

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

FRANCIELE VIEIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

FRANCIELE VIEIRA



**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Orientadora: Prof. Ma. Joice Maria Maltauro Juliano.

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

Estratégias de leitura em Língua Inglesa no contexto de nível médio profissional

Por

FRANCIELE VIEIRA

Esta monografia foi apresentada às 18h30 do dia **1º de junho de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Profª Me. Joice Maria Maltauro Juliano
UTFPR – Campus Medianeira
(orientadora)

Profª Drª Ivone Terezinha Carletto de Lima
UTFPR – Campus Medianeira

Prof. Me. Nelson dos Santos
UTFPR – Campus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico este trabalho aos meus alunos e todos os meus colegas de profissão.

Também dedico a toda a minha família, meu suporte.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

A minha orientadora, professora Ma. Joice Maria Maltauro Juliano, pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Campus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. (Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

VIEIRA, Franciele. Estratégias de leitura em Língua Inglesa no contexto de ensino médio profissional. 2018. 41 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como temática a abordagem das estratégias de leitura dentro da língua inglesa no contexto do ensino médio profissional, a fim de trazer as contribuições pertinentes sobre o Inglês Instrumental e, assim, fomentar as práticas de leitura de textos em língua inglesa por meio dessas estratégias. A partir de pesquisas bibliográficas dos mais variados autores e textos já publicados acerca do assunto, pudemos perceber e discutir os conceitos de leitura, pensamento crítico e estratégias de leitura, temas tão recorrentes nos estudos norte-americanos de autores como Heberle e Taglieber, os quais contribuíram para os avanços dessa chamada abordagem crítica da leitura. Numa perspectiva interacionista, também foram analisadas as contribuições de Isabel Solé sobre as estratégias de leitura, o que são, quais são e como trabalhá-las em sala de aula, além do estudo dos métodos e suas perspectivas a respeito da habilidade discursiva de ler por meio do autor Oliveira. Com isso, percebeu-se a importância e, até mesmo, a desvalorização da leitura, além do quanto os educadores e toda força responsável pelo processo de educação devem colaborar para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de Leitura. Língua Inglesa.

ABSTRACT

VIEIRA, Franciele. *Strategies of reading in English at the context of professional high school*. 2018. 42 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This work had as thematic the abordage of reading strategies in English Language at the context of professional high school, in order to bring the contributions about Instrumental English and thus to instigate reading practices of texts in English using these strategies. From the bibliographical researches of the most varied authors and texts already published on the subject, we were able to perceive and discuss the concepts of reading, critical thinking and reading strategies, themes so recurrent in the North American studies of authors like Heberle and Taglieber, who contributed to the advancement of this so-called critical approach to reading. In an interactionist perspective, the contributions of Isabel Solé on reading strategies, about what they are, which they are and how to work in the classroom, as well as the study of methods and their perspectives on the discursive ability to read by means of the author Oliveira. With this, the importance and even the devaluation of reading was noticed, as well as how educators and all the force responsible for the education process should collaborate in the formation of critical, autonomous and participatory readers.

Keywords: Reading. Strategies of reading. English Language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	13
2.1 PERSPECTIVA INSTRUMENTAL DA LEITURA DENTRO DO ENSINO DE INGLÊS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	13
2.1.1 Por que os brasileiros leem e estudam inglês?.....	14
2.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO EM INGLÊS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA.....	17
2.2.1 Abordagem Oral.....	18
2.2.2 Método Audiolingual	19
2.2.3 Métodos Alternativos.....	21
2.2.3.1 <i>Silent Way</i>	21
2.2.3.2 <i>Suggestopedia</i> (Reservopedia).....	22
2.2.3.3 TPR – <i>Total Physical Response</i>	22
2.2.3.4 <i>Community Language Learning</i> (CLL).....	23
2.2.3.5 Ensino de Línguas baseado em Competências.....	24
2.3 FORMAS DE PROCESSAMENTO E COMPREENSÃO DOS TEXTOS: MODELO ASCENDENTE E DESCENDENTE.....	24
2.4 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	28
2.4.1 Críticas à abordagem do Inglês Instrumental.....	34
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	38

INTRODUÇÃO

O ato de ler, segundo alguns autores, revela muito sobre esse processo extremamente complexo. Ler, de acordo com Solé (1998, p. 22) “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Essa ação, ainda conforme Solé, demanda um movimento ativo do leitor, o qual precisa ler e investigar o que está lendo.

Por conseguinte, são vários os motivos que levam uma pessoa a ler. Seja para apreciar um livro, como forma de lazer, seja para a aquisição de uma língua, ou devanear, entre outras razões (SOLÉ, 1998). Entretanto, sabemos que esse processo de leitura é bastante complexo, levando muitos autores a pesquisar e desenvolver formas de leitura que possam facilitá-lo.

Não é diferente na busca de um outro idioma, como o inglês, por exemplo. Para se entender textos construídos em outras línguas, há quem apresente mais dificuldades ainda do que na sua língua-mãe.

O grande problema de ler textos em inglês é a dificuldade que o aluno tem em traduzir todas as palavras de um texto ou tentar entender *a priori* ele completamente.

Assim, o Inglês Instrumental tem sido uma forma de abordagem utilizada para facilitar a aprendizagem em inglês, visando não ao conhecimento pleno do vocabulário, já que este é considerado um dos maiores problemas dos alunos quando aprendem uma língua, mas à aquisição de estratégias de leitura que facilitem a mesma.

Porém, um dos problemas encontrados é que o aluno acredita que precisa entender todas as palavras de um texto e consultar o dicionário a cada termo desconhecido; o Inglês Instrumental vem, então, a facilitar esse caminho e, como toda leitura tem um objetivo, essa abordagem soma estratégias para que esse objetivo seja alcançado mais rápido.

Associado a esse pensamento, Kleiman (2004, p. 65) revela acerca da leitura que “(...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.”

Quando o Inglês Instrumental chegou ao Brasil, era utilizado apenas pelas universidades em cursos de licenciaturas, entretanto, com os resultados obtidos, alguns estudiosos de idiomas começaram a perceber que esse ensino poderia ser dado em outras áreas de atuação e para outros fins que não educacionais. Porém, alguns críticos achavam que o Inglês Instrumental apenas fornecia essa prática limitada aos cursos superiores, como ficou erroneamente conhecido.

Essa demanda pela leitura de textos em inglês pelos cursos de letras Anglo-Germânicas ou de Línguas-Modernas ficou bastante acentuada por volta da década de setenta (1970) e, assim, esse ensino, na verdade, foi introduzido no Brasil pela instituição de ensino superior Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) em 1983, porém nesse momento a finalidade da leitura era mais voltada para os ambientes de tecnologia e ciência, dentro das inúmeras esferas em que o aluno pode atuar (CECIM, 2016; KNUST e VENEZA, 2014).

