgatados: identificação do autor; data de publicação do livro ou artigo; título do capítulo, partes ou sub-partes em que está dividido; presença de gráficos, imagens, tabelas, ou seja, seus elementos iconográficos. Essas informações são relacionadas entre si dando origem a novas relações de significados. O aluno formula hipóteses sobre o que entendeu, o que não entendeu e o que busca entender ao completar o texto. Define um plano de leitura que será sua referência a todo o momento. A esta abordagem inicial do texto, denomino de primeira leitura. É a primeira estratégia fundamental que estabelece um procedimento, um critério de leitura e de seleção de informações que constituirão a compreensão inicial do leitor.

Segundo Michel Fayol (1992)⁴, a leitura de uma palavra ativa um processo de significações. Dessa forma, é possível antecipar outros signifi-

(4) FAYOL, M. *La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions*, cap. 5, in **La Lecture processus, apprentissage, troubles**, Presses universitaires de Lille, 1992.

cados que estarão presentes no texto. Num movimento de vai e vem a compreensão do texto vai se construindo. Do ponto de vista prático, o aluno registra em uma folha o que compreendeu de cada trecho analisado.

A sistematização lingüística acompanha esse processo de leitura, de descoberta, de construção de sentido, tratando das especificidades de cada documento. É realizada no momento em que o aluno procede à segunda leitura do texto.

Procede-se ao registro sistemático de expressões que, segundo Fayol, são “indicadores de tratamento”, ou seja, são os articuladores funcionais que introduzem enunciados de oposição, de concessão, de explicação, de condição, de conclusão, de restrição, entre outros, assim como expressões gramaticais de tempo e de negação, entre outras. Os alunos elaboram fichas gramaticais para cada uma dessas expressões. Constrói-se uma gramática em contexto.

O professor desempenha neste momento um papel fundamental, pois é o sinalizador lingüístico dos elementos do texto em direção ao aluno e é aquele que o ajudará a proceder à sistematização gramatical, o que não é evidente, nem tampouco fácil.

O reconhecimento dessas expressões soma-se ao conhecido e a aquisição lingüística já é bastante significativa neste momento. O exercício contínuo de proceder a um registro fora dos padrões normais é, para o aluno, uma novidade. O procedimento adotado é o seguinte: identifica-se no texto estudado, por exemplo, uma expressão que introduz uma idéia de oposição; grifa-se a expressão e, para o registro gramatical em contexto, seleciona-se o enunciado completo em que ela aparece; em seguida o aluno escreve em português o que entendeu do trecho. O estudo de outros textos leva o aluno a reconhecer esta expressão selecionada e a proceder a outros registros que indiquem oposição. Dessa forma, a sistematização lingüística realiza-se a partir do material estudado e, ao final de um curso, essas fichas gramaticais estão repletas de exemplos provenientes dos textos lidos. (ver anexo)

O objetivo principal a ser atingido é o de levar os alunos a uma crescente autonomia em relação à leitura em língua estrangeira. Assim, enquanto processo de construção de sentido, não há uma orientação linear rígida de uma etapa à outra. É importante ressaltar que, a partir do momento em que o aluno adquire essa prática em relação às estratégias desenvolvidas, sua leitura pode ser feita segundo critérios que ele mesmo estabelece. Isto significa que ele será capaz de identificar o tipo de texto e selecionar qual “primeira leitura” será realizada, bem como definir os outros momentos.

Um outro ponto a ser destacado neste processo é a capacidade de auto-avaliar o trabalho realizado. Ao aplicar as estratégias desenvolvidas e estabelecendo esta relação ativa diante do texto, o aluno sente-se seguro para identificar tudo o que compreendeu, assim como registrar o que ficou obscuro. O seu entendimento da micro-estrutura do texto pode ser completado com o auxílio do dicionário que se constitui, neste momento, um instrumento de auxílio a um trabalho já desenvolvido.

Em síntese os procedimentos utilizados numa leitura instrumental são os seguintes:

- **Primeira leitura global do texto (resgate da macro-estrutura):** identificação de informações transparentes da língua materna para a língua estrangeira, elementos iconográficos como imagens, gráficos, tabelas entre outros, divisão e subdivisões presentes e formulação de hipóteses iniciais sobre a temática são as estratégias iniciais a serem utilizadas.
- **Segunda leitura (acesso à micro-estrutura):** trata-se da retomada do texto como um todo, identificando expressões lingüísticas e palavras co-referenciais ao tema. É também o início da escrita em português da idéia principal presente em cada parte estudada. A referência às hipóteses formuladas na primeira leitura é fundamental, pois o aluno neste momento confirma, altera ou completa o que já havia levantado. Paralelamente é feita a sistematização lexical e lingüística.
- **Terceira leitura:** retomada do texto e escrita em português do entendimento total.

Quais são os desafios atuais dessa proposta?

Responder a esta questão não é simples. As pesquisas em leitura são numerosas mas, especificamente em relação à leitura instrumental, é necessário um aprofundamento da metodologia utilizada visando responder concretamente e de forma criativa à demanda do aluno.

Como aperfeiçoar ainda mais esse trabalho?

Do ponto de vista metodológico, além das estratégias básicas apresentadas, pode-se avançar muito mais. Os recursos disponíveis na área da informatização nos permitem propor novas atividades criativas e estimuladoras. É importante frisar que desenvolver a formação de um leitor autônomo em leitura em língua estrangeira pressupõe a utilização de instrumentos que tragam desafios ao ato de ler.

Do ponto de vista do professor, o aprimoramento da metodologia pode ser feito tanto por meio de uma fundamentação teórica consistente do que significa o trabalho em leitura e sua problematização, quanto pela experimentação de novos exercícios que levem o aluno a ler e compreender o texto. A sistematização lexical e lingüística pode ir além do registro gramatical em contexto, através de exercícios variados que sejam preparados sempre a partir de um contexto específico. A avaliação de cada atividade apontará para novas propostas.

Do ponto de vista do aluno, é necessário expô-lo a desafios que o levem ao exercício da construção de sentido do texto. As diferentes tipologias textuais e suas particularidades, o uso adequado do dicionário através de atividades lexicais específicas, exercícios de produção escrita a partir dos elementos lingüísticos selecionados, entre outros, são propostas que devem ser realizadas.

*Tornar “autônomo” o aluno de língua estrangeira: eis uma proposta que, mais do que ambiciosa, traduz uma necessidade iminente no campo do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, a de ensinar o aluno a “aprender a aprender” para ser o próprio condutor de sua aprendizagem, familiarizando-o e integrando-o profundamente a esse processo.*⁵

BIBLIOGRAFIA

- FAYOL, M. La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions, cap. 5. In: *La Lecture processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses universitaires de Lille, 1992.
- LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990.
- PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris: Ed. Gallimard, 1992.
- PIETRARÓIA, C.M.C. *Percursos de Leitura – Léxico e Construção do Sentido na Leitura em Língua Estrangeira*, Col. Parcours. São Paulo: Ed. Anablume, 1997.
- POULET, M.E.M. Comprendre les langues voisines. *Etudes de Lingüistique Appliquée*. **104**, Paris: Didier Erudition, 1996.

(5) PIETRARÓIA, C.M.C. **Percursos de Leitura – Léxico e Construção do Sentido na Leitura em Língua Estrangeira**, Col. Parcours, Ed. Anablume, 1997.

Anexo

Exemplo de sistematização lingüística das expressões
de tempo, de negação e de restrição

Texto: **Les Russes en chute libre** (Revista *Science & Vie*, nº 959, agosto de 1997)

Após a primeira leitura, os alunos seguem as etapas propostas e o professor indica as expressões que devem ser sistematizadas.



Expressão do tempo:

Linha 1 – “**Depuis** la fin de la guerre froide et de l’Union soviétique...”

Desde o começo da guerra fria e da União soviética....

Expressão da negação:

Linha 1-5 – “Depuis la fin de la guerre froide et de l’Union soviétique, l’astronautique **n’est plus** une priorité pour Moscou.”

Desde o começo da guerra fria e da União soviética, a astronáutica **não é mais** uma prioridade.

Expressão da restrição:

Linha 7-8 – “En 1996, les Russes **n’ont** procédé **qu’**à vingt-sept lancements dans l’espace...”

Em 1996, os Russos procederam **somente** a vinte e sete lançamentos no espaço...

Résumé: Cet article vise à développer les démarches méthodologiques nécessaires pour la lecture en français instrumental, c’est-à-dire, les principales stratégies utilisées dans la salle de classe, et à poser des questions sur les défis de cette proposition à la veille du XXIème siècle.

Mots clés: stratégies de lecture; processus; construction de sens; systématisation linguistique et lexicale; autonomie

LEITURA CRÍTICA

Cibele Mara Dugaich *

Resumo: *Este artigo apresenta uma Unidade de Leitura Crítica elaborada para alunos de Inglês Instrumental – habilidade de leitura – nível I, com o objetivo de conscientizar o aluno do processo de sua formação como sujeito/ leitor/brasileiro, segundo a ótica da Análise de Discurso de escola francesa, e apresentar-lhe algumas marcas lingüísticas, muito freqüentes em textos acadêmicos em língua inglesa, que podem favorecer a tomada de uma posição mais crítica frente aos textos lidos.*

Palavras-chave: *leitura crítica, marcas lingüísticas, texto acadêmico, discurso.*

Este artigo apresenta uma *Unidade de Leitura Crítica* elaborada para os alunos dos cursos de Inglês Instrumental – habilidade de leitura – oferecidos pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo¹.

Enquanto professora desses cursos, observamos que o nosso aluno faz uso das estratégias de leitura que aprende durante o curso com relativa facilidade. Contudo, apesar de reconhecer a necessidade de tomar uma posição crítica frente aos textos que lê, ele hesita em fazê-lo.

Para melhor compreendermos as possíveis razões que levam o aluno a não adotar essa posição, procuramos entender o próprio processo de cons-

(*) Professora do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

(1) O Centro de Línguas oferece, desde 1991, cursos de Inglês Instrumental – habilidade de leitura com textos acadêmicos em dois semestres (Níveis I e II), com uma carga horária de 60 e 30 horas/aula respectivamente. O Centro atende a alunos da graduação e da pós-graduação, docentes e funcionários da comunidade da USP.

trução do sujeito/leitor/brasileiro², segundo a ótica da Análise de Discurso de escola francesa.

Considerando que a Análise de Discurso – AD – entende o sentido historicamente determinado, buscamos as condições sócio-históricas que determinam o processo de construção desse sujeito.

Ao revermos a história do Brasil desde a sua colonização, constatamos que a formação desse sujeito se deu em um contexto marcado por uma tradição de cultura de auditório que teve início com os jesuítas, cujo discurso era legitimado pelo discurso³ dominante da Igreja, do saber e dos colonizadores portugueses.

Esse percurso nos permitiu entender que, ao longo de toda história do Brasil, tanto a memória histórica⁴ como a discursiva⁵ do sujeito/leitor/brasileiro têm sido constituídas pelo discurso dominante que, por sua vez, instaurou os sentidos que colocam esse sujeito sempre à espera de uma leitura legitimada e, portanto, autorizada por aqueles a quem a instituição⁶

-
- (2) Segundo Orlandi (1990:178), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O sujeito não é um sujeito em si livre de toda a determinação, ele é um sujeito socialmente determinado (culturalmente, historicamente constituído). (...) O sujeito falante é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente.”
 - (3) Segundo Pêcheux (1969), “discurso é efeito de sentido entre locutores”.
 - (4) Segundo Mariani (1993:41), “à memória histórica estaria reservado o espaço da organização da linearidade entre passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social” (...) a partir das formas de inscrição da historicidade na materialidade discursiva “torna-se possível entrever os processos discursivos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros”.
 - (5) Segundo Courtine (1981, apud Brandão, 1991:77), “a memória discursiva torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas (...) a memória discursiva, igualmente, faculta uma série de apagamentos, prováveis esquecimentos, aparecimentos, adequações ou reformulações de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas.”
 - (6) Segundo Foucault (1969, trad. 1987:89) e Orlandi (1990:35), “a instituição é o lugar da regularidade, da normatividade que preside o *discurso*. A instituição é a materialização da ideologia dominante, a partir da qual é gerada a formação ideológica e a partir destas as formações discursivas bem como as formações imaginárias. É a instituição que confere a legitimidade ao enunciador e a partir desta o direito de o enunciador se fazer valer da palavra, desde que o faça pela e para a instituição”.

confere o poder de voz para a manutenção das relações de dominação, que, por sua vez, se beneficiam da ausência de criticidade daqueles que envolvem.

Esse percurso reflexivo nos permitiu concluir que o sujeito/leitor/brasileiro não se percebe capaz de assumir um posicionamento crítico em relação ao texto que lê, porque confere ao texto a mesma credibilidade que confere ao seu autor, vendo-o como uma autoridade, que, portanto, não é passível de contestações. Isso ocorre sobretudo quando se trata do texto acadêmico que é legitimado pela comunidade acadêmico-científica.

Frente a esse contexto, decidimos elaborar uma *Unidade de Leitura Crítica* com o objetivo de conscientizar nosso aluno do processo discursivo que perpassa sua formação e apresentar-lhe algumas marcas lingüísticas que, se observadas com olhos mais críticos, podem permitir uma *leitura crítica* mais fundamentada do percurso argumentativo do texto.