Com o passar do tempo, os educadores perceberam que esta abordagem servia tanto para fornecer estratégias de leitura, daí o nome instrumental, como para compreensão textual. A gramática podia ser ensinada de forma contextualizada ao objetivo e área de interesse do aluno (SANTANA, 2015) e, como a leitura pode ter vários significados para cada um, ela acaba por envolver as experiências pessoais de cada leitor.

Pensando nisso, o presente trabalho visou trazer a valorização da leitura, principalmente, no ambiente escolar de alunos dos cursos profissionalizantes, e mostrar estratégias que facilitem esse ato, especificamente de textos em inglês. O que se pretende é mais do que trazer todas as estratégias ou meros instrumentos de facilitação dessa compreensão da leitura, deseja-se estimular o gosto pela mesma.

Brasileiros, por exemplo, leem em média 4,96 livros ao ano, dos quais 0,94 são indicações da escola e os outros 2,43 são escolhidos baseados no próprio gosto do leitor, sendo que a média de países desenvolvidos é de 10 livros ao ano (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

Voltando, no entanto, ao conceito de leitura, o autor Perissé (2005, p. 160) em seu livro “Elogia da leitura” afirma que “é a habilidade básica para acesso à informação, à cultura, às tradições, às ideias (...), e a loucura atual é que esta habilidade nem sempre tem sido elogiada com toda a desmedida que merece!”. Essa afirmação de Perissé vai além do significado de leitura ao seu modo de ver e

pensar, pois ele traz consigo ainda uma problemática: a desvalorização do ato de ler.

Além disso, esperou-se revisar as contribuições de teóricos sobre o assunto, tais como Heberle (2000) e Taglieber (2003), bem como Solé (1998), entre outros, a fim de reforçar as concepções sobre leitura crítica e estratégias sobre a mesma.

O presente trabalho constitui-se de uma revisão bibliográfica, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2003), tem por objetivo revisar o que já foi produzido e publicado acerca de um assunto. Para tanto, foram utilizados sites de periódicos, sites de pesquisas como Google Scholar, revistas e livros sobre o tema em destaque.

Os tópicos a serem abordados foram a concepção de leitura ao longo da história do ensino de inglês; os métodos e abordagens de ensino da língua inglesa; o inglês instrumental bem como as técnicas de *Skimming*, *Scanning*, inferências, previsões, entre outras, além de várias estratégias utilizadas no ensino de leitura em Língua Inglesa.

Por fim, esta pesquisa pretendeu auxiliar nas aulas e para incitar a reflexão dos colegas de profissão, os professores de Língua Inglesa da rede pública, e também para colaborar com os alunos de cursos técnicos profissionalizantes, a fim de que todos tenham um melhor desempenho na aquisição do inglês como segunda língua.

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2.1 PERSPECTIVA INSTRUMENTAL DA LEITURA DENTRO DO ENSINO DE INGLÊS AO LONGO DA HISTÓRIA

Na discussão acerca da leitura, é importante citarmos o que são os textos com que o aluno dos cursos técnicos profissionalizantes se depara, já que eles podem assumir formas diferentes e contextos de produção divergentes. À variedade desses textos damos o nome de gêneros textuais.

Bakhtin (2003 *apud* BORGES, 2012, p. 123) os conceitua assim:

(...) são enunciados constituídos de conteúdo temático, estilo verbal (seleção ordenada nos recursos da língua) e construção composicional (...) que vai denominar como gênero discursivo. O gênero é assim formado por uma relação entre esses aspectos que se realiza a cada dada situação comunicativa, mas que, por ocorrência, mantêm certa estabilidade, sendo considerados, então, relativamente estáveis.

Portanto, cada texto assume suas próprias características. Estudiosos de leitura ensinam que nesse processo há um tripé de relação, ou seja, um dialogismo entre o leitor, o texto e o autor deste.

Assim, para facilitar essa tríplice relação, está sendo cada vez mais utilizada em ambientes de ensino profissionalizante e, até mesmo de ensino superior, o tipo de abordagem do Inglês Instrumental, o qual tem colaborado muito com a compreensão de textos (FERREIRA, 2010).

Esse curso, podemos assim nomeá-lo, promove alguns subsídios para que o leitor compreenda de forma prática e objetiva os textos que precisa ler em outras línguas, principalmente, o inglês. O objetivo principal dessa metodologia é a leitura rápida de textos em outras línguas por meio de estratégias como *Skimming*, *Scanning*, inferências, previsões, textos não verbais, etc.

Historicamente, o Inglês Instrumental sempre existiu nas práticas de aquisição de idiomas. Entretanto, podemos destacar alguns momentos da história e quais métodos se destacaram ao longo dela, tais como o método de gramática e tradução, o qual estava em voga até o final da década de 40. Posteriormente, surgiu o método audiolingual, fundamentado em pesquisas comportamentais, como estímulo e resposta (teorias behavioristas). Este método foi bastante utilizado para a

propagação das línguas europeias em tempos de guerra, como a Segunda Guerra Mundial (ROSA & FERREIRA, 2007).

Entretanto, este meio de ensino ficou defasado e deficiente, pois não explorava a leitura, além de tratar os aprendizes de outras línguas como sujeitos meramente passivos.

Com o advento do ESP, pode-se assumir papéis diferentes. A leitura ganhou espaço no processo de ensino-aprendizagem e, assim, o leitor poderia construir significados, interagir com os textos, num processo dialógico (ROSA & FERREIRA, 2007).

Mais precisamente, o Inglês Instrumental surgiu na década de 70 com a necessidade dos departamentos de Letras Anglo-Germânicas ou Línguas Modernas formarem seus alunos em “cursos de inglês especializados para vários departamentos de ciência pura e aplicada” (CRUZ, 2009, p. 3).

O objetivo dessa abordagem era levar seus alunos, fossem eles de qualquer curso superior, inscritos em vestibulares ou futuros profissionais, a “descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo real.” Os direcionamentos dessa abordagem são, portanto, totalmente voltados para os interesses e áreas de atuação dos alunos, o que estimula a vontade de aprender, já que o aprendiz pode desenvolver “habilidades específicas (...) e tornando-o autossuficiente para o desempenho de suas funções e incentivando-o a buscar seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento” (CRUZ, 2009).

2.1.1 Por que os brasileiros leem e estudam inglês?

Estudar inglês, definitivamente, está na moda. Um autor, estudioso dos métodos de ensino em inglês, já dizia: “o ato de estudar a língua inglesa é tão divulgado por meio de anúncios publicitários e pelo currículo escolar que já tomou contorno de senso comum, que já se naturalizou na mente dos brasileiros” (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Devido ao processo de colonização e do interesse brasileiro pelo que é de fora é comum famílias matriculem logo cedo seus filhos nas escolas de idiomas. Esse processo veio das agências governamentais do Reino Unido e dos Estados

Unidos, mas não se iniciou nos dias atuais. Ele está relacionado com o imperialismo econômico britânico e norte-americano. Eis um dos principais motivos por que os brasileiros desejam aprender inglês: questões geopolíticas. Na busca por poder e conquista de terras, o Reino Unido no século XIX e depois os Estados Unidos no XX expandiram suas fronteiras levando sua cultura e valores ideológicos por meio de sua língua. Esta, por sua vez, ganhou destaque, principalmente, por ser utilizada como língua franca no período da Segunda Guerra Mundial (OLIVEIRA, 2014).

Com o advento da Globalização, essa língua consolidou-se, pois as potências que falam esse idioma e, principalmente, os EUA foram responsáveis pelo poder econômico, político e bélico. Desse modo, com a necessidade de o mundo falar inglês para comunicar-se (processo de globalização), surgiram os institutos de idiomas que, segundo Oliveira (2014, p. 62), são veículos “de expansão dos valores ideológicos do imperialismo britânico.”

Esse processo foi se intensificando após a chegada dos bancos e empresas, essencialmente, norte-americanas e também com a “disseminação de seus símbolos culturais, um desses, a própria língua inglesa” (OLIVEIRA, 2014, p. 62). Com isso, muitos centros binacionais estadunidenses foram criados.

Continuando a história, na década de 70, após a criação desses centros binacionais, o francês perdera força para o inglês na maior parte dos colégios de ensino médio do Brasil. Certamente, todo trabalho do governo inglês foi decisivo para disseminar a cultura e língua inglesa: “fica muito claro que houve, por parte da Inglaterra e dos Estados Unidos, uma política deliberada e consistente de incentivo à criação de institutos de idiomas para consolidar a sua influência ideológica no Brasil” (OLIVEIRA, 2014, p. 63).

E todo esse arcabouço histórico apenas ratifica o mito de que “devemos” falar/estudar inglês. Diz-se mito porque, de acordo com Oliveira, muitos empregos não necessitam do segundo idioma para serem executadas as tarefas (OLIVEIRA, 2014, p. 63, *grifo nosso*).

Não parando por aí essa disseminação linguístico-cultural, as organizações como TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) e a IATEFL

(*Association of Teachers of English as a Foreign Language*) foram responsáveis por transmitir os interesses das superpotências (Reino Unido e EUA), além de influenciar nos propósitos ideológicos e mercantilistas destes (CANAGARAJAH, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2014).

Não obstante, essa promoção direta do inglês tem sido percebida nos livros didáticos que vêm recheados dos “valores ideológicos veiculados pelos livros didáticos editados nos Estados Unidos e na Inglaterra.” Por exemplo, algumas editoras produziram livros em que o personagem brasileiro era chamado de “Juan” por acreditarem que a maior parte da América Latina falava espanhol (OLIVEIRA, 2014, p. 65).

Acreditando que o contexto desses países aplica-se aos nossos e que o ensino deles é universal, muitas escolas têm incorporado esses “princípios colonizadores”. Estas adequam-se ao que a “matriz” produz; consomem o que ela produz (*grifo do autor*).

Outro motivo por que se ensina inglês no Brasil é devido ao aspecto funcional. Muitos brasileiros precisam saber inglês para ter acesso às informações, revistas, livros, jornais, escrever cartas, elaborar currículos, entender músicas, assistir séries, etc...Nesse sentido, surge a necessidade de aprovação em testes de proficiência, em mestrados que obrigam o aluno a mostrar seu desempenho em outra língua, programas também de doutorado, para assumir profissões que exijam inglês, como em multinacionais, por exemplo, que estabelecem relações externas com outros países.

É nesse contexto que surge o Inglês Instrumental. De uma necessidade de aprendê-lo: “tais razões têm natureza instrumental, ou seja, está relacionada a propósitos funcionais, que podem ser genéricos ou específicos (mas que são consequências da influência geopolítica)” (OLIVEIRA, 2014, p. 65).

2.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE INGLÊS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA

Primeiramente, é importante fazermos a distinção entre método e abordagem já que o presente trabalho tem por objetivo destrinchar sobre a utilidade da abordagem do Inglês Instrumental.

Na visão de Richards e Rodgers (1982, 2001 *apud* BORGES, 2010, p. 401), o método é composto de três partes: abordagem, design e procedimento. “A abordagem é o sustentáculo teórico do método” (OLIVEIRA, 2014, p. 67). Já o design é o “contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático” e o procedimento diz respeito às técnicas e práticas adotadas em sala de aula. (BORGES, 2010, p. 401)

Ainda segundo Richards e Rodgers (1982 e 2001 *apud* BORGES, 2010, p. 405):

Todos os métodos de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem e crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias no nível de abordagem se relacionam diretamente ao nível do design, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao nível do procedimento, pois elas proporcionam o fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular.

Assim, de acordo com a concepção desses autores, a abordagem do Inglês Instrumental diria mais a respeito da forma como o professor deve trabalhar em aula as estratégias de leitura, já que esse tipo de ensino tem enfoque nessa habilidade especificamente para preparar seus alunos, a fim de que estes atinjam seus objetivos, sejam eles profissionais, técnicos ou acadêmicos. Portanto, poder-se-ia, talvez, somar a mesma abordagem aos métodos vigentes.

Quanto à questão do surgimento dos métodos e estratégias de ensino em inglês, está intrinsecamente ligada ao contexto de dominação do imperialismo e do colonialismo (OLIVEIRA, 2014). Com a expansão do Império Romano, o latim ganhou importância nas escolas e universidades e, atrelado a ele, o grego clássico, porém com menor relevância.

A partir da primeira década do século XIX, para ensinar essas duas línguas começou-se a usar o método de gramática e tradução, o qual também passou a ser usado pelos institutos de idioma como forma de ensino de línguas estrangeiras.

Esses estudos baseavam-se na tradução exaustiva de palavras e textos, estudo do vocabulário e das estruturas sintáticas, sendo especialmente dedutivo. “O professor apresenta formalmente as regras sintáticas, geralmente usando quadros de elementos gramaticais e paradigmas sintáticos, sem deixar de apresentar também as famigeradas exceções às regras.” (OLIVEIRA, 2014, p. 74) Logo após, por meio de exemplificação, o professor mostra a teoria na prática, encaixando cada regra de acordo com cada exemplo.

Posteriormente, os alunos devem aplicar o que aprenderam em “exercícios de tradução com intuito de evidenciar que não apenas compreenderam a apresentação das estruturas gramaticais, mas que também aprenderam as regras.” (OLIVEIRA, 2014, p. 76). Exemplo disso, no Brasil, é que os alunos falantes de português devem traduzir as frases-modelo tanto do inglês para o português como vice-versa. O professor, então, precisa corrigir os possíveis equívocos, oferecendo a tradução correta.

2.2.1 Abordagem Oral

Esse método surgiu da necessidade de melhorar o método anterior, método direto, para desenvolver a oralidade no ensino de inglês. Surgiu entre as décadas de 20 a 30. A ênfase empregada nos métodos anteriores à aquisição da habilidade de ler deu origem a essas listas de frequência (ou *syllabus* de um curso). (OLIVEIRA, 2014)

Outro ponto era o controle das estruturas gramaticais que eram ensinadas. Harold Palmer e Albert S. Hornby organizaram essas sequências gramaticais em padrões sequenciais e mais tarde em quadros de substituição a fim de facilitar o conhecimento das regras sintáticas em língua inglesa (OLIVEIRA, 2014).