A *Unidade de Leitura Crítica* em questão pode ser aplicada na 8ª semana⁷ do curso do nível I, momento em que o aluno está mais familiarizado com estratégias de leitura, e sua aplicação está prevista para três aulas de 100 minutos cada.

Essa unidade é constituída por três partes. A *Parte A – Conscientização*, composta por cinco etapas, foi elaborada com o objetivo de levar o aluno a compreender que *leitura crítica* resulta de um percurso de observação e reflexão sobre a realidade. A *Parte B – Marcas Lingüísticas*, composta por seis etapas, foi definida com a finalidade de apresentar algumas marcas lingüísticas da língua inglesa que têm correspondentes em língua portuguesa e que, se não observadas com maior criticidade, podem levar o leitor a tomar posições precipitadas em relação aos argumentos que o autor expõe. A *Parte C – Atividade Complementar*, composta por duas etapas práticas, foi preparada para levar o aluno a aplicar o conteúdo abordado nesta unidade em textos acadêmicos em língua inglesa, trabalhando em pequenos grupos e em grupo aberto.

Neste primeiro momento, passamos a discutir as etapas que compõem a *Parte A – Conscientização*.

Na *primeira etapa*, para que o nosso aluno compreenda que ele hesita em assumir um posicionamento crítico frente a textos acadêmicos e não

(7) Oitava semana – nesse momento do curso o aluno já passou pelo primeiro teste e consegue ler textos para a compreensão de pontos principais.

acadêmicos tanto em língua inglesa como em língua portuguesa, realizamos uma atividade na qual utilizamos um texto jornalístico, um anúncio publicitário, uma declaração de um político, um texto literário e um acadêmico em língua portuguesa.

Após verificarmos a compreensão do texto, solicitamos que o aluno responda a algumas perguntas que demandam uma leitura mais crítica.

Os resultados dessa atividade evidenciam que o aluno não contextualiza o texto, mantendo-se na superficialidade do mesmo, sem ousar questionar o autor no que se refere aos argumentos que este apresenta.

Resumindo: o aluno parece reservar-se o direito de seguir o percurso argumentativo que o autor escolhe e, sempre que incentivado a questionar este último, procura justificá-lo, agindo em sua defesa.

Abrindo a discussão em grupo, trabalhamos as mesmas perguntas, tendo como base as condições sócio-históricas constitutivas do texto e, em seguida, apontamos as marcas lingüísticas do texto capazes de prover efeitos de evidência⁸, mas que, se analisadas com maior criticidade, não são suficientemente esclarecedoras.

Na *segunda etapa*, discutimos as razões sócio-históricas que levam o sujeito/leitor/brasileiro a não realizar uma *leitura crítica* dos textos que lê, permitindo ao aluno refletir sobre os fatores que determinaram que esse sujeito evite adotar uma posição crítica frente à sua própria realidade.

A escolha desse procedimento se justifica no fato de entendermos que o aluno precisa ser conscientizado de que as dificuldades que enfrenta não refletem uma limitação individual, mas sim um traço da própria comunidade de sujeitos/leitores à qual ele pertence.

Na *terceira etapa*, pedimos que o aluno repense seu próprio processo de ensino, para compreender que o excesso de aulas expositivas que recebeu acabaram por definir como correta a leitura que o professor apresentava, formando, assim, um leitor muito mais propenso a receber do que a produzir a sua leitura do texto.

(8) Elementos lingüísticos são dados que aparecem com muita frequência em textos acadêmicos e podem escamotear a subjetividade do autor, tais como: *questões relevantes* (o texto esclarece as razões dessa relevância?) ou *a grande maioria dos entrevistados; uma pequena parte das pessoas* (quantas pessoas estão envolvidas nessas afirmações para que se possa julgar os sentidos que essas expressões instauram?).

Na *quarta etapa*, de modo a elucidar de que forma o próprio processo de ensino brasileiro contribui para a formação de um leitor que se mantém na superficialidade do texto, solicitamos ao aluno que lembre o modo como foram dadas as aulas de literatura, história e geografia que recebeu tanto no ensino fundamental, como no ensino médio.

Esse procedimento visa a conscientizar o aluno de que ele é submetido a um processo de ensino quantitativo, que defende a memorização de dados isolados, que o acostuma a buscar uma resposta entre as alternativas apontadas pelo próprio professor, sem desenvolver seu raciocínio lógico, sem trabalhar sua capacidade de interpretar o texto, tampouco de elaborar, com clareza, seu próprio gesto de interpretação⁹.

Acentuamos que a imposição de modelos de leitura que sempre caracterizou a construção do sujeito/leitor/brasileiro se agravou ainda mais após o Brasil ter vivido sob o regime da Ditadura Militar. Ao proibir os brasileiros de manifestar sua opinião sobre assuntos políticos, servindo-se da censura como instrumento de repressão, o governo militar impingiu a esse sujeito um silenciamento que deixou como seqüela leitores que tendem a ver o texto como autoridade irrefutável.

Ao longo dessa discussão, procuramos permitir ao aluno entender a importância de realizar uma *leitura crítica*, deixando claro que *leitura crítica* envolve um gesto de leitura que impede o leitor de se curvar para o texto como se este fosse uma autoridade inquestionável.

Esclarecemos que a busca de um único modelo de leitura é falha, à medida que ignora o fato de toda leitura ser perpassada pela ideologia e pelo inconsciente do leitor e, portanto, por questões que escapam ao seu controle¹⁰.

(9) Segundo Orlandi (1996), o sujeito interpreta aquilo que lhe dado a interpretar em função do lugar que ele ocupa. A interpretação não pode ser qualquer uma, mas, ao mesmo tempo, não pode ser apenas uma. Os sentidos caminham em várias direções, mas não deixam de significar sempre a partir da sua materialidade histórica

(10) Segundo Orlandi (1988), o sujeito sempre atravessa o texto com sua história, porque a leitura é perpassada pela ideologia e atravessada pelo inconsciente do sujeito/leitor. Segundo Althusser (1987), “a ideologia representa uma eterna luta de classes entre o dominador (D) e o dominado (d); esta luta antecede a própria formação das ciências sociais”.

Essa especificidade nos permite considerar que não existe uma só leitura de um mesmo texto, assim como não existe uma leitura absolutamente correta sobre um determinado texto. Existe, sim, uma leitura mais crítica e mais controlada, segundo o olhar de um determinado leitor.

Enfatizamos que enciclopédias, livros, periódicos, revistas, teses, artigos, bem como especialistas, autoridades de reconhecido saber no assunto abordado ou, ainda, instituições acadêmicas e científicas não são absoluta garantia de que o texto possa estar acima de questionamentos.

Esclarecemos que *leitura crítica* não significa entender que o mundo todo conspira na tentativa de iludir o leitor, enfatizando que esse gesto de leitura implica que o leitor esteja pronto a buscar, nas condições sócio-históricas da produção do texto, as possíveis razões que privilegiam determinadas direções, e, no texto, maiores esclarecimentos para as posições que o texto apresenta, maiores dados para as conclusões às quais o autor chega.

Na *quinta etapa*, buscamos alguns exemplos nos textos trabalhados em língua portuguesa, no início desta unidade, para esclarecer que o texto pode apresentar uma direção argumentativa cuja finalidade poderá ser a de *convencer*¹¹ o leitor de uma posição sobre um determinado aspecto que ele (leitor) ainda não adotou, ou a de *persuadir*¹² o leitor a mudar sua posição a respeito de um determinado aspecto, ou ainda, a de *dissuadir*¹³ o leitor a ir contra a posição que o autor defende ao longo do texto.

Refletir a esse respeito torna-se necessário à medida que o percurso argumentativo poderá variar de acordo com o propósito do autor. Em outras palavras, considerando-se as dificuldades encontradas pelo autor para defender seu ponto de vista, poderemos compreender melhor a presença de um maior número de contra-argumentos que deverão caminhar ao lado dos argumentos que sustentam a posição que ele defende.

Acentuamos que o fato de o texto apontar a ausência de determinados argumentos não tem de ser relevado pelo leitor, como se coubesse a ele o papel de defender o autor do texto lido. Ainda que o leitor tenha condições de compreender o percurso argumentativo do autor, não cabe a ele (leitor) esclarecer os pontos obscuros do percurso argumentativo desse tex-

(11) Convencer, segundo Dugaich (1993, cap. 3).

(12) Persuadir, *idem, ibidem*.

(13) Dissuadir, *idem, ibidem*.

to. Cabe-lhe questionar a ausência de maiores esclarecimentos por parte do autor e não justificá-la.

Buscamos fazer com que o aluno compreenda que o autor representa a função social de responder pelo texto¹⁴. É o autor que assume as responsabilidades pelo texto que produz. Responsabilidades estas que passam a ser assumidas pelo leitor quando este se serve dos argumentos de um determinado autor para constituir seu texto (o do leitor).

Com o objetivo de permitir ao aluno contextualizar o texto sócio-historicamente, lendo com criticidade, apresentamos alguns procedimentos a serem observados para que a referida contextualização tenha lugar.

- *Considere o local e a data da publicação.*
- *Considere o nome da fonte e o nome do autor.*
- *Considere a bibliografia resenhada.*
- *Considere os elementos de legitimidade¹⁵.*
- *Considere o histórico do tema a ser abordado.*
- *Considere os prováveis leitores virtuais¹⁶ do texto.*

Acreditamos que o fato de o aluno ter conhecimento não só dos procedimentos capazes de levar à *leitura crítica*, mas também das implicações que uma leitura esvaziada de criticidade pode trazer para sua própria produção possa levá-lo a selecionar argumentos da literatura consultada de maneira fundamentada em critérios mais rígidos.

A *Parte B – Marcas Lingüísticas* – foi elaborada com o objetivo de propiciar ao aluno a percepção de indícios de subjetividade do autor que podem estar escamoteados por diversas marcas lingüísticas que, muitas vezes, impedem que o leitor perceba que está sendo envolvido pela estrutura argumentativa do texto.

(14) Segundo Orlandi & Guimarães (1988:24), “o autor é a função social que o ‘eu’ assume enquanto produtor da linguagem (...) O autor é das dimensões enunciativas do sujeito a que está mais determinada pela historicidade (contexto histórico-social) e a mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidades, etc.”.

(15) Elementos de legitimidade – referências a locais, autoridades, citações, dados de pesquisa, trabalhos, pontos que instauram credibilidade aos argumentos discutidos pelo texto.

(16) Segundo Orlandi (1988), “o leitor virtual é constitutivo do momento da escrita”.

Essa parte da unidade trata de marcas lingüísticas que poderão servir de “pistas” para que o leitor possa ler com mais criticidade os argumentos nos quais o autor se fundamenta.

Na *primeira etapa da Parte B*, buscamos levar o aluno a observar em que pessoa o enunciador¹⁷ se apresenta no texto – *1ª* ou *3ª pessoa do singular*, ou *1ª pessoa do plural* – porque a pessoa na qual o enunciador se apresenta poderá ser indicativa de muitas direções argumentativas importantes.

“*I*” – geralmente usado por autoridades que se permitem tomar um distanciamento de seus leitores, demarcando seu espaço discursivo.

“*we*” – geralmente confunde o enunciador com seu interlocutor, transformando este último em seu co-enunciador. Porém, muitas vezes, envolve o leitor nas conclusões do autor e de seus pares, levando-o a partilhar de considerações das quais, muitas vezes, ele talvez discorde.

“*we*” – pode permitir um envolvimento que, na realidade, exclui o leitor. Se observado com maior rigor, o leitor perceberá que “*we*” pode apontar para a comunidade de interlocutores do autor, da qual o leitor não faz parte.

O uso de “*we*” pode ser um recurso de modéstia que permite ao autor mostrar-se menos autoritário, apresentando-se como quem reconhece que os resultados aos quais chega são frutos da grande cooperação que recebe de seus pares.

Na realidade, esse recurso, muitas vezes, faz com que o autor pareça mais convincente, porque permite que ele se esconda atrás de uma maior comunidade de interlocutores.

“*they*”, “*she*”, “*he*” ou “*it*” – é preciso que o leitor busque, no texto, os reais referentes desses pronomes.

A *3ª pessoa do singular* apresenta ao leitor argumentos que remetem ao senso comum. Essa estratégia costuma ser acompanhada de adjetivos que reafirmam ainda mais a obviedade dos sentidos que ela instaura, levando o leitor a ficar, de uma certa forma, acuado diante da possibilidade de dúvida quanto ao argumento apresentado.

Acentuamos que a não observância dessas marcas que, a rigor, nunca detêm o leitor, pode gerar um re-direcionamento dos argumentos apresenta-

(17) Segundo Orlandi & Guimarães (1988:24), “o enunciador é a função enunciativa que reúne a perspectiva que o ‘eu’ se constrói no discurso.”

dos pelo autor e, conseqüentemente, pelo leitor, quando este recorrer aos argumentos da literatura lida na produção de seus próprios textos.

Na *segunda etapa*, concentramo-nos nas marcas lingüísticas que remetem ao senso comum.