Os princípios basilares desse método eram seleção, gradação e apresentação. No primeiro, havia a seleção dos elementos lexicais e estruturas gramaticais que seriam ensinadas. No segundo, a organização destes em forma de conteúdo sequencial e por último a escolha da forma de ensino e apresentação de todos esses elementos, tanto na teoria como na prática (OLIVEIRA, 2014).

Nesse método, além de ser a língua-alvo a língua praticada nas aulas, o aluno somente lia ou escrevia quando houvesse maturidade e preparo. Até então ele aprenderia as palavras e sentenças de forma sistematizada e oral e, somente depois, por meio de material escrito. Como o próprio nome da abordagem revela: o foco estava na oralidade a princípio.

Porém, uma das críticas a esse tipo de ensino estava na contextualização excessiva como apresenta vocabulário apenas para situações específicas e isoladas, o que fazia com que não se explorasse totalmente todas as “possibilidades de combinação...” (OLIVEIRA, 2014, p. 94).

3.2.2 Método Audiolingual

Esse método surgiu num contexto de certo avanço tecnológico, em meados de 1900, “mais do que ler” (OLIVEIRA, 2014, p. 94). Essa grande demanda e o “maior conflito bélico do mundo moderno” eclodiram no método audiolingual. Isso porque a guerra trouxe novas necessidades, inclusive no exército norte-americano, pois este precisava de soldados e acabou por alistar minorias étnicas que não falavam inglês: latinos e índios (OLIVEIRA, 2014, p. 94).

Surgiu também a necessidade de falar nas línguas de outros povos envolvidos na guerra. Então, o governo e o sistema militar dos EUA passaram a treiná-los por meio do “Army” (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

E com o avanço de pesquisas em métodos mais eficientes, surgiu o método audiolingual, audiolinguismo ou audiolingualismo, que posteriormente dominou “o ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2014, p. 95). Esse método está

embasado em teorias comportamentais (behaviorismo) e nas teorias estruturalistas da língua (OLIVEIRA, 2014).

Este estruturalismo, teoria linguística iniciada por Claude Lévi-Strauss, enxergava a língua como um conjunto organizado de elementos gramaticais (fonemas, morfemas, palavras, sentenças) e para aprender uma língua precisava-se apenas aprender essas unidades que a compõem (OLIVEIRA, 2014).

Em consonância a isso, atrelou-se a behaviorismo, estudo comportamental que explicava como um indivíduo aprendia uma língua. Por meio de várias propostas teóricas e, por fim, com a contribuição de Skinner, o qual entendeu que o ser humano aprende por meio de estímulos, respostas e reforçamento, os quais bem atrelados dariam origem a bons hábitos e, se não, a maus hábitos, que são aqueles que não contribuem para o sucesso na hora de aprender.

Entretanto, a crítica a esse método era que este objetivava que o aprendiz falasse num nível de falante nativo, o que gerou complicações, já que não há um padrão ou perfil fixo para esse falante nativo (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Esse método também seguia a lógica da língua materna de acordo com a forma que a aprendemos, ou seja, a sequência linguística a ser trabalhada nas aulas era: compreensão oral, fala, leitura e escrita (OLIVEIRA, 2014).

2.2.3 Métodos Alternativos

Questões como a insatisfação com o Método Audiolingual, que era o método do momento e “somadas à ideia de que um método eficiente fosse passível de ser descoberto ou criado, levaram os pesquisadores interessados (...) a buscar alternativas teóricas que considerassem o estudante como ser humano completo” (OLIVEIRA, 2014, p. 105).

A partir disso, cada método seria visto como um resolvidor de problemas da questão do método perfeito. Esses métodos alternativos, portanto, surgiram da

necessidade de educar o homem como um todo. A seguir, então, alguns desses métodos, de acordo com Oliveira (2014, p. 105 – 138):

2.2.3.1 *Silent Way*¹

Como o próprio nome já diz, consistia num método que visava o silêncio por meio do professor. As atividades estavam centradas no aluno e não mais no professor como único transmissor de conhecimento e potencial. Os alunos poderiam interagir com o professor, mas em menor escala do que no método anterior (audiovisual). (OLIVEIRA, 2014, p. 107-108)

O desenvolvedor dessa alternativa de ensino foi Gattegno, pesquisador egípcio, que nos anos 60, criou o mesmo com o objetivo não de obedecer a hábitos, técnicas de memorizações, etc., mas às regras. A frase-chave do *Silent Way* era: “*I don't teach. I let them learn*” a qual significa “Eu não ensino. Eu os deixo aprenderem” (OLIVEIRA, 2014, p. 107, *tradução nossa*).

Nesse método “silencioso”, a ordem das habilidades a serem apreendidas era: compreensão oral, fala leitura e escrita, ou seja, como os outros métodos também não visava o trabalho em conjunto e ao mesmo tempo dessas aptidões (OLIVEIRA, 2014, p. 108, *grifo nosso*).

2.2.3.2 *Suggestopedia* (Reservopedia)

No borbulhar dos métodos alternativos surgiu o *Suggestopedia*, criado por Georgi Lozanov, psiquiatra e educador búlgaro. Este apresentou esse novo método como resolvidor das barreiras psicológicas, pois ele acreditava que o medo dos estudantes ao aprender uma nova língua impedia-os na aquisição da mesma. Portanto, essas barreiras deveriam ser trabalhadas, pois poderiam influenciar negativamente o pensamento ou as ideias do estudante.

¹ Optamos por este termo já que, segundo Oliveira (2014), traduzir o termo como “método silencioso” ficaria estranho.

Para eliminar esses obstáculos, o ambiente e o comportamento do aluno deveriam ser assegurados nas seguintes condições (OLIVEIRA, 2014, p. 115 - 116):

- (1) O ambiente deveria ser favorável e relaxante;
- (2) Por meio da aprendizagem periférica, subconsciente e consciente seriam amparados, sem necessariamente ter um objeto de aprendizagem em conta, assim a atenção dos alunos não precisaria estar voltada àquele.
- (3) O professor deveria facilitar o caminho da aprendizagem, criando uma atmosfera propícia para isso.
- (4) A tradução dos textos de nível primário já vinha simultaneamente, a fim de diminuir a ansiedade dos aprendizes.
- (5) Os *role-plays* (dramatizações) eram para assegurar uma tranquilidade maior ao alunos, pois estas passam ao alunos uma ideia de nova identidade, tanto que nas aulas eram-lhes atribuídas identidades substitutas, ou seja, se o aluno errasse, ele não seria punido, como nos casos anteriores, mas seria levado a assumir outro nome, assim quem errasse não seria exatamente o estudante, mas sim o seu personagem fictício.