A exemplo temos;

<p>“It is clear that” _____</p> <p>“It is obvious to say that” _____</p> <p>“It would not be necessary to” _____</p> <p>“Undoubtfully the results present” _____</p> <p>“It is painfully obvious to realize that” _____</p>

O leitor não deve se deixar envolver por marcas dessa natureza. Esses enunciados acabam levando-o a se tornar uma espécie de testemunha de experimentos ou co-autor de estudos que ele (leitor), muitas vezes, acaba defendendo como se fossem seus, tamanha é a força dos sentidos que tais enunciados podem instaurar.

Na *terceira parte*, procuramos alertar o aluno para o uso de adjetivos, advérbios e recursos lingüísticos que intensificam ou não os argumentos a que se referem e que são muito freqüentes, sobretudo, nos textos em língua inglesa.

O uso desses recursos, na realidade, pode ser expressão de subjetividade no texto. Por essa razão, o leitor tem de buscar certificar-se de que o estudo fornece evidência para que tais afirmações sejam possíveis; caso contrário, será envolvido pela direção argumentativa na qual elas apontam.

Uma leitura esvaziada de criticidade pode levar o leitor a repetir uma avaliação que não se sustenta por parte do autor do texto lido. Ao retomar elogios ou críticas não sustentadas, o leitor relevaria ingenuidade, prejudicando a qualidade de sua própria produção.

Evidentemente, o leitor tem o direito de fazer avaliações sobre um determinado estudo, definindo-o como sendo extremamente contributivo, por exemplo. Mas é importante que essa seja a direção do seu argumento e não o resultado de uma simples transferência das palavras do autor resenhado.

A exemplo temos:

<p>“<i>very interesting results</i>” _____</p> <p>“<i>quite significant data</i>” _____</p> <p>“<i>rather different point of view</i>” _____</p> <p>“<i>pretty good opportunity</i>” _____</p> <p>“<i>fairly acceptable answers</i>” _____</p>
--

Acentuamos que o aluno sempre deve se perguntar se o texto, de fato, apresenta dados que confirmam os sentidos que recursos lingüísticos dessa natureza podem significar.

Na *quarta etapa*, discutimos os elementos de legitimidade do texto, que podem ser observados na literatura consultada para sustentar o texto analisado, nos esclarecimentos fornecidos sobre os sujeitos da pesquisa ou instituições envolvidas, nos critérios adotados, no detalhamento dos procedimentos metodológicos etc.

Entretanto, é importante que o leitor observe se o texto apresenta marcas de legitimidade em excesso (informações sobre os autores resenhados que vão além do ano da publicação ou do enfoque dado ao estudo discutido), porque isso denuncia que os autores resenhados são pouco conhecidos. Daí a necessidade de atribuir-lhes credibilidade via instituições em que atuam ou outras informações.

É também aconselhável que o leitor observe se a literatura consultada pelo autor é suficientemente abrangente para sustentar suas posições.

Por exemplo: Um texto que foi escrito em um momento marcado pela Guerra Fria poderá apresentar uma direção argumentativa que não pode ser ignorada pelo leitor, sobretudo se o autor for dos Estados Unidos ou da antiga União Soviética.

Esse fator deve ser levado em consideração para que o leitor possa avaliar as conclusões que o autor apresenta, pois questões ideológicas podem ter gerado um apagamento de resultados apontados por pesquisas realizadas pelo outro bloco (Bloco Socialista-comunista).

Para evitar uma leitura ingênua, baseada em uma visão tendenciosa, orientamos que o aluno, enquanto leitor, faça a contextualização sócio-histórica do texto e observe, por intermédio da bibliografia consultada, se o autor apresenta uma visão suficientemente abrangente ou se fica limitado a instituições nas quais seus pares atuam, esquecendo-se de reconhecer importantes contribuições de estudos realizados por pesquisadores que não partilham da mesma posição ideológica que ele.

Acentuamos a importância de o aluno observar a descrição dos sujeitos da pesquisa, bem como os critérios seguidos na adoção da metodologia escolhida e o modo como a coleta foi realizada. Afinal, sujeitos de diferentes classes sociais, de diferentes níveis de escolaridade tendem a ver uma mesma questão diferentemente. Pouco rigor na escolha da metodologia, na delimitação do corpus de análise ou problemas ocorridos durante a coleta podem gerar variáveis nos resultados.

Na *quinta etapa*, apresentamos, marcas lingüísticas que podem causar um efeito de evidência e que devem ser observadas com cuidado, porque, muitas vezes, o texto não fornece dados para confirmar os argumentos a que se refere.

A exemplo, temos:

<p>“<i>mostly</i>” _____</p> <p>“<i>majority</i>” _____</p> <p>“<i>overwelming majority</i>”, _____</p> <p>“<i>many people</i>” _____</p> <p>“<i>a few subjects</i>” _____</p> <p>“<i>very few patients</i>” _____</p>
--

Essas marcas denotam uma relativa subjetividade porque não fornecem com precisão o número envolvido.

Outro aspecto a ser observado é o modo que o autor define para discutir os dados de sua pesquisa.

<p>Em um primeiro momento, o autor usa a expressão “<i>10 out 50 subjects</i>” _____. Em seguida usa “<i>10% of the subjects observed</i>”. Mais adiante recorre a “<i>half of the subjects</i>” _____. E, a seguir, a “<i>the majority</i>” _____.</p>

Se o leitor tem conhecimento do número total dos sujeitos observados na pesquisa, ele tem como avaliar o número de sujeitos que essas expressões representam. Mas, ao se deparar com “*the majority*”, uma inferência correta torna-se inviável, a menos que o autor explicita qual o critério usado para definir o que ele entende por maioria.

É fundamental que o leitor observe que, frente a essas marcas linguísticas, ele estará exposto a um percurso argumentativo que se constrói sobre noções vagas, caso o texto não forneça dados para sustentar a utilização desses recursos.

Na *sexta parte*, apresentamos marcas que acenam para uma posição que o autor toma, mas que não pode ser retomada pelo leitor sem que esse aspecto seja explicitado.

A exemplo, temos:

<p>“I believe that” _____</p> <p>“I suppose that” _____</p> <p>“In my opinion”, _____</p> <p>“To my mind” _____</p> <p>“As far as I am concerned”, _____</p> <p>“As far as I know”, _____</p> <p>“I think” _____</p>
--

Enfatizamos que as posições sinalizadas por essas marcas devem ser esclarecidas pelo leitor quando este se servir desses argumentos para sustentar o seu próprio texto. O leitor não deve assumir a posição do autor como se fosse sua, tampouco deve retomá-la como se esta já tivesse conquistado a condição de uma definição, apagando que se trata de opinião do autor.

É preciso que o leitor observe que, se, ao longo do seu texto, o autor escolheu demarcar sua posição por intermédio de marcas linguísticas, é possível que as considerações que apresenta ainda sejam iniciais e, portanto, precisem ser verificadas em outros estudos para ganhar a condição de uma definição.

Concluída a *Parte B*, orientamos os alunos a proceder à *Parte C – Atividade Complementar*. Esta parte, composta de duas etapas, tem como objetivo consolidar os pontos observados na unidade, permitindo ao aluno aplicar o conteúdo abordado a outros textos acadêmicos em língua inglesa, orientando-os a trabalhar em grupos de três ou quatro alunos.

Na *primeira etapa*, cada grupo deverá trabalhar com um texto acadêmico em língua inglesa. A tarefa a ser realizada envolve leitura para levantamento dos pontos principais e discussão em grupo menor. Na *segunda etapa*, o grupo deverá fazer a contextualização sócio-histórica do texto e

analisar as marcas lingüísticas que o texto apresenta, para, posteriormente, discutir em grupo aberto.

A partir dos pontos focalizados na *Unidade de Leitura Crítica*, orientamos o aluno a assinalar as marcas lingüísticas apresentadas nos textos que deverá ler a partir de então. Sugerimos que o aluno faça uma lista dos elementos encontrados nos textos que não tenham sido mencionados na unidade.

Considerando o processo de construção do sujeito/leitor/brasileiro, não temos a pretensão de mudar o gesto de leitura do nosso aluno apenas com uma unidade que dura três aulas. Desse modo, passamos a cobrar *leitura crítica* em todos os demais textos que são trabalhados nas aulas seguintes, inclusive no teste final.

Entendemos que esse trabalho deva ter continuidade no nível II, para que o aluno tenha condições de se acostumar com o novo lugar de interpretação que passa a ocupar, porque, ao assumir um posicionamento crítico frente aos textos que lê, esse aluno estará abandonando o lugar de mero espectador dos acontecimentos que a nossa história parece ter reservado ao sujeito/leitor/brasileiro.

A adoção de uma nova postura demanda incentivo, prática e constante acompanhamento das tarefas desenvolvidas em grupo, para que se possa observar que não existe apenas uma leitura de um determinado texto, mas sim diferentes leituras, que têm lugar em diferentes momentos. Ao ler o texto, o leitor, necessariamente, atravessa-o com a sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. M.J. Evangelista. Rio de Janeiro: Graal (tit. original: *Positions*, 1976), 1987.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.
- COURTINE, J.J. La toque de Clémentis – remarques sur la mémoire et l’oubli dans l’énonciation du discours politique. *Le Discours Psychanalytique*. 2, Paris, 1981.
- DUGAICH, C.M. *A Estrutura Argumentativa do Discurso Político: uma análise da heterogeneidade discursiva do pronunciamento de posse do Presidente Kennedy*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1993.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber* (trad. Baeta Neves). Petrópolis: Vozes, 3ª edição, (tit. original: *L’archéologie du Savoir*, 1969), 1987.

MARIANI, B.S.C. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: E.P. Orlandi (org.) *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, p. 31-42, 1993.

ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. Unidade e Dispersão. In: Eni Orlandi et al. *Sujeito e Texto*. Série Cadernos PUC-SP - 31. São Paulo: EDUC, 1988.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Terra à Vista - Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo/Campinas: Cortez e Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: F. GADET & T. HAK (orgs.) *Por Uma Análise Automática do Discurso - Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux* (trad. Bethania S. Mariani et. al.). Campinas: Ed. da UNICAMP [1990], 1969.

Abstract: This paper presents a Critical Reading Unit designed for ESP students – reading skill – level I. The aim of this unit is to raise the students' awareness regarding the process of education of Brazilians/subjects/readers. The theoretical background that was followed is the French School of Discourse Analysis. The unit also introduces students to some linguistic markers which are very frequent in academic texts and can enable students to develop their critical reading.

Key words: critical reading, linguistic markers, academic text, discourse.

RESUMOS DE TEXTOS ACADÊMICOS

Cibele Mara Dugaich *

Resumo: *Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma unidade voltada para elaboração de resumos de textos acadêmicos, para ser trabalhada com alunos dos cursos de Inglês Instrumental – habilidade de leitura – nível I, de modo a permitir que eles produzam resumos de qualidade, superando as dificuldades que enfrentam, sempre que se vêem diante dessa tarefa.*

Palavras-chave: *resumo, texto acadêmico, regras de resumos.*

O trabalho de pesquisa, nas diversas áreas do conhecimento, demanda uma série de leituras de textos acadêmico-científicos que, na maioria das vezes, devem ser resumidos para efeito de resenhas ou para a sustentação de monografias, dissertações e teses.

Nossa experiência como professora de Inglês Instrumental – habilidade de leitura – no Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo¹, junto a um público constantemente exposto à necessidade de elaborar resumos de textos acadêmicos, permite-nos avaliar a extensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos, sempre que têm de cumprir essa tarefa.

Para compreendermos essas dificuldades, passamos a solicitar que eles fizessem resumos de alguns textos abordados em sala de aula, assim

(*) Professora do Centro de Línguas da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

(1) O Centro de Línguas, desde 1991, oferece cursos de Inglês Instrumental – habilidade de leitura com textos acadêmicos em dois semestres, sendo Nível I e II, com uma carga horária de 60 e 30 horas/aula respectivamente, e atende a alunos da graduação e da pós-graduação, docentes e funcionários da comunidade da USP.

que os textos tivessem sido discutidos com o grupo. Desse modo, procuramos garantir que as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos não estivessem atreladas à compreensão dos textos a serem resumidos.

Segundo pudemos observar, os resumos analisados deixaram muito a desejar, porque os alunos atribuíram muita importância a informações menos relevantes e deixaram de retomar idéias essenciais para a sustentação da argumentação do texto, evidenciando falhas no critério de seletividade.

Acreditamos que o fato de os alunos terem muita dificuldade para distinguir a informação essencial da informação de suporte levou-os a copiar trechos inteiros dos textos de partida. Os textos produzidos como resumos eram menores que os textos de partida, mas apresentaram perda de informações importantes, a ponto de impedir que um terceiro leitor pudesse compreender o texto de partida, a partir do texto resumo, sem ter de consultar o primeiro.

Embora os cursos de Inglês Instrumental estejam centrados no desenvolvimento de estratégias de leitura de textos acadêmicos, o fato de a elaboração de um resumo depender de leitura com plena compreensão do texto levou-nos à formalização de algumas regras de elaboração de resumos de textos acadêmicos durante o curso.

Assim sendo, decidimos elaborar uma *Unidade de Resumo de Textos Acadêmicos* para ser trabalhada aproximadamente na 12ª semana de curso de nível I.

Acreditamos que a formalização desses procedimentos deva ser trabalhada nessa fase, porque se espera que, nesse momento do curso, o aluno já tenha atingido uma maior independência na leitura de textos em língua inglesa, estando pronto para beneficiar-se dos resultados do curso para obter um maior aproveitamento em seus estudos.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a unidade em questão, que foi elaborada a partir dos procedimentos discutidos por Barros (1989).

Antes de passarmos à apresentação da unidade, entendemos que seja relevante compreender as condições de produção mais gerais que subjazem à elaboração de um resumo. Para tanto, compreendemos a necessidade de pensar o espaço que esse tipo de atividade ocupa em nossas vidas.

Considerando que a capacidade de síntese é essencial na elaboração de resumos e que, durante toda sua vida, o homem vive inúmeras situações que exigem que ele teste essa capacidade, parece difícil conceber que essa

seja uma dificuldade para o cumprimento de tarefas que envolvem o resumo de um texto.

A própria condição de viver em uma comunidade obriga o homem a resumir o conteúdo de aulas, reuniões, filmes, conversas, cartas, notícias, livros e fatos que vive diariamente, fazendo com que ele comece a trabalhar sua capacidade de síntese mesmo antes de ser alfabetizado.

Portanto, ainda que informalmente, o homem tem a oportunidade de desenvolver determinadas estratégias que lhe permitem proceder a apagamentos ou substituições dos diferentes conteúdos que resume, sem perceber a real dificuldade que esse tipo de tarefa envolve.

Contudo, temos de considerar que, embora exercitada desde muito cedo, essa capacidade se desenvolve mais em contextos informais, a partir de textos orais, sem que o sujeito/autor² do resumo tenha de escrever sua produção.

Essa especificidade, muito provavelmente, impede que esse sujeito compreenda as estratégias das quais se serve para cumprir essa tarefa. Soma-se a isso o fato de não haver uma avaliação sistemática da sua produção no contexto informal, o que não lhe fornece um retorno sobre a qualidade da sua produção.

O sucesso ou o fracasso dos resumos elaborados em contexto informal nunca é atribuído à qualidade da produção do sujeito/autor. Sua capacidade de síntese, quando questionada, se atém à ausência de objetividade com a qual ele trata de assuntos de interesse comum. Esse aspecto contribui para que ele não se preocupe em superar as dificuldades que enfrenta no cumprimento da tarefa.

Entretanto, no momento em que o contexto formal exige um resumo, por escrito, de um texto escrito, o sujeito/autor depara com uma situação de avaliação e, conseqüentemente, sente-se inseguro quanto à qualidade da sua produção.

Acreditamos que o mesmo aconteceria se o sujeito/autor de resumos feitos em contexto informal se desse conta de que a qualidade de sua produção reflete diretamente na conquista de seus objetivos.

A avaliação de um resumo ou de uma atividade realizada a partir de um resumo gera desconforto no sujeito/autor, porque este se percebe avaliado e, portanto, exposto a críticas.

(2) Segundo Orlandi e Guimarães (1988), o autor assume a responsabilidade pelo texto. A função do autor é a mais marcada pelas responsabilidades que são a ele imputadas.

Esse desconforto aumenta o nível de ansiedade, levando esse sujeito a tomar decisões precipitadas. O desejo de concluir a atividade em curto espaço de tempo, muito mais preocupado em desvencilhar-se da tarefa do que em concluí-la com sucesso, é típico em situações que envolvem tarefas dessa natureza.

Compreender o processo de elaboração de um resumo implica compreender que a qualidade de um resumo depende fundamentalmente de uma leitura capaz de permitir a identificação da idéia principal de cada parágrafo, bem como da condição de o leitor tomar o necessário distanciamento do texto para falar sobre ele, para produzir um texto coerente e coeso.

A unidade que passamos a apresentar foi elaborada em duas partes: *Conscientização* e *Regras de Elaboração de Resumos*. A primeira tem como objetivo conscientizar o aluno das dificuldades que enfrenta e a segunda, formalizar o ensino de algumas regras para a elaboração de resumos, para que ele os produza com mais qualidade.

O texto de partida que escolhemos para ilustrar as regras que discutimos foi redigido em língua portuguesa, porque entendemos que, nesse momento, a discussão das regras de resumo por si só já representa uma dificuldade a ser superada pelo aluno. Desse modo, evitamos que ele também tenha de lidar com dificuldades relativas ao seu conhecimento lingüístico da língua inglesa.

Parte A – Conscientização

Instruções Gerais:

Você deverá desenvolver duas atividades oralmente e em dupla. Essas atividades são necessárias para um melhor aproveitamento do assunto que vamos tratar nesta unidade.

Por favor, siga as instruções de cada atividade, não interrompa o colega enquanto ele estiver com a palavra e não faça anotações sobre o que vai lhe contar. Isso prejudicaria o sucesso da atividade.

Obrigada

1. Você tem cinco minutos para contar ao colega que está à sua direita como foi o seu último fim de semana.

2. Você tem 7 minutos para contar ao colega que está à sua esquerda como foi o filme de que você mais gostou.

Assim que os alunos concluem as duas atividades, pedimos que alguns dos pares relatem ao grupo o que o colega lhe contou.

Essas atividades têm como objetivo conscientizar o aluno de que ele trabalha a sua capacidade de síntese de maneira informal diariamente.

Solicitamos que o aluno resuma um conteúdo que, supostamente, domina (último fim de semana, filme de que mais gostou) e, em seguida, um conteúdo que acaba de conhecer por intermédio do seu colega, para que ele compreenda que procede a apagamento ou substituições, a procura de meios para falar sobre os diferentes conteúdos que resume.

Ressaltamos que a condição de cumprir essas tarefas com naturalidade resulta do fato de o aluno, em um primeiro momento, preocupar-se em entender a informação que recebe e, em um segundo momento, tomar o necessário distanciamento do texto que lhe é exposto, para reproduzi-lo com suas próprias palavras.

Individualmente

3. Liste o que você resume informalmente no seu dia-a-dia fora do contexto das suas atividades acadêmicas.

4. Liste o que você resume por escrito dentro do contexto das suas atividades acadêmicas.

5. Em que contexto você se sai melhor? Por quê?

6. Quais as diferenças existentes entre os resumos que fazemos diariamente e aqueles que fazemos no contexto de nossas atividades acadêmicas?

Essas perguntas têm o objetivo de levar o aluno a se conscientizar de que trabalha sua capacidade de síntese nas mais diversas situações do seu dia-a-dia, permitindo-lhe compreender que as diferenças existentes não são suficientes para gerar problemas maiores no contexto formal.

Assim que discutimos como os alunos percebem as diferenças nos dois contextos, apresentamos o quadro.

Contexto Formal
Tipo de texto: escrito (exceto no caso de palestras, aulas expositivas, entrevistas)
Resumo por escrito
Nível de dificuldade do texto a ser resumido: média (na maioria das vezes)
O produto passa por avaliação (geralmente formal)
Contexto Informal
Tipo de texto: oral (exceto no caso de notícias de jornal e cartas)
Resumo feito oralmente
Nível de dificuldade do texto a ser resumido: simples (na maioria das vezes).
O produto passa por avaliação informal.

Acentuamos que a situação de avaliação existe nos dois contextos, porque a qualidade dos resumos, tanto no contexto formal como no informal, sempre reflete nos objetivos a serem atingidos.

Esclarecemos que o nível de dificuldade dos textos de partida não pode ser responsabilizado pela pouca qualidade dos resumos de textos acadêmicos, porque o sujeito/autor do resumo por escrito pode recorrer ao texto de partida quantas vezes julgar necessário, tendo ainda a possibilidade de consultar dicionários e outras fontes para buscar um melhor entendimento do seu conteúdo. Ao passo que, em situações informais, isso não acontece com a mesma frequência, porque o texto de partida que, na maioria das vezes, é oral não oferece essa possibilidade, a menos que seja uma fita de vídeo ou cassete.

Acreditamos que o aluno tenha maior disposição para assimilar o conteúdo das regras que são apresentadas a ele na *Parte B*, após ter trabalhado um pouco a desmitificação da dificuldade que o cumprimento da tarefa parece carregar, porque acreditamos que muitas dessas dificuldades tenham origem na situação de avaliação formal e nas responsabilidades sociais que são imputadas ao sujeito/autor.

Parte B – Regras de Elaboração de Resumos

I – Regras de Seleção

1.1. Apagamento de Informação Trivial

Seleciona-se apenas a informação essencial para a compreensão, ou seja, detalhes são eliminados.

Exemplo:

O pesquisador desenvolveu um estudo criterioso sobre o stress.
(9 palavras)

O pesquisador estudou o stress. (5 palavras)

A informação veiculada pelo uso do adjetivo *criterioso* somente será selecionada se tiver relevância para a compreensão da profundidade da análise que o pesquisador apresenta. Caso contrário, essa informação pode ser considerada perfeitamente dispensável.

↳ Portanto,

Elementos descritivos – adjetivos, advérbios de lugar, de tempo, de modo ou de frequência são suprimidos quando não se mostram essenciais à compreensão.

Podemos, ainda, agrupar, em apenas um enunciado, informações contidas em dois ou mais enunciados.

Exemplo:

O pesquisador desenvolveu um estudo criterioso sobre o stress com o objetivo de avaliar as diferentes situações de stress vividas pelos pacientes urológicos cirúrgicos durante sua hospitalização.
(27 palavras)

O pesquisador avaliou as situações de stress de pacientes urológicos cirúrgicos hospitalizados. (12 palavras)

Foi necessário preservar as informações referentes à *hospitalização* e à classificação dos pacientes (*urológicos cirúrgicos*), porque essas informações caracterizam a pesquisa que o texto apresenta.

Entretanto, informações sobre o enfoque do estudo não precisaram ser retomadas, pois sua ausência não prejudica o entendimento do texto.

↳ Portanto,

Elementos descritivos são agrupados, ao passo que os dados que caracterizam o contexto do texto de partida são preservados.

1.2. Apagamento de Material Redundante

As informações relevantes para a argumentação do texto são preservadas, ao passo que as equivalentes são eliminadas.

Exemplo:

O estudo avaliou duas situações de stress, a situação de vida diária e a situação do pré-operatório imediato de pacientes urológicos. Este enfoque teve como objetivo comparar as duas diferentes situações de stress para compreender se o stress vivenciado pelo paciente cirúrgico hospitalizado é maior do que o stress que ele experimenta no cotidiano. (54 palavras)

O estudo avaliou pacientes urológicos em situações de stress da vida diária e do pré-operatório imediato para compará-las. (18 palavras)

A própria *situação do pré-operatório imediato* pressupõe o envolvimento de *pacientes cirúrgicos*, que se encontram, necessariamente, *hospitalizados*. portanto, essa informação é dispensável.

A escolha lexical é igualmente importante, pois, ao escolhermos o verbo *avaliar*, tínhamos em mente o fato de esse verbo significar que a análise de duas situações levaria à sua comparação.

↳ Portanto,

Podemos apagar toda informação possível de ser inferida pelo próprio contexto ou pelo nosso conhecimento de mundo.

Argumentos secundários também são suprimíveis, porque apenas reforçam os argumentos de maior peso.

Exemplo:

A situação de stress do pré-operatório imediato é extremamente específica em função da iminência de risco de vida que a cirurgia representa. Este aspecto leva o paciente a conviver não só com o medo de perder a vida, como também com o medo de sofrer seqüelas da própria cirurgia a que será submetido. Todo esse quadro forma o perfil de um paciente, quase sempre, excessivamente ansioso diante do desconhecido, permitindo-lhe desenvolver estratégias de enfrentamento para superar a situação que experimenta. (80 palavras)

A situação do pré-operatório imediato é específica devido à iminência de risco. A convivência com o medo forma o perfil de um paciente geralmente muito ansioso, levando-o a desenvolver estratégias de enfrentamento para superar a situação. (37 palavras)

O leitor de um resumo dessa natureza conhece as implicações de uma cirurgia. Assim, a informação contida pelo enunciado *iminência de risco* abrange todos os riscos que a cirurgia representa, permitindo-nos omitir os argumentos secundários. O mesmo pode ser dito a respeito do enunciado *convivência com o medo*, pois é sabido que todo paciente que é submetido a um ato cirúrgico teme por sua vida e pelas seqüelas decorrentes desse ato.

↳ Portanto,

São suprimíveis os argumentos que apenas reforçam os argumentos centrais.

Caso sejam essenciais para esclarecer o leitor, os argumentos secundários podem aparecer no resumo, em número menor do que o apresentado no texto de partida, apenas a título de ilustração, entre parênteses.

II - Regras de Substituição

2. Generalização

Muitas vezes, poderemos englobar uma série de elementos em uma mesma classe.

Exemplo:

Ao viver uma situação de stress, o indivíduo pode apresentar dores de cabeça, palpitações, subreze, vermelhidão na face ou no pescoço, distúrbios gastro-intestinais, problemas respiratórios, cardiovasculares e circulatórios, dores no peito, dores musculares, sonolência, interrupção do sono, perda parcial de memória, hipertensão, bruxismo, tosse, rouquidão, aumento ou perda de apetite, ansiedade ou apatia, etc. As reações a uma situação de stress podem não ser as mesmas em todos os indivíduos ou em todas as situações de stress, mas sempre sinalizam como o indivíduo reage ao problema que afeta a sua estabilidade. (91 palavras)

Frente a uma situação de stress, o indivíduo pode apresentar uma série de sintomas que, apesar de não serem os mesmos para todos nem em todas as situações, sempre sinalizam sua reação ao problema que afeta a sua estabilidade. (39 palavras)

Supondo que o leitor tenha conhecimento do assunto, recorremos a um termo genérico (*sintomas*) para não repetir os sintomas que o texto de partida apresenta.