2.2.3.3 TPR – *Total Physical Response*²

Diferentemente, esse método baseava-se nos “elementos corporais dos aprendizes”, isto é, no “uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas” (OLIVEIRA, 2014, p.118).

Não se tem exatidão se esse é realmente um método, pois seu criador, James Asher, psicólogo estadunidense, fazia alusões em suas palavras a termos como ferramenta alternativa de ensino, técnica, método, etc., não conferindo àquele a clareza necessária.

No TPR (*Total Physical Response*), o aluno deveria abstrair o primeiro elemento do conteúdo por meio do corpo e, posteriormente, para o lado linguístico

² O termo significa, em português, Resposta Física Total, tradução mais aceita acerca do método entre os estudiosos de Língua Inglesa.

do cérebro mediante “diálogos curtos, histórias, exercícios estruturais de substituição etc.” (OLIVEIRA, 2014, p. 119)

O problema nesse método, entretanto, estava na representação das abstrações, pois questões iniciais eram contempladas, porém os termos *justice* e *honor*, por exemplo, não seriam fáceis de ser explanados por meio de mímicas ou pantomimas, as quais consistiam em técnicas presentes no TPR (OLIVEIRA, 2014).

2.2.3.4 *Community Language Learning* (CLL)³

Charles Curran apropriou-se das questões que envolviam o emocional e o afetivo dos alunos na aquisição de uma segunda língua e criou o método *Community Language Learning* (CLL), o qual consiste numa aprendizagem comunitária da língua. O psicólogo e padre jesuíta deu aplicabilidade às técnicas de Rogers sobre aconselhamentos psicológicos e redefiniu as funções de professor e aluno numa perspectiva humanística (OLIVEIRA, 2014).

Nessa mesma visão, o professor é um conselheiro e o aluno é o cliente. Um estimula a cooperação do outro, mas diferentemente de algumas teorias que diziam que o professor deveria ser psicólogo, esta não exigia isso, o *conselheiro* apenas precisaria entender a “luta que os estudantes travam à medida que tentam internalizar outra língua” (LARSEN-FREEMAN, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 125, *grifo nosso*).

O obstáculo a esse sistema foi justamente essa falta de aptidão dos professores em lidar com questões psicológicas de seus alunos, sendo-lhes muitas vezes desconhecidas ou alheias.

Então, fechou-se o último dos métodos humanísticos de ensino de línguas, vindo uma última ideia de método baseada em competências.

³ Já o CLL, em português, é mais conhecido como Aprendizagem Comunitária de Língua.

2.2.3.5 Ensino de Línguas baseado em Competências

Apreciado o novo método nos anos 70, cujo contexto era de crise do sistema educacional estadunidense e quando os professores eram intensamente cobrados por resultados, questões como essa geraram a crise do letramento (*literacy crisis*), a qual todos os estudiosos não paravam de mencionar.

O revolucionário método surgiu dessa necessidade de apresentar resultados, a saber, o método fundamentado em competências, como o nome já diz, foi, primeiramente, uma resposta à sociedade e, em segundo plano, um agrupamento de competências específicas que os aprendizes deveriam “desenvolver para funcionarem socialmente” (OLIVEIRA, 2014, p. 133).

No entanto, o mesmo método caiu por terra, por sua própria essência, elevar a importância dos fins (resultados) e não dos meios (metodologia): “De certa forma (...) não importa que metodologia é empregada, desde que ela entregue os resultados da aprendizagem” (RICHARDS, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 138).

2.3 FORMAS DE PROCESSAMENTO E COMPREENSÃO DOS TEXTOS: MODELO ASCENDENTE E DESCENDENTE

Seguindo o estudo da teoria sobre leitura crítica e interativa, Heberle declarou que, para o estudo de uma língua estrangeira tem sido cada vez mais importante o ato de ler, e o contexto atual favorece muito isso, tal como: demandas de professores, globalização, ensino-aprendizagem em escolas infantis, fundamentais e de nível médio⁴ (2000, *tradução nossa*).

A autora ainda ressalta a importância do assunto já que estudiosos da psicologia cognitiva e inteligência artificial têm elaborado pesquisas sobre como se

⁴“Reading has become the most important skill in EFL teaching in Brazil, if we consider factors such as students’ needs in our globalized contemporary society, institutional support, teacher demands and learning-teaching conditions in our elementary and secondary schools.” (HEBERLE, 2000, p. 115)

dá o processo de leitura⁵. De acordo com a mesma autora e Solé, pesquisadora do modelo interacionista, há dois processos que, de forma interativa, podem ser utilizados pelo leitor no momento da leitura: o *bottom-up* e o *top-down processes*, os quais são conhecidos respectivamente, segundo Dias e Silveira (2014) e Solé (1998), como modelo ascendente e descendente.

No primeiro, o qual é mais conhecido como *bottom-up*, (também conhecido como “*text-based*” ou “*data-driven processing*”), valoriza-se o texto e a decodificação de palavras e letras, as quais levam à assimilação de frases. Entretanto, este método é lento nos resultados, pois o leitor tende a construir significados apenas a partir do texto (NUTTAL, 1996 *apud* DIAS e SILVEIRA, 2014, p. 89; SOLÉ, 1998).

Segundo Gough (1972 *apud* DIAS e SILVEIRA, 2014, p. 89), ‘sustentar que todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar a palavra e daí chegar ao significado’ é algo bastante vagaroso, já que um leitor proficiente processa a informação com tanta agilidade que sequer passa a observar todas as letras ou palavras. Esse modelo subentende um leitor apenas decodificador e demasiado vagaroso, portanto.

Já, no modelo descendente, ou *top-down* (também conhecido como “*knowledge based*”, “*conceptually driven*”, ou “*information processing*”), o leitor não realiza o processamento de cada letra, porém faz uso de seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para realizar previsões sobre o material do texto. Logo, a quantidade de informação sobre esse texto influenciará na fixação do mesmo, a fim de que o leitor construa sua interpretação textual. Essa perspectiva de leitura não tem foco no leitor ou no texto, mas cada informação contida no texto serve de *input* para a próxima, ou seja, a informação ocorre em nível ascendente de assimilação. Sendo assim, as expectativas do leitor o guiarão a leitura deste (SOLÉ, 1998, p. 24).

Portanto, ler exige, nesse panorama, um processo habilidoso de decodificação, mas também um processamento ativo, em que a “leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 24).

⁵ “In the recent past, studies on reading based on cognitive psychology and artificial intelligence have emphasized the role of background knowledge, known as readers’ schemata or mental representations of experience and knowledge.” (HEBERLE, 2000, p. 115)

Voltando às considerações de Heberle (2000) a respeito de outros modelos de leitura, esta citou o de estrutura sintática de Van Dijk e Kintsch (1978), o qual envolve duas etapas para a compreensão de um texto. Os dois autores entendem que o texto é constituído de proposições em nível macro (macroestruturas) e micro (microestruturas). A primeira estrutura sintática tem a ver com o sentido global do texto e já a segunda, relaciona cada proposição do texto uma as outras.