A diferença do *apagamento do material redundante* para a *generalização* reside no fato de o primeiro recuperar a informação por intermédio de enunciados (*incidência de risco e a convivência com o mal*) em função da contexto em que ocorrem, (*cirurgia*). No segundo, recorremos a *sintoma* – um termo genérico que, por si só, engloba os termos específicos (tipos de sintomas). O termo genérico associado ao tema em discussão (*stress*) remete o leitor aos sintomas do stress e não aos de outra doença.

↳ Portanto,

Termos genéricos têm condições de recuperar a informação que o texto de partida muitas vezes detalha. Os demais termos somente deveriam ser preservados caso de o enfoque do enunciado recaísse nos diferentes tipos de sintomas.

Fechamento da Unidade

Seja por *apagamento de material redundante*, por *substituição* ou *generalização*, a elaboração de um resumo sempre busca reunir o maior número de informações relevantes de um modo claro, preservando a coerência do texto e construindo um texto coeso.

O objetivo do resumo deve ser recuperar o texto resumido a partir de suas idéias principais. Para tanto, privilegia-se o essencial, suprimindo toda informação que, uma vez descartada, não prejudica o bom entendimento do texto.

A unidade é acompanhada de um anexo que tem como finalidade retomar as principais etapas da elaboração do resumo de um texto acadêmico.

Para consolidar o conteúdo da unidade, solicitamos que o aluno escolha um texto do seu interesse em língua inglesa e elabore um resumo sobre esse texto.

Anexo 1

Principais etapas para a elaboração de um resumo de textos acadêmicos

- 1) Identifique o tipo de texto para identificar as informações relevantes ao tipo de discurso no qual ele se inscreve.
- 2) Faça uma leitura do texto, identificando o tema central e os pontos principais.
- 3) Anote o tema central.
- 4) Assinale a idéia principal de cada parágrafo.
- 5) Assinale os conectivos presentes no texto.
- 6) Elimine os argumentos secundários e as informações que apenas reforçam idéias.
- 7) Faça generalizações, mas não faça apagamentos de informações necessárias à compreensão.
- 8) Procure produzir um texto coeso e coerente em relação à proposta do texto de partida.
- 9) Não copie indiscriminadamente trechos do texto.
- 10) Tenha o distanciamento necessário do texto para falar sobre ele com suas palavras.
- 11) Verifique se o resumo retoma o texto de partida em uma linguagem clara e coesa.

Atenção: Anote sempre a referência bibliográfica completa do texto de partida, caso contrário, não poderá utilizar seu conteúdo em trabalhos acadêmicos.

CONCLUSÃO

A unidade que apresentamos formaliza algumas regras de elaboração de resumos, mas não pretende esgotar essa discussão, que é muito vasta.

É importante ressaltar que todas as regras sobre as quais discorreremos ao longo da unidade consideraram o tipo de texto de partida do qual nos servimos.

O aluno não deve ignorar que determinadas informações são relevantes para um certo tipo de discurso, mas podem ser dispensáveis para

outros. O *discurso narrativo*, por exemplo, privilegia a situação inicial, o conflito e o desfecho. As descrições das ações e dos acontecimentos assumem um papel fundamental para a compreensão do texto que se inscreve nesse tipo de discurso. O *discurso dissertativo-argumentativo*, por outro lado, privilegia a tese que o autor defende e, como consequência, os argumentos centrais que a sustentam.

É fundamental que se compreenda que os apagamentos e as substituições de informações do texto devem ser determinadas pelo enfoque de leitura do sujeito/autor do texto de partida. Não podemos deixar de considerar que diferentes propósitos poderão gerar diferentes leituras e, como consequência, diferentes resumos.

Frente a essas especificidades, podemos confirmar que não existe um único modelo de resumo para um só texto, assim como não existe um modelo de leitura para um mesmo texto.

A leitura do texto a ser resumido exige nível de compreensão detalhada e demanda leitura crítica, de modo que se compreenda a direção argumentativa do autor com o objetivo de recuperar seus argumentos principais.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Anna Rachel M. Paes de. O Processo de Sumarização na Leitura. *Letras Cotidianas*. 1 (01), p. 27-31, 1989.
- LIMA, Marília dos Santos. A Macro-estructural Approach to Course Design in ESP – how to implement the summarizing ability. *Working Papers*. 15, PUC-SP, June, 1984.
- ORLANDI, E.P. & GUIMARÃES, E. Unidade e Dispersão. In: Orlandi et al. *Sujeito e Texto*. Série Cadernos PUC-SP – 31, São Paulo: EDUC, 1988.
- SMITH, Mike and Glenda. *A Study-Skills Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Abstract: This paper aims at presenting and discussing a unit which focuses upon the process of summarizing academic texts. The unit is designed for ESP students – reading skill – level I and it purports to allow them to improve the quality of their summaries and overcome the difficulties they face whenever they have to summarize a text.

Key words: summary, academic text, rules of summarizing.

MAR DE FIOS DE LEITURAS - UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA

Cristiane Jacob Scolfaro e Nivia Marcello *

Resumo: *Este artigo apresenta duas atividades preparadas para aulas de Inglês Instrumental. Seu objetivo é fornecer uma reflexão teórico-metodológica acerca da utilização da abordagem discursiva de linha francesa para a elaboração de atividades dirigidas a alunos de Ciências Sociais e Filosofia que cursam o Nível 1^a do Inglês Instrumental. Os alunos desses cursos mostravam-se desestimulados no trabalho com textos não diretamente relacionados às suas áreas de interesse. Desse modo, em função da comunidade interpretativa à qual pertencem, adotamos uma postura discursiva em relação ao(s) significado(s) do texto, atendendo, assim, as necessidades dos alunos na leitura de textos acadêmicos diretamente relacionados à sua área.*

Palavras-chave: *Inglês Instrumental; discurso; texto e significado; papel do professor; comunidade interpretativa.*

(...) O Mar de Fios de História era, na verdade, a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam guardadas ali em forma fluida, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias e assim se tornarem novas

(*) Pós-graduandas da *Universidade de São Paulo* e professoras de Inglês Instrumental do Centro de Línguas da *Universidade de São Paulo*.

(1) O *Centro de Línguas* (FFLCH-USP) oferece cursos de Inglês Instrumental em dois níveis, sendo o Nível I pré-requisito para o Nível II.

*histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, o Mar dos Fios de Histórias era muito mais do que um simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas sim cheio de vida.*²

O Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo oferece cursos de Inglês Instrumental centrados na leitura de textos acadêmicos dirigidos a alunos de graduação e de pós-graduação da área de Ciências Sociais e Filosofia. O fato de os alunos fazerem parte da mesma faculdade e de compartilharem de uma mesma área, pareceu-nos, de início, um aspecto facilitador no que diz respeito à dinâmica em sala de aula.

Entretanto, logo no primeiro semestre do curso, notamos um grande desinteresse dos alunos em relação aos textos utilizados em sala de aula, principalmente àqueles que sucederam o material elaborado para o desenvolvimento de estratégias de conscientização. Os alunos consideravam os textos “chatos e superficiais”. Atribuímos essa falta de estímulo ao fato de estarmos utilizando textos que visavam a desenvolver apenas as estratégias de leitura bem como identificar marcas lingüísticas que favorecem o reconhecimento dessas estratégias. Além disso, os textos não estavam diretamente relacionados com a área dos alunos, o que, nesse caso, representava mais um entrave cultural para o interesse dos mesmos. De acordo com nossa programação prévia, os textos específicos da área deveriam ser trabalhados no final do nível I ou a partir do Nível II.³

Diante desse quadro, passamos a utilizar, sempre que possível, textos acadêmicos relacionados à área de Filosofia e Ciências Sociais, tais como artigos teóricos, relatos de pesquisa e resumos. Na verdade, fomos levadas a promover uma mudança de perspectiva no curso pelas próprias necessidades dos alunos e por dois comportamentos que estes demonstraram:

-
- (2) Rushdie, Salman. *Haroun e o Mar de Fios de Histórias*. Companhia das Letras, São Paulo, 1998.
 - (3) Utilizamos textos de assuntos gerais no Nível I para que os alunos possam ter uma experiência diversificada de leitura, a fim de que não fiquem restritos ao vocabulário jargão já conhecido por eles, podendo assim dar conta, através das estratégias de leitura, de textos não diretamente relacionados à área de interesse.

- 1) desinteresse e até repúdio por parte da maioria dos alunos pela língua inglesa;
- 2) acentuada tendência à crítica por parte dos alunos.

A partir de conversas com os alunos em questão, pudemos detectar que a rejeição pela língua inglesa tinha como origem um feixe de experiências negativas que não poderiam ser descartadas se quiséssemos atingir os objetivos do curso: um histórico de tentativas frustradas em escolas de inglês e a visão da língua inglesa como uma arma imperialista.

A necessidade de reformularmos o modo pelo qual o curso deveria ser conduzido foi guiada pela observação dos aspectos mencionados acima. Além desses “depoimentos”, percebemos que uma mudança de perspectiva envolveria outros fatores que não foram necessariamente mencionados pelos alunos, e que, no entanto, deveriam ser evitados ao longo do curso. Esses fatores estão relacionados à forma pela qual o aluno de instrumental é comumente idealizado e, em contrapartida, ao papel do professor como “guia de leitura”. Esta idéia do professor como “guia” no processo de leitura de uma língua estrangeira estaria atrelada a uma prática de leitura cuja função principal seria a de possibilitar a compreensão das relações entre vários conceitos e proposições do texto, ajudando o aluno a compreender o léxico e ensinando-lhe tópicos gramaticais. Nesta prática, o professor estaria refletindo um posicionamento que legitima o conceito de significado como algo fixo, estável e presente *no* texto.

Consideramos a relação entre professor e seu posicionamento frente ao significado um aspecto de grande importância para o ensino Instrumental de uma língua, pois compreendemos a necessidade de adotar este posicionamento no que diz respeito ao processo de leitura dos próprios alunos. A questão da construção do sentido torna-se essencial para o ensino de Inglês Instrumental, em especial para os alunos em questão, posto que fazem parte de uma comunidade interpretativa circunscrita a determinados valores culturais, que favorecem uma visão específica a respeito da construção de significados. Os alunos fazem parte de uma instituição e inevitavelmente compartilham das idéias da comunidade interpretativa propagadas *dentro* da instituição à qual pertencem⁴. Portanto, adequar os textos e o

(4) Fish, Stanley. Is There a Text in this Class. In: *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, p. 320.

enfoque dado aos mesmos não implicava apenas adequar o curso às necessidades dos alunos, mas, também, torná-lo possível dentro de uma proposta que contribuísse para a formação desses alunos em suas respectivas áreas de interesse, transformando o que poderia ser uma tendência acentuada à crítica em relação aos textos “superficiais” em um exercício de leitura proveitoso e estimulante.

Portanto, pareceu-nos adequado adotar uma visão discursiva de leitura sob a ótica da análise do discurso de linha francesa, que, segundo Grigoletto (1992), “concebe o texto como processo de construção de significações (...) e não como produto acabado em que o sentido, *um* sentido, está dado, cabendo ao leitor apenas a tarefa de encontrá-lo a partir das marcas que o autor nele deixou.”⁵ Segundo a autora, a abordagem discursiva propõe o texto não como um mero “repositório de significados e sim como um espaço aberto de produção de sentidos, que nunca se completa, pois cada nova leitura é capaz de produzir outras significações”⁶. Não se trata de negar a importância dos *significados* lingüísticos que as palavras têm, mas de perceber que esta é *apenas* uma etapa.

Segundo Carmagnani (1992), o “lugar” ocupado pelo professor neste novo paradigma e o que esta mudança representa em termos metodológicos e teóricos reflete-se no posicionamento teórico em relação ao “ato de ler”: há que se considerar a urgência do reconhecimento de uma perspectiva que aborde o papel social do professor e o papel social do aluno como “entidades” inseparáveis.⁷

Segundo Fish (1980), a comunicação só pode ocorrer *dentro* de uma comunidade interpretativa, levando-se em conta que o nível de compreensão atingido por diferentes indivíduos é específico dos domínios daquele determinado sistema.⁸ Desse modo, era fundamental estabelecer com os alunos uma comunicação que fosse calcada em um conhecimento que se

(5) Grigoletto, Marisa. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: O que Mais Pode Ser Feito? *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, nº 1, 1992, p. 42.

(6) Idem, *ibidem*.

(7) Carmagnani, Anna Maria G. Relendo Modos de Ler a Leitura. *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, nº 1, 1992, p. 38-39.

(8) Fish, Stanley. What Makes an Interpretation Acceptable? In: *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, p. 304.

estendesse além das fronteiras lingüísticas dos textos com os quais fossemos trabalhar em sala de aula.

Ainda, a compreensão compartilhada entre aluno e professor de um determinado texto em sala de aula torna-se a base para a confiança dos alunos no trabalho do professor, o que está profundamente relacionado aos mecanismos de autoridade e legitimidade deste último. Nesse sentido, ao adotarmos uma postura em sala de aula que levasse em conta esse sistema de inteligibilidade, não poderíamos propor um significado determinado e originado *pele e no texto*. Caso acreditássemos em um significado determinado, ao nos depararmos com uma leitura diferente, estaríamos diante de um “erro de leitura”. O “vício” do professor, calcado em postulados logocêntricos⁹, em perpetuar a frase retórica “Sim, mas vamos voltar ao texto, o texto diz que...” já denota um lugar *fora* das possibilidades de criticidade e se propõe a eliminar questionamentos¹⁰. Uma nova postura requer a consciência de que não há “aluno ideal”, “professor ideal” e “contexto ideal”. Assim sendo, escolhemos textos com os quais pudéssemos trabalhar de modo discursivo. Apresentamos, a seguir, dois textos com os respectivos exercícios utilizados que explicitam o tipo de trabalho desenvolvido com esses alunos. Estas aulas foram dadas como revisão de final de curso, os alunos, portanto, já estavam “instrumentalizados” para a leitura dos textos.¹¹

PRIMEIRO TEXTO E EXERCÍCIOS

Como exercício de pré-leitura, apresentamos um trecho de um artigo de jornal que foi o tema da discussão de Gareth Griffiths, autor do artigo apresentado, e no qual ele discorre sobre a questão do autêntico no discurso

(9) Arrojo, Rosemary e Rajagopalan, Kanavillil. O Ensino de Leitura e a Escamoteação da Ideologia. In: *O Signo Desconstruído - Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992, p. 89-90.

(10) Fish, Stanley. Is There a Text in this Class. In: *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, p. 354.

(11) Vale mencionar que as estratégias de leitura (conscientização, *predicting*, *skimming*, *scanning*, etc.) não deixaram de ser utilizadas em sala de aula.

jornalístico dito “liberal”, especificamente em razão de uma disputa territorial visando à mineração, ocorrida em Yakabindie, oeste da Austrália. Procuramos “ativar” o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema do artigo que trata da questão da autenticidade no âmbito da etnografia. Alguns alunos disseram conhecer outros autores que trataram do mesmo tema e discorreram a respeito das idéias associadas ao mesmo. A seguinte citação, retirada do jornal *West Australian* de 12 de agosto de 1991, foi escolhida pelo autor com o objetivo de ilustrar a representação de duas imagens do autêntico.

Wiluna resident Tony Green, 89, said he was born less than 8 km from Yakabindie. He has spent most of his life in the area and had never heard of a sacred site near the proposed mine. ‘What about the future?’ he said. ‘We need the jobs for the people. I’d give that land to the mining people.’ But community elder Dusty Stevens highlighted the feelings which have divided the region’s Aborigines. ‘Some of these fellahs just wouldn’t know,’ he said. There are a lot of sites in there.’ The appearance of Mr. Bropho and members of the Swan Valley Fringe Dwellers at the meeting was attacked by Goldfields Aboriginal spokesman Aubrey Lynch, who said the southerners had nothing to do with the issue.

(*West Australian*, 12 August, 1991:9)

A única informação extratextual dada aos alunos foi acrescentada ao exercício 1, informando o papel ocupado por Mr. Bropho naquele contexto (Mr. Bropho é um ativista político de Perth). Somente com essas informações os alunos deveriam responder à seguinte pergunta:

1) Leia a citação do *West Australian* e tente inferir de que lado estariam as pessoas envolvidas na disputa:

Obs: Mr. Bropho é um ativista político de Perth.

LOCAL/TRIBAL	O INVASOR

Não foi fornecido ao aluno o artigo integral, mas sim, apenas os parágrafos que se referiam especificamente à análise do artigo de jornal. Desse modo, os alunos deveriam ler, primeiro, o artigo de jornal e tirar conclusões acerca do mesmo. Em um segundo momento, o aluno deveria ler a análise do artigo de jornal, reproduzida a seguir e responder a duas perguntas:

Articles like this are an increasingly typical way of representing in the media the 'positions' and 'voices' of the indigene, inscribing them in effect as disputational claimants to a 'territoriality' of the authentic. Australian Aboriginal peoples may increasingly wish to assert their sense of the local and the specific as a recuperative strategy in the face of the erasure of difference characteristic of colonialist representation. But such representations subsumed by the white media under a mythologised and fetishised sign of the 'authentic' can also be used to create a privileged hierarchy of Australian Aboriginal voice which in practice represents that community as divided. More subtly, it may construct a belief in the society at large that issues of recovered 'traditional' rights are of a different order of equity from the right to general justice and equality. Whilst this may be in part the unintentional product of a worthy liberal desire to recuperate Australian Aboriginal culture, it also frequently results, as in the case I have given, in a media construction of the 'authentic' Australian Aboriginal in opposition to the 'inauthentic' political activists whose claim is undermined (the metaphor is an appropriate one) by a dismissal of their right to represent Australian Aboriginal culture in any legitimate way.

In order to fully understand what is involved here it seems to me that these representations need also to be addressed through their reflection of a larger practice within colonialist discourse, a practice in which the possibilities of subaltern speech are contained by the discourse of the oppressor, and in which the writing of the Australian Aboriginal under the sign of 'authenticity' is an act of 'liberal' discursive violence, parallel in many ways to the inscription of the 'native' (indigene) under the sign of the savage. On the surface the obvious connection is through the reversed sentimental and nostalgic rendering of the Australian Aboriginal under the sign of the primitive (noble savage rather than cannibal savage). But at a deeper level both processes may be about the inscription of ourselves displaced upon the Australian Aboriginal, an inscription which may overwrite and overdetermine the full range of representations through which contemporary Australian Aboriginality might otherwise effectively be represented.

2.a) Quais são as possíveis conseqüências da representação colonialista utilizadas pela mídia dos brancos em relação aos aborígenes?

2.b) Encontre, no texto, os pares de opostos que se referem às idéias de:

AUTENTICIDADE	NÃO AUTENTICIDADE
---------------	-------------------

Os alunos responderam as perguntas e depois cada um forneceu sua resposta em voz alta. De modo geral, os alunos preencheram a tabela do exercício 1 do seguinte modo:

LOCAL/TRIBAL	O INVASOR
Tony Green	Mr. Bropho
Dusty Steven	Members of the Swan
Tony Green	Valley Fringe Dwellers

Entretanto, alguns alunos forneceram respostas diferentes das respostas apontadas, levantando a possibilidade de Tony Green fazer parte do “grupo” do invasor, já que estaria a favor da ocupação dos mineradores. Ora, se levássemos em conta somente o que *está no texto* de forma literal (Tony Green é morador de Wiluna e nasceu em um local próximo de Yakabindie; seria portanto um nativo), não poderíamos aceitar essa interpretação dos alunos. Os alunos fizeram uma interpretação discursiva, tomando como base o contexto do texto, o contexto da disputa territorial e a manipulação de dados do artigo do jornal. Ao apresentar Tony Green, um ancião morador da área disputada, como sendo a favor da ocupação dos moradores, o discurso jornalístico acaba favorecendo os mineradores interessados na área. Este aspecto mencionado pelos alunos só foi “percebido” a partir do momento em que puderam fazer inferências discursivas a respeito do texto.

As perguntas elaboradas em relação à análise do autor retomam a idéia inicial LOCAL/AUTÊNTICO X INVASOR/NÃO-AUTÊNTICO de modo a propor um aprofundamento da discussão. Assim, o texto passa a ser

visto como uma “instância de comunicação - parte de um continuum de textos produzidos e a serem produzidos(...)”¹² o que nos parece mais condizente com o processo de produção de significados e de conhecimento por nós desejados.

SEGUNDO TEXTO E EXERCÍCIOS

Esse segundo texto é um trecho do primeiro capítulo de um livro que discute os princípios, métodos e aplicações da pesquisa etnográfica. A partir do exercício de pré-leitura, tentamos encorajar os alunos a relacionar o assunto do texto com seus conhecimentos sobre o mesmo. A seguir, reproduzimos o texto e as atividades feitas em sala de aula.

WHAT'S WRONG WITH ETHNOGRAPHY?

The myth of theoretical description¹³

(I)

In the past thirty years, ethnography and other forms of qualitative method have moved from a marginal position in many social science disciplines towards a much more central place. Of course, in the case of social and cultural anthropology ethnography has always been the predominant method; but it now has a strong presence in sociology and social psychology, as well as in applied areas like education and health. While this shift in methodological opinion among social researchers is to be welcomed in some respects, it is important to emphasize that ethnography offers no immediate solution to the problems that currently face social research. Indeed, I shall argue in this chapter that it suffers from a *disabling* defect itself: it is guided by an incoherent conception of its own goals.

(12) Carmagnani, Anna Maria G. Relendo Modos de Ler a Leitura. *Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa*, nº 1, 1992, p. 38.

(13) Hammersley, Martin. *What's Wrong with Ethnography*. London: Routledge, 1992, p. 6.

(II)

The rationale for ethnography is based on a critique of quantitative, notably survey and experimental, research. The validity of this research is challenged on a number of grounds:

A. That the structured character of the data collection process involves the imposition of the researcher's *assumptions* about the social world and consequently reduces the chances of discovering evidence discrepant with those assumptions.

B. That making *claims* about what happens in "natural" settings on the basis of data produced in settings that have been specially set up by the researcher - whether experiment of formal interview - is to engage in a largely implicit and highly questionable form of generalization.

C. That to rely on what people say about what they believe and do, without also observing what they do, is to neglect the complex relationship between attitudes and behavior; just as to rely on observation without also talking with people in order to understand their perspectives is to risk misinterpreting their actions.

D. That quantitative analysis reifies social phenomena by treating them as more clearly defined and distinct than they are, and by neglecting the processes by which they develop and change.

E. That quantitative analysis assumes that people's actions are the mechanical products of psychological and social factors, *thereby* neglecting the creative role of individual cognition and group interaction.

(III)

This is not an exhaustive list of the criticisms directed at quantitative research by ethnographers, but it reveals the main assumptions underlying advocacy of qualitative method: that the nature of the social world must be discovered; that this can only be achieved by first-hand observation and participation in "natural" settings, guided by an exploratory orientation; that research reports must capture the social processes observed and the social meaning that generate them. On the basis of these assumptions, ethnography is directed towards producing what are referred to as "theoretical", "analytical" or "thick" descriptions (whether of societies, small communities, organizations, spatial locations or "social worlds"). These descriptions must remain close to the concrete reality of particular events, but at the same time reveal general features of human social life.

PARTE 1

Antes de ler o texto

1. Quais as interpretações possíveis da pergunta-título?
2. O que você já conhece sobre o assunto?
3. Quais perguntas você espera ver respondidas pelo texto? Escreva três.

Os alunos responderam as duas primeiras perguntas oralmente. Na resposta à primeira pergunta, os alunos apontaram a ambigüidade do título, que pode ser lido de duas maneiras: a primeira, em defesa da etnografia, e a segunda, sugerindo problemas com relação a essa abordagem da pesquisa social. A segunda pergunta propiciou uma longa discussão sobre o tema, uma vez que alguns alunos desenvolvem pesquisa de base etnográfica, e outros sabiam descrever detalhadamente outros tipos de pesquisa podendo, inclusive, dar a nomenclatura das mesmas em inglês. Com a etapa de pré-leitura, procuramos conscientizá-los sobre as divergências existentes no processo de leitura e não eliminá-las, deixando claro que o significado não está no texto, mas sim que o leitor constrói sua interpretação.

O objetivo da terceira pergunta era antecipar o conteúdo do texto e exercitar a capacidade de inferência dos alunos. As sugestões de perguntas dos alunos foram, na sua maioria, relacionadas com a problemática do título. No entanto, o texto, por ser o primeiro capítulo de um livro, não fornece a resposta da pergunta-título, sendo esta respondida ao longo do livro.

PARTE 2

A . Leia o texto

4. Verifique se alguma de suas perguntas na parte 1 foi respondidas.
5. Em linhas gerais, qual é o assunto tratado no texto?
6. Qual parece ser a função principal do texto: informar, ensinar ou persuadir?

Na segunda parte, pretendíamos fazer com que os alunos reconhecessem as sentenças e informações mais importantes, através da estratégia

de leitura chamada “skimming”. Nesse momento, os alunos mostraram a impossibilidade de ter algumas de suas perguntas sugeridas respondidas. Discutimos o motivo dessa impossibilidade e verificamos as possíveis respostas para a quarta e quinta perguntas. As respostas dos alunos foram, de um modo geral, semelhantes, mas, de qualquer forma, avaliamos as diferentes interpretações.

B. Leia o texto novamente

7. Fale sobre o status que as diferentes disciplinas atribuem à etnografia. (parágrafo 1)

8. Fale sobre as críticas feitas à pesquisa quantitativa. Comente pelo menos três. (parágrafo 2)

9. Fale sobre as características básicas da pesquisa etnográfica. (parágrafo 3)

Esses exercícios tinham como objetivo utilizar a estratégia de leitura “scanning” a fim de localizar informações específicas. Essa estratégia possibilita uma leitura mais cuidadosa e minuciosa do texto. A seguir, contrastamos as respostas dos alunos e discutimos as informações obtidas com a leitura, bem como a posição do autor sobre o assunto.