Heberle (2000) seguiu explicando que cabe ao leitor entender o ritmo ou coerência presente no texto e também fazer inferências acerca dele. A compreensão do leitor deve se dar a partir de ciclos, ou seja, etapas que irão fazendo sentido àquele, formando novos significados à medida que o leitor evolui no processo de leitura.

Seguindo sua explicação, a autora ainda revelou que certos termos como “*frames*” e “*scripts*” têm sido usados por pesquisadores no assunto para revelar como o conhecimento humano é organizado na memória deste⁶. A autora explica que “*frames*” são unidades fixas de concepções e pensamentos que representam situações estereotipadas ou fatos sobre o mundo e os “*scripts*” são usados para dependências de conceitos em sequências de eventos (HEBERLE, 2000, p. 116, *tradução e grifo nossos*).

Entretanto, os estudos têm avançado muito acerca do processamento de textos/informações ou mais especificamente de discursos. Tanto que há um termo chamado “*schemata*”, o qual refere-se à dependência do leitor, ou seja, de sua perspectiva e visão de mundo, das suas impressões sociais, históricas e políticas acerca do mundo a sua volta. Assim, tendo-se diferentes leitores, ter-se-á diferentes interpretações de leitura (HEBERLE, 2000, p. 116).

Essa análise crítica do discurso também parece ter uma perspectiva interacionista, pois está pautada na relação entre sociedade e linguagem. Por isso, nesse modelo são levados em conta os aspectos sócio-políticos e culturais dentro do discurso. A origem desse termo “*schemata*” situa-se na Inglaterra, a qual forneceu

⁶ “The terms *frames and scripts* have also been used to show how background knowledge is organized in the human memory. *Frames* are fixed units of thoughts used to represent stereotypical situations or facts about the world and *scripts* are related to conceptual dependencies in sequence of events.” (HEBERLE, 2000, p. 116)

bastante visibilidade a esse assunto, tanto que se expandiu para a Europa, Ásia e até ao Brasil (HEBERLE, 2000, p. 117).

Segundo Taglieger (2003, p. 141-142), devido à imensa quantidade de informações disponíveis, os leitores devem selecionar o que leem para satisfazer suas necessidades seja qual for a área. Logo, a leitura crítica ou literatura crítica (*schemata*) veio nesse ponto sanar essas necessidades e facilitar esse estudo. Alguns autores citados por Taglieber (2003) definem bem esse tipo de leitura e ressaltam a importância histórica e cultural desse tipo de leitura que permite a participação igualitária de todos e controle das nossas vidas. Eles entendem que por trás de cada texto há significados de esferas afins, como a social, política, entre outras, que podem ser aplicados a cada contexto.

Já, segundo Flynn (1989 *apud* TAGLIEBER, 2003), o modelo de leitura crítica envolve diversas etapas de organização do pensamento, como por exemplo a análise, que consiste no exame das partes de um texto para organizar as ideias do mesmo; síntese, a qual combina dentro de um todo as partes mais relevantes de um texto e a avaliação, etapa que, por meio da razoabilidade e bom senso, o leitor pondera os fatos e padrões estabelecidos na leitura do texto.

Alguns autores não definem exatamente o significado de leitura crítica, mas sim de pensamento crítico como sendo aquele que verifica o texto como um problema a ser analisado atentamente por meio de avaliações e julgamentos de seu conteúdo a fim de estabelecer possíveis soluções, além dos pontos fortes e fracos de um texto (RUGGEIRO, 1984 *apud* TAGLIEBER, 2003, p. 142)

Entretanto, segundo Taglieber, na verdade, pensamento crítico (*critical thinking*) e leitura crítica (*critical reading*) são muito parecidos. Frequentemente, as mesmas habilidades descritas sobre a análise de textos também são as mesmas para a de leitura. Predições, questionamentos, julgamentos, avaliações, inferências são habilidades listadas nos livros tanto para o pensamento como para a leitura crítica (SHERBOURNE, 1981 *apud* TAGLIEBER, 2003, p. 143).

Commeyras destacou que

A alegação que o pensamento crítico está intimamente relacionado com a compreensão de leitura é semelhante à visão de que o raciocínio é parte integrante da leitura. (...) O pensamento crítico, que envolve o raciocínio, é o processo que o leitor usa para determinar quais interpretações são consistentes com as evidências e conhecimento de fundo (1990 *apud* TAGLIEBER, 2003, p. 143).

Os autores, acima citados, acreditam que esse tipo de leitura e pensamento críticos tem a ver com a responsabilidade da escola e dos professores em desenvolver essas habilidades em seus alunos. Ou seja, não é algo espontâneo, mas sim um processo de construção. Esse pensamento também é compartilhado por diversos outros autores, como McMillan & Gentile, 1988; Cioffi, 1989; Nickerson, 1989; Wilson, 1988; entre outros (TAGLIEBER, 2003).

Esses textos utilizados nas aulas, quando são impostos aos alunos-leitores, trazem a estes um ativismo em resolver problemas dentro de um ambiente de apoio, claro, fomentado pela escola, e que repercute naqueles fazendo com que os mesmos tornem-se leitores independentes e críticos que aprendam a analisar, sintetizar e avaliar o conhecimento, refletindo seu caminho (FLYNN, 1989 *apud* TAGLIEBER, 2003).

2.4 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Fazer com que nossos alunos leiam é uma tarefa cada vez mais complicada, ainda mais se for leitura de textos de origem inglesa. Os alunos de hoje em dia, geralmente, não costumam ler livros maiores, com mais do que cem páginas, porque são considerados chatos. Então, constitui-se um desafio fazê-los ler em sala e muito mais fora dela.

Estudos até apontam que os próprios alunos reconhecem não dedicar tempo à leitura de livros de língua estrangeira e que, dentre as quatro habilidades de aprendizagem, a mais complexa para eles é a leitura mesmo (MORAES & MARQUES, 2011).

Além disso, Kleiman (2000, p. 35) afirma que esse ato de ler torna-se mecânico devido ao aluno sentir isso como uma obrigação, o que deixa o processo maçante e sem sentido, causando uma perda no nesse processo. Portanto, a abordagem instrumental torna-se uma forma bastante interessante para que o aluno possa ler os textos e construir significados por meio dele.

Esse tipo de abordagem colabora com a aquisição da linguagem seja de qual língua for, porque fornece estratégias que permitem ao aluno construir seu conhecimento perante o texto e o mundo, já que o leitor não é vazio nem

considerado uma tábua rasa, mas com seu conhecimento prévio dialoga com o mundo e com o texto de forma ativa, ao menos é o que se espera do aluno-leitor.

Pensando nisso, a abordagem do Inglês Instrumental criou estratégias para que o aluno de cursos superiores, técnicos, profissionalizantes ou inscritos em vestibulares consiga ler e compreender o texto com o qual se depara. Logo, este mesmo aluno pode realizar atividades inerentes a sua necessidade, seja acadêmica, profissional ou qualquer outra, como responder perguntas inerentes ao texto, enviar respostas caso esse texto seja um e-mail, por exemplo, entre outras coisas.