CONCLUSÃO

A importância da mudança de perspectiva apontada neste artigo refletiu-se na dinâmica em sala de aula. Os alunos passaram a participar mais das aulas em função da abordagem discursiva, ficando mais motivados com os textos e com as discussões propostas em função de vislumbrarem a possibilidade de terem suas necessidades atendidas, principalmente no que diz respeito à leitura de textos acadêmicos na sua área de interesse. A relevância da questão da construção de significados para estes alunos encontrou a ressonância necessária para o melhor aproveitamento das aulas e dos textos. Os significados produzidos nas aulas nos remetem a Salman Rushdie, citado na epígrafe deste artigo: um mar de fios de leitura produzindo a maior biblioteca do universo, o conhecimento almejado pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ARROJO, Rosemary e RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Ensino de Leitura e a Escamoteação da Ideologia. In: Rosemary Arrojo (org.) *O Signo Desconstruído – Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. Relendo Modos de Ler a Leitura. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. **1**, 1992.
- FISH, Stanley. Is There a Text in this Class. In: *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- _____. What Makes an Interpretation Acceptable? In: *Is there a text in this class?*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- GRIFFITHS, Gareth. The Myth of Authenticity. In: *Describing the Empire*. Londres: Routledge, 1994.
- GRIGOLETTO, Marisa. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: O que Mais Pode Ser Feito? *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. **1**, 1992.
- HAMMERSLEY, M. *What's Wrong with Ethnography*. Londres: Routledge, 1992.
- RUSHDIE, Salman. *Haroun e o Mar de Fios de Histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Abstract: This article presents two classroom tasks which were applied in an EAP (English for Academic Purposes) course. The article proposes a theoretical-methodological discussion on the use of aspects of the French school of discourse analysis for the elaboration of classroom tasks aimed at Social Sciences and Philosophy in the first stage of the EAP course. Students of these courses had demonstrated a lack of interest in working with texts not directly related to their areas of interest. Thus, departing from their constitution of an interpretative community we adopt a discursive posture in relation to the meaning(s) of the text (s) in an attempt to meet their needs for reading EAP texts in their area of interest.

Key words: English for Academic Purposes; discourse; text and meaning; teacher's role; interpretative community

LER NA TELA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E A INFORMÁTICA

Maria Cristina Lima Carvalho Sica *

Resumo: *Atualmente, o hipertexto e as novas tecnologias comunicativas são uma realidade na sala de aula. Os alunos frequentemente lêem e escrevem frente à tela de um computador. A vida virtual está à nossa volta e é imprescindível encontrar formas de orientar esse progresso e saber utilizá-lo com racionalidade e competência. Cada vez que escolhemos um livro, apercebemo-nos tanto de sua forma quanto de seu conteúdo. Ler é também observar o peso, a capa, a impressão, a quantidade de folhas, as imagens, enfim, o aspecto exterior do livro. Ele será manipulado, levado de um lado a outro, conservado ou destruído, conforme seu proprietário ou leitor. Aprendemos desde a infância como construir o projeto de leitura do texto “tinta sobre o papel”. O trabalho de leitura com o hipertexto é bem diferente. Sua utilização, assim como o uso da Internet em geral, cria outros hábitos em relação à leitura e é preciso termos sempre um projeto e uma capacidade de sistematização bem estabelecidos. É necessário criar uma cultura sobre a Internet, pois a escrita e a leitura por computador exigem teorias próprias. Selecionar bem os textos, saber orientar a pesquisa, manter uma atitude crítica, não sucumbir ao marketing e aos modismos, entender o ritmo e a maneira como se processa uma leitura na tela, essas são algumas reflexões necessárias para que se faça uma boa utilização da comunicação telemática.*

Palavras-chave: *“Desterritorialização” (do texto); Hipertexto; Leitura (projeto de); Saber (universal); Tela (do computador); Telemática*

(*) Professora de Francês do Colégio Santa Cruz e mestranda na Área de Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO: O SABER UNIVERSAL

A utilização da informática e das novas tecnologias de informação como instrumento de aprendizagem e busca de conhecimento vem se ampliando rápida e progressivamente no mundo todo. Hoje em dia sente-se cada vez mais a necessidade de redimensionar a educação, a função do professor e o papel da escola face a este fenômeno, que é um armazenador e transmissor da informação: o computador.

Levar os alunos a navegar pela Internet significa, por exemplo, colocar ao alcance de todos uma grande quantidade de informações que nenhuma escola poderia fornecer, pois se pode ter acesso a qualquer momento ao que se está produzindo em qualquer parte do planeta. Por outro lado, enquanto professores, temos a possibilidade, com a rede, de atualizar e trocar informações sempre que necessitarmos, fato que não nos deixa desprezar essa tecnologia que nos mantém integrados com a realidade mundial, principalmente com aquela do país de origem da língua que ensinamos.

Além de termos à nossa disposição uma forma de comunicação muito eficiente, o computador se mostra um bom auxiliar nas atividades pedagógicas, tanto como instrumento de pesquisa quanto como ambiente de realização de atividades curriculares. Assim, como professora de língua estrangeira e educadora, acredito que não devemos menosprezar tal tecnologia; ao contrário, devemos saber nos apropriarmos dela e fazer a melhor utilização possível. No entanto, tomar tal decisão não é fácil, pois nesse meio o texto já não é mais o mesmo, aparecendo em fluxos, sem território, pertencente ao ciberespaço. As mensagens que dele fazem parte são autônomas, soltas, fluidas e estão em conexão umas com as outras... Há portanto grandes dificuldades em adotar propostas de trabalho coerentes e produtivas nesse campo, propostas que fujam aos modismos e às aparentes facilidades que as novas tecnologias deixam transparecer.

O objetivo desse artigo é justamente o de expor algumas reflexões e considerações sobre essa nova técnica de propagação do saber universal, uma vez que usá-la de modo pertinente e sempre mantendo uma atitude crítica e objetiva em relação a ela pode levar-nos a uma abertura para o mundo quase infinito de textos variados e de fácil acesso. Se pensarmos, por exemplo, no ensino instrumental das línguas estrangeiras, que prioriza a leitura, veremos que saber utilizar de modo pertinente as novas tecnologias

de comunicação é indispensável para que ocorra com êxito o processo de aquisição de conhecimentos.

EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÕES

Segundo Pierre Levy (1995), a história mostra-nos a existência de “ideotipos” de relação com o saber: o *saber mítico*, ritual, típico das comunidades, ou seja, o saber dos mais velhos, responsável pela transmissão da cultura do povo; o *saber do livro*: a Bíblia, o Alcorão, textos sagrados, filosóficos, passíveis de indeterminadas interpretações, em que a figura central do saber é o comentarista ou o intérprete; o *saber enciclopédico*, beneficiado com o importante fato da invenção da imprensa e representado pela biblioteca, que tem como figura central o cientista ou o sábio; e, finalmente, o *saber atual*, o saber sem fronteiras, marcado pela “desterritorialização” da biblioteca, da mundialização dos fenômenos, e cujo detentor é a humanidade. O conhecimento muda rapidamente e o saber torna-se cada vez mais universal, fazendo com que tenhamos que lidar com o ciberespaço, essa galáxia de mundos virtuais que exprimem a diversidade do saber humano. O que isso representa? Representa alterações em toda nossa cultura de leitura e de ensino/aprendizagem. Vejamos algumas delas.

O progresso do mundo virtual caminha de uma tal forma que a fronteira entre as atividades conectadas (“*on-line*”) e as desconectadas (“*off-line*”) acabará desaparecendo. Os *cd-roms* são hoje atualizados mensalmente pela Internet, as aulas gravadas nesse tipo de suporte são corrigidas pelo professor de modo “*on-line*”; já existem jogos em que se pode comunicar com outros personagens que estão em outra parte do mundo jogando o mesmo jogo; as obras literárias estão se transformando em livros eletrônicos, recarregáveis e de pouco peso. Em breve um grande número de livros será digitalizado e acessível pela Internet. Já estão no mercado os livros eletrônicos *Millenium Reader*, *Softbook*, *Rocket e-Book* ou *Everybook*, que são capazes de estocar uma dezena de manuscritos e que pesam entre 700 gramas e 2 quilos. Poucos minutos de conexão na Internet serão o suficiente para recarregar o livro com uma obra literária ou uma edição de jornal.

Como afirma Nicholas Negroponte (1997:10), a mudança de átomos para “bits” é um dado real:

A movimentação regular; na forma de pedaços de plástico, de música gravada, assim como o lento manuseio humano da maior parte da informação,

sob a forma de livros, revistas, jornais e videocassetes, está em via de se transformar na transferência instantânea e barata de dados eletrônicos movendo-se à velocidade da luz.

Tal transformação traz conseqüências em cadeia: a biblioteca se confunde com o editor, o editor com o leitor, este com o autor, e todos acabam fazendo parte de uma mesma rede.

As bibliotecas, por exemplo, já estão sendo obrigadas a incorporar novas políticas de desenvolvimento de suas coleções e a disponibilizar novos produtos e serviços na Internet; seu acervo está sendo informatizado e elas devem se tornar, na maioria das vezes, centros de informação e multimídia, reunindo hemeroteca, biblioteca, videoteca, cedoteca. Estão surgindo novas formas de classificação e de catalogação, novas propostas de aquisição, novos métodos de armazenagem e de preservação e, principalmente, novas formas de interação com os usuários que se encontram inseridos num contexto também novo. Segundo Rincon (1998), são tarefas básicas da biblioteca digital: criar ambiente que conecte os usuários às várias coleções disponíveis na rede; desenvolver interfaces que auxiliem os usuários; prover acesso à fontes e informações; promover ambiente de pesquisa e experimentação; armazenar e processar informação em multimídia e facilitar a divulgação das informações para os mais diferentes grupos ou indivíduos.

Vemos que o papel deste tipo da biblioteca é, enfim, o de assegurar o acesso às mais recentes informações, às tecnologias, à literatura, às artes, à história, etc. Ela deve emitir o eco das culturas, guardar os segredos do passado e manter o presente vivo e atualizado para seu usuário. Isso não deve, no entanto, substituir as bibliotecas tradicionais, mas sim acrescentar outras opções de acesso às informações registradas, já que outros também são os leitores e os modos de leitura.

O HIPERTEXTO: UMA LEITURA ESPECÍFICA

Como vimos, a nova representação da escrita supõe uma abordagem específica de leitura. Ao destruir a materialidade que havia em textos publicados em livros, revistas, jornais, ou manuscritos, ela dá ao leitor um poder tão grande quanto o do autor ou do editor do texto, ao mesmo tempo em que redefine conceitos jurídicos como *copyright*, propriedade literária, direitos autorais, categorias estéticas, bibliotecas, etc.

Experiências antigas de Douglas Englebart e de Ted Nelson (citadas em Lévy, 1995:71) deram origem à designação de *hipertexto* ao texto do computador, aquele que pode ser ampliado a partir da escolha de uma palavra que está, por sua vez, ligada a outras que se conectam a outras e assim por diante. Nesse tipo de suporte, o leitor constrói seu percurso de leitura escolhendo, entre as múltiplas bifurcações possíveis, aquela que deseja, que mais lhe convém, que lhe faz dar sentido à mensagem.

As possibilidades de trabalho são, portanto, imensas. Novos percursos de leitura podem ser traçados com uma rapidez imensa e, sabendo impor um certo controle, o professor de línguas estrangeiras pode oferecer a seus alunos situações variadas e inéditas de aprendizagem.

No entanto, importantes alterações devem ser levadas em conta:

Num livro impresso, frases, parágrafos, páginas e capítulos sucedem-se numa ordem determinada não somente pelo autor, mas também pela configuração física e seqüencial do próprio livro. Embora um livro possa ser lido aleatoriamente e os olhos do leitor possam passear ao acaso, ele se encontra confinado para sempre às três dimensões físicas que o delimitam.

(Negroponte, 1997:71)

Ora, é o oposto desse processo que ocorre com o hipertexto. O leitor, diante de uma tela de computador, lê como na Antigüidade, como se estivesse procedendo à leitura em rolo, aquela do “volumen”. Os rolos possuíam uma superfície limitada, revelando assim somente uma parte do texto, à medida que eram movidos para cima ou para baixo, e não permitindo que a totalidade do texto fosse visualizada. Os rolos deram lugar aos códices de pergaminho que, podendo ser manuseados, passaram a ser organizados segundo seu conteúdo e puderam ser transportados com mais facilidade. Dos códices passou-se aos pergaminhos em folhas dobradas até chegar ao livro de papel. Do papel, chegamos à tela do computador e ao texto novamente limitado à uma superfície restritiva, como a dos rolos...

Para Pierre Levy (1995), a leitura no hipertexto em relação às outras leituras produz três grandes rupturas:

- a) não é mais o leitor que se desloca no texto, mas é o texto, o documento multimodal que, como um caleidoscópio, vai apresentar tal ou tal de suas faces, e irá se desdobrar diante do leitor;
- b) há uma certa inversão de papéis, ou melhor, há a construção de uma continuidade entre a escrita e a leitura que gera o pertinen-

- te questionamento: a pessoa que interfere no texto, é o autor ou o leitor? A distinção dos papéis é algo hoje difícil;
- c) a “desterritorialização” do texto é a terceira ruptura sugerida pelo hipertexto. As mensagens estão em rede e todos os bancos de dados estão interconectados.

Além dessas dificuldades e das limitações causadas pelo hipertexto, outras observações que farei a seguir mostram que a comunicação telemática traz em si características que nem sempre são positivas para o leitor.

Neil Postman (1998), em seu livro *Divertindo-nos até a morte*¹, segue a linha do pesquisador Marshall McLuhan, teórico segundo o qual *o meio é a mensagem* e defende a idéia de que há uma tecnologia opressora que faz com que a leitura se torne aleatória, sem agilidade mental e que pode produzir uma grande confusão. Ele diz que *imersão na palavra escrita significa seguir uma linha de pensamento que requer capacidades consideráveis de classificar, fazer referências e raciocinar*. Segundo o autor, isto significa descobrir mentiras, confusões e generalizações indevidas, detectar abusos da lógica e do bom senso. Também significa pesar idéias, comparar e contrastar asserções, ligar uma generalização a outra. Para conquistar tudo isso a pessoa precisa alcançar uma certa distância das palavras em si, uma condição que de fato é encorajada pelo fato de o texto ser impessoal e sua leitura ser isolada. Um bom leitor não se satisfaz com uma certa frase ou parágrafo, ele se ocupa com o pensamento analítico. É preciso ler o texto num contexto e analisá-lo a partir das referências internas e externas que possui. Ora, acessa-se na maioria das vezes a Internet para adquirir informações rápidas, que não estão inseridas numa seqüência lógica, como o texto impresso com um começo, um meio e um fim.

Assim, há hoje uma defesa do livro-papel que não deve desaparecer. O universo interativo não reproduz na mente humana a mesma imagem que aquela do contato com o papel. O livro é um estimulador de imagens mentais.

Voltando a fazer referência a Nicholas Negroponte, logo na introdução do seu livro ele explica porque não escreveu uma obra digital e sim editou um livro de papel. Entre as explicações, a terceira é a de que

(1) Citado nas reportagens “Somos todos vítimas da Televisão. E adoramos isso” e “Internet introduziu a leitura aleatória”, *Jornal da Tarde*, Domingo, 04 de outubro de 1998.

a multimídia interativa deixa muito pouco espaço para a imaginação. Tal e qual um filme de Hollywood, a narrativa multimídia inclui representações tão específicas que deixa cada vez menos espaço para a fantasia. A palavra escrita, ao contrário, estimula a formação de imagens e evoca metáforas cujo significado depende sobretudo da imaginação e das experiências do leitor. Quando lemos um romance, muito da cor, do som, e do movimento provém de nós mesmos. Eu acredito que este tipo de expansão pessoal faz-se necessário para sentir e compreender o significado da “vida digital” para cada um de nós. Meu desejo é que, ao ler este livro, você entre nele. E digo isso na qualidade de alguém que não gosta de ler. (1997:13)

José Mindlin² diz que *o livro proporciona o prazer físico do contato* enquanto que José Saramago³ afirmou que a era das cavernas é a era atual, pois a imagem virtual obscurece a imagem autêntica. Diz ele que *ler um livro é uma viagem virtual mais importante do que muitas viagens reais. Hoje em dia há uma cegueira de se querer ver tudo sem se ver nada*. Para esse autor, a mídia virtual anula a interação entre as pessoas.

Além de todas essas reflexões, outras ainda podem ser feitas sobre a leitura na tela:

- a) na tela só se vê uma parte do texto de cada vez, enquanto o texto impresso pode ser visto em sua totalidade;
- b) há ausência de contato do leitor que, em livros e revistas manuseia as folhas, por exemplo;
- c) a pessoa que se conecta à rede deve ter um certo rigor no projeto de leitura. Não se pode ir de um documento a outro às cegas. O leitor deve ter seus objetivos bem claros diante da leitura. Esta prática vai se juntar a outras já existentes, pois não se lê da mesma forma um poema, uma reportagem, um anúncio, etc. Cada forma de escrita implica uma relação diferente com o leitor;

(2) Entrevista com José Mindlin na Tv Cultura, programa Vitrine em 13/09/98.

(3) Reportagem “Para Saramago era virtual é como a época das cavernas”, Folha de São Paulo, 17/10/98. O comentário em questão foi feito na mesa-redonda “Viagem Real – Viagem Virtual”, em 16 de outubro de 1998 na cidade do Porto, em Portugal, realizada durante o Encontro de Literaturas Ibero-Americanas.

- d) se pensarmos na perspectiva da gênese do texto, notaremos que não se tem indícios dela em textos digitados. O texto está na tela do computador e não há rasuras, rascunhos, correções, etc. Nada que nos leve a conhecer as suas raízes. Trata-se, portanto, de um ajuste do leitor a todos estes dados de realidade.

Organizar um projeto de leitura, tendo sempre bem claros os seus objetivos, conhecer bem a ferramenta que é o computador, são princípios básicos para que se faça uma boa leitura na tela, para que dela se tire o melhor proveito.

CONCLUSÃO

A função do educador com o advento da informática tornou-se mais ampla e mais complexa.

Diante de todo esse quadro de uma nova concepção de escrita e de leitura, gostaria de propor como educadora que nós, professores, sejamos mediadores do conhecimento, através do trabalho de integração das informações e da ajuda à sintetização dos dados. Devemos, tanto orientar a busca individual de nossos alunos como participar e estar presentes neste importante fluxo de rede, neste saber coletivo da Internet.

É preciso, no entanto, que estejamos atentos às transformações mencionadas: a escrita e a leitura de um documento hipertextual exigem recursos retóricos próprios; nas páginas da Internet, a informação deve ser filtrada, pois nem tudo que aí está é verdadeiro; é preciso saber endereçar corretamente a pesquisa, sob risco de se perder ou de obter documentos mal datados ou pouco adaptados à pesquisa; é preciso dominar as interfaces, saber lidar com uma comunicação pouco linear, com múltiplos enunciados.

O computador é só um instrumento entre outros e a Internet um canal ilimitado de divulgação e de publicação de idéias, podendo trazer contribuições importantes para a sociedade atual. Para o professor, ele traz a informação sempre atualizada, é um grande auxiliar como instrumento de trabalho pedagógico no sentido de ampliar as possibilidades de pesquisa, de sistematização de conhecimentos, constituindo mais um recurso motivador para a aprendizagem. Mas, como vimos, trabalhar com os textos no computador também supõe que se estabeleça um projeto de leitura, que se crie uma cultura, assim como aquela que tivemos com os livros de

papel, pois sua forma é outra e a escrita e a leitura de um documento hipertextual exigem recursos teóricos próprios.

Selecionar os textos, saber orientar a pesquisa, manter uma atitude crítica, não sucumbir ao marketing e aos modismos que estão em sua volta, entender o ritmo e a maneira que se processa uma leitura na tela, entre outras, são reflexões necessárias para que se faça uma boa utilização dessa comunicação telemática.

Para aqueles colegas que trabalham com o ensino à distância ou com o Francês Instrumental, com grande número de textos e atividades em informática, que fazem uso constante da leitura em seu trabalho, e para todos nós que recorremos à Internet, estas reflexões e questionamentos sobre a técnica e a nova propagação do saber universal devem ser um hábito freqüente.

O professor deve ser cúmplice do processo de informatização. A partir de suas próprias descobertas dos instrumentos disponíveis nessa área, ele poderá conduzir seu aluno a utilizá-los não como uma ferramenta única, mas como mais um elemento integrante de seu processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- CHARTIER, Roger. Révolutions et modèles de lectures. *Le Français Aujourd'hui*. **112**, 1995.
- CHARTIER, Roger et alii. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- LÉVY, Pierre. Ouvertures sur les Hyper-textes. Aventures de la Lecture. *Le Français Aujourd'hui*. **112**, 1995.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A Vida Digital*, 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OLIVEIRA, Vera Bastos. *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: Senac, 1996.
- POST-LAJUS, Serge & RICHÉ-MAGNIER, Marielle. *L'école à l'heure d'Internet*. Paris: Nathan, 1998.
- RINCON, José Ferreira. A Biblioteca Digital. *Revista da USP*. **35**, São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, 1998.
- SANTOS, Anamelea de Campos P. L. O professor de línguas estrangeiras e os recursos informatizados. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- SOUCHON, Marc. La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques.

Revista S.A.P.F.E.S.U. (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), 1997.

TRAJLER, Rachel. O uso da Internet em educação. *Oficinas do conhecimento – Imagens – Educação*, Jornal “O Estado de S. Paulo”, 1998.

Résumé: Aujourd’hui l’hypertexte et les nouvelles technologies communicatives sont une réalité en salle de classe. Les élèves lisent et écrivent beaucoup à l’écran d’un ordinateur. La vie virtuelle est de plus en plus présente chez nous et il faut absolument trouver des moyens pour orienter ce progrès et pour savoir l’utiliser avec raisonnement et compétence. Chaque fois qu’on choisit un livre, on tient compte autant de sa forme que de son contenu. Lire c’est aussi observer le poids, la couverture, l’impression, la quantité de feuilles, les images, enfin, l’aspect extérieur du livre. Il va être manipulé, porté d’un côté à l’autre, conservé ou détruit, selon son propriétaire ou le lecteur. On a appris dès l’enfance comment on doit construire le projet de lecture de ce texte “l’encre sur le papier”. Le travail de lecture avec l’hypertexte est tout à fait autre. Son utilisation, ainsi que celle de l’Internet en général crée d’autres habitudes par rapport à la lecture et il faut avoir toujours un projet et une capacité de systématisation bien établis. Il faut créer une culture autour de l’Internet, car l’écriture et la lecture à l’ordinateur exigent des théories propres. Bien choisir les textes, savoir orienter la recherche, avoir l’esprit critique, ne pas se soumettre au marketing et à la mode, comprendre le rythme et le procédé de lecture sur écran, ce sont quelques démarches nécessaires pour un bon emploi de la communication télématique.

Mots clés: “Desterritorialisation” (du texte); Hypertexte; Lecture (projet de); Savoir (universel); Écran (de l’ordinateur); Télématique

NORMAS DE EDITORAÇÃO

PARA OS TRABALHOS ENVIADOS AOS

CADERNOS DO CENTRO DE LÍNGUAS

1. Os textos deverão ser escritos em português e enviados ou por e-mail para clinguas@edu.usp.br ou em disquetes digitados em Win Word 2.0 ou 6.0, acompanhados de três cópias impressas, sendo duas anônimas que serão submetidas aos pareceristas;
2. Deverão ser apresentados sem formatação especial (várias colunas, cabeçalhos, numeração de páginas, divisão silábica hifenizada);
3. Devem ser mantidas as formatações de fontes (itálico, negrito, sobrescrito, subscrito);
4. As notas devem vir ao pé de página;
5. Pede-se especial atenção para a seguinte disposição:
TÍTULO: CAIXA ALTA, CORPO 12, ITÁLICO, CENTRALIZADO;
AUTOR: caixa alta e baixa, corpo 10, itálico, alinhado à esquerda, com asterisco indicando para o pé de página a instituição a que está filiado;
RESUMO: caixa alta, corpo 10, negrito, alinhado à esquerda, escrito em língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol), texto com espaço 1,5, de até 300 palavras;
Palavras-chave: caixa alta e baixa, corpo 10, negrito, alinhado à esquerda, espaço 1,5;
O **TEXTO** em corpo 12; espaço simples; palavras que necessitem de destaque em itálico; versos e trechos de textos blocados entre espaços dois no início e no fim separando-os do restante para destacar;
NOTAS: chamada e número da nota em superscrit, texto do rodapé em corpo 8, espaço 1,5; os destaques (livro, autor, artigo) em itálico e/ou negrito, conforme as normas bibliográficas;
BIBLIOGRAFIA: caixa alta, corpo 10, centralizada, entradas alinhadas à esquerda, as demais linhas com recuo de 1,27;

Abstract: caixa alta e baixa, corpo 10, negrito;

Key words: caixa alta e baixa, corpo 10, negrito;

Intertítulos: caixa alta, corpo 12, negrito;

Itens e sub-itens numerados (1.0; 1.1; 1.2 etc.);

6. O trabalho deve ser apresentado na seguinte seqüência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto com notas em rodapé; bibliografia; abstract; key words;
Referências bibliográficas ao longo do texto. Ex. (Ingarden, 1973, p. 28-29);
7. Favor enviar os trabalhos para o Centro de Línguas:
Av. Luciano Gualberto, 403 - sala 263 - Telefone(fax): (011) 818-4851

Ficha Técnica

<i>Título</i>	CADERNOS DO CENTRO DE LÍNGUAS, N. 3
<i>Divulgação</i>	Humanitas Livraria FFLCH/USP
<i>Formato</i>	16 x 22 cm
<i>Mancha</i>	11,5 x 19 cm
<i>Papel</i>	miolo: off-set 75 g/m ² e capa: cartão colorplus marfim 180 g/m ²
<i>Montagem</i>	Charles de Oliveira/Marcelo Domingues
<i>Impressão da capa</i>	vinho
<i>Impressão e Acabamento</i>	Gráfica FFLCH/USP
<i>Número de páginas</i>	128
<i>Tiragem</i>	500