Para isso, o Inglês Instrumental conta com as seguintes estratégias de leitura, segundo Ferreira (2010):

1. *Skimming*: o termo *Skim* deriva da mesma origem da palavra escumadeira, portanto, significa, figuradamente, passar uma escumadeira sobre um texto, ou seja, retirar dele o que está na superfície, o sentido geral do mesmo.

Essa estratégia é bastante utilizada quando o aprendiz depara-se com um texto extenso e precisa resolver problemas, atividades ou até mesmo fazer uso deste como apoio numa produção textual. Torna-se difícil ler um texto complexo numa prova ou teste por exemplo de sessenta minutos, então essa técnica ensina que o aluno deve “rastrear” o texto, ter uma noção panorâmica do mesmo, observando os primeiros parágrafos, o que está sendo veiculado nas primeiras linhas destes e também nos últimos do mesmo texto.

Essa estratégia também visa ao aprendiz captar o assunto do texto em destaque.

2. *Scanning*: outra técnica bastante ensinada no Inglês Instrumental é esta em que o aluno de idiomas deve “escanear” o texto em busca de informações mais precisas, específicas, como datas, endereços, dados técnicos, etc. Nesta fase de leitura, o leitor deve procurar ênfases dadas pelo autor como palavras em negrito, itálico, uso de expressões, entre outros.

3. *Cognatos (cognates, em inglês)*: são muito comuns na língua inglesa, por exemplo. Isso porque certas palavras tiveram a mesma origem do que nas línguas neolatinas: o latim. Como o latim fora bastante propagado certa época a nível de estudos e produções literárias, o inglês tomou emprestado muitas palavras

do latim que, por consequência, parecem-se muito com as em português. São exemplos de cognatos as palavras em inglês: *intelligent* (inteligente, em português); *hospital* (hospital, em português); *social* (social, em português); *radio* (rádio, em português); etc.

Entretanto, existem os falsos cognatos, aos quais o aluno deve atentar-se e aprender, de forma que não caia em equívocos, pois estes falsos cognatos são muito parecidos na escrita e até na pronúncia, no entanto, são totalmente diferentes no sentido que abarcam. São exemplos de falsos cognatos, por exemplo, (...)

4. Palavras repetidas (*Repeated words*): a repetição de certas palavras com mesma forma e sentido geralmente revelam certa importância para o texto. Exemplos disso são as palavras: *social*, *socialism*, *socialist*, *socialize*. Essas palavras também podem aparecer como verbos, substantivos e até mesmo adjetivos, porém nem sempre serão cognatas, podendo assumir diferentes significados ao longo do texto.

5. Pistas tipográficas ou *Tipographic clues*: são pistas dadas pelo próprio texto, como elementos visuais, datas, números, tabelas gráficas, imagens, gráficos, figuras, etc.; são informações adicionais ao texto que colaboram para o entendimento do mesmo.

6. Palavras-chave ou *Keywords*: um conjunto de palavras presentes num texto, sempre há as palavras que transmitem as ideias principais daquele. São estas palavras que transmitem o sentido geral do texto e facilitam a explicação deste além, de revelar o tema proposto, isso no caso na elaboração de um, por exemplo.

7. Previsão ou *Prediction*: é a forma que o leitor usa de prever, antecipar informações do texto. O leitor é levado a, por meio do título, subtítulo, e conteúdo textual, deduzir o que será explanado no enunciado geral.

Para isso, utilizamos todo o conhecimento prévio e de mundo que temos para reconhecer as ideias, estruturas sintáticas, ideias e concepções do autor, a fim de ganhar tempo apenas com a previsão do texto. Esse conhecimento também auxilia no entendimento de palavras desconhecidas, pois estas podem ser mais facilmente entendidas pelo contexto que está sendo antecipado pelo leitor.

8. Grupos nominais ou *Nominal groups*: são “expressões de caráter nominal em que prevalecem os substantivos e adjetivos, cuja ordem na frase não corresponde ao português”. São modificadores porque podem assumir diferentes sentidos num texto, como adjetivos, advérbios ou substantivos. Também são conhecidas como *headwords*.

9. Adição de afixos ou *Affixation*: é a adição de prefixo e sufixos às palavras. O estudo desta auxilia muito no entendimento das ideias, sem contar, que grande parte destes afixos são similares ao português o que facilita ao aluno a captação do sentido da palavra. Existem dois tipos; prefixos, os quais não interferem na classe gramatical da raiz da palavra e vem no início da mesma e os sufixos, que são mais versáteis, pois alteram a classe gramatical da palavra com uma incidência maior. Exemplo disso é a palavra *dark* (escuro, adjetivo), à qual, se for adicionada o sufixo *ness* ficará *darkness* (escuridão, substantivo). Ou seja, nos sufixos a raiz da palavra sempre será de classe gramatical diferente da sua derivada.

10. Referência do contexto ou *Contextual reference*: são elementos que carregam certa referência no texto, não sendo necessária a repetição de outras palavras, o que concerne fluidez e compreensão ao leitor. Podem ser pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, adjetivos, possessivos e/ou conjunções adversativas, consecutivas ou conclusivas, concessivas, de acréscimo e explicativas, bem como as coordenadas, correlativas e subordinadas também.

11. *Background Knowledge*: é o conhecimento prévio. O mesmo também recebe diversos outros nomes ao redor do mundo de acordo com teorias afins: *schemata*, *script*, *scenery*, etc. Essa habilidade é muito importante para o leitor-aprendiz de uma língua, uma vez que é trazido por este para o texto antes mesmo da leitura ser iniciada. Ou seja, quanto mais “*schemata*”⁷ ele tiver, mais significados e mais detalhes perceberá no texto em que estuda.

Como podemos perceber estas estratégias podem ser muito úteis e práticas ao aluno de ensino profissionalizante, já que este vê-se diante de diversos textos e de diversas esferas; esse aluno, então, precisa entender aqueles textos para conseguir realizar as atividades propostas, seja em um teste de proficiência, numa

⁷ Na tradução livre, *schemata* significa esquema, assim como *scenary*, contexto ou cenário. Já *script* pode ser entendido como roteiro.

escola de idiomas, em uma sala de aula ou em um ambiente de trabalho, e este último ambiente muitas vezes exigirá dele um certo traquejo com a língua inglesa, pois existem muitas empresas que precisam negociar com investidores estrangeiros, enviar e-mails, propostas, realizar entrevistas, formulários e descrições de produtos, tudo isso em inglês.

Quando ocorreu a implantação do projeto de ensino de inglês por meio do Inglês Instrumental, em 1978, foi detectada essa necessidade de o aluno dialogar com os mais variados enunciados e compreendê-los a fim de apropriar-se deles e adquirir o entendimento e utilidade dos mesmos.

Assim, como o Inglês Instrumental vai ao encontro da necessidade de cada aluno, não há a adoção de um material específico para fins de estudos, mas sim a prática de estratégias que facilitassem ao máximo a apreensão do inglês para os alunos.

Baseado nesse ponto de vista, a leitura é encarada com muita relevância, pois a mesma possibilita a compreensão do texto, do contexto, do autor, das ideias deste, dados, informações, o objetivo a ser alcançado, etc.

O ensino das estratégias de compreensão leitora, portanto, pode favorecer a organização, em nossas mentes, desses recursos que vão do mais simples ao mais complexo. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona em nossa mente uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, o conhecimento prévio é definido pelos “norte-americanos de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66, apud SILVA e SOUZA, 2012, p. 7).

A inferência ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo

com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto

possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas (GIROTTO; SOUZA 2010, p. 76 apud SILVA e SOUZA, 2012, p. 8).

Temos a estratégia de síntese que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto (SILVA e SOUZA, 2012).

2.4.1 Críticas à abordagem do Inglês Instrumental

O sujeito-aprendiz da Língua Inglesa, segundo Garcez, deve se apropriar da mesma de forma tal que esta o transmita não somente material linguístico, mas também cultural. Os textos de Garcez em consonância com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006 *apud* SCHLATTER, 2009) explicam a importância da aquisição de uma língua e como esta norteia-nos no espaço.

Essa língua-alvo, ou seja, que se deseja aprender deve despertar no aluno o gosto por outra cultura e pelas formas de socializar-se por meio dela, além de torná-lo um sujeito crítico e cidadão, isto é, participativo em sua sociedade, com direitos e deveres. Por isso, deve haver nos professores de línguas estrangeiras uma preocupação pela questão da cidadania por meio da linguagem presente nos textos.

Atualmente, os documentos de educação reforçam cada vez mais esses papéis da escola, como noções de cidadania, propagação de um saber crítico, histórico e sistematizado, mas que possibilite ao aluno de ensino médio, seja ele qual for, dialogar com as diversas culturas e textos (gêneros) presentes na sociedade.

Além disso, é cobrada da escola a interdisciplinaridade no planejamento dos conteúdos e a transversalidade com a finalidade de fortalecer e evidenciar as “relações entre as disciplinas pedagógicas e delas com a sociedade e a vida dos alunos” (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Assim, torna-se muito mais complexo o ensino de uma língua estrangeira, visto que este ensino precisa dialogar com as outras disciplinas e com o contexto do

aluno. Por isso é importante saber os objetivos desse ensino a fim de que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO & RANGEL, 2005 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 12).

Constitui-se, então, como papel do professor de língua estrangeira ensinar e possibilitar ações e momentos de letramento contínuo à aprendizagem do aluno de ensino médio e este letramento não é senão aquele em que mais do que transmitir noções de escrita e leitura, mas, além disso, fazer com que o aluno exerça “as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de leitura interação oral” (SOARES, 1999 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 12).

Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 52 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 13).

É importante destacar o dialogismo que existe entre a língua materna de um aluno e a sua língua-alvo, pois esta pode colaborar de inúmeras formas, até mesmo sobre as questões culturais, familiares, enfim tudo que envolva a sociedade de modo geral e tudo isso por meio da leitura de textos em inglês.

Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCÉM, 2006, p. 91 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 13).

Assim, indo de encontro com o Inglês Instrumental, como alguns estudiosos acreditam, a leitura numa perspectiva social vai além da mera decodificação de palavras ou identificação de informações especiais num texto. Se ler está relacionado com um gênero textual, então, o aluno precisa “(re) agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Muitos entendem também que a abordagem do Inglês Instrumental não serve para nada além de sanar as necessidades de um aluno, desempenhando neste apenas uma leitura utilitária, sem criticidade. Entretanto, realizar uma leitura crítica

demanda ações ativas, a saber: “decodificar, participar, usar e analisar o texto” (LUKE & FREEBODY, 1990 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 13). Somente assim, este aluno torna-se sujeito participativo na sociedade em que está inserido: apropriando-se da leitura dos gêneros discursivos e essa diversidade textual o Inglês Instrumental consegue contemplar, dependendo da forma como o professor trabalhar.

Essas ações, conforme Luke & Freebody (1990 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 13) ocorrem sempre de maneira plena e não ordenada no aprendiz no processo de leitura e, aqui, há um ponto que pode fazer toda a diferença para cada aluno – o conhecimento prévio e isso também é amparado pelo Inglês Instrumental.

Ao passo que o aluno vai adquirindo familiaridade com a língua e desempenhando cada vez melhor essas quatro ações acima citadas, ele pode tornar-se um leitor proficiente, que nada mais é do que aquele que consegue ler e interpretar as diferentes esferas textuais, seus autores, modos de produção, sentidos, convenções, ideias propagadas e participar desses textos com sua visão de mundo, interagindo com o mesmo criticamente e de forma cidadã.

Procura-[se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: (i) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; (ii) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; (iii) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE & FREEBODY, 1990; OCEM, 2006 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 13).

Ou seja, a importância que dermos ao ensino de leitura será a que dará forma ao tipo de aluno-leitor que queremos. Para tanto, a perspectiva de leitura do professor precisa ser bem fundamentada e coerente com seus pressupostos teóricos, além de serem correlacionadas com as tais práticas sociais em que o aluno atua, independentemente de qual seja a abordagem utilizada em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o processo que envolve qualquer leitura e, principalmente, a de textos em línguas estrangeiras modernas, como o inglês, constitui-se de atividades bastante complexas e que devem fazer sentido a qualquer leitor. Sendo assim, o mesmo leitor pode fazer uso de seus conhecimentos prévios, além de outras estratégias para a compreensão dessa leitura.

O presente trabalho procurou facilitar todo esse ato de ler que sabemos ser, além de complexo, importante para o aluno-leitor, seja qual for a sua necessidade, acadêmica, profissional, entre outras.

Para tanto, foram utilizadas algumas contribuições de autores e, com base na abordagem do Inglês Instrumental, quisemos salientar as possibilidades de facilitação da compreensão leitora.

Ao final da pesquisa bibliográfica, percebemos que as contribuições do Inglês Instrumental e suas respectivas estratégias permitem ao aluno interagir melhor com as ideias do autor e do texto, facilitando e aperfeiçoando essa tríplice relação já dita no corpo do texto anteriormente.

É por meio das estratégias que o aluno pode construir significados diante do texto, interagir com o autor e ser sujeito mediante à oportunidade de adquirir novos conhecimentos. O leitor não deve ser um sujeito passivo, antes, ele pode deduzir, inferir, analisar as ideias, as dicas, as pistas inerentes ao texto e criar novas possibilidades de leitura, além da compreensão textual.

Assim, o leitor não precisa concordar com o que lê. Ele pode interagir pontuando, organizando, corrigindo, divergindo.

Portanto, cabe ao bom leitor o uso adequado das estratégias, pois este domina as partes do texto, interage com elas, sabe tirar o melhor de cada parte do texto, além de decifrá-lo. Compreender um texto torna-se mais fácil quando se tem e usa-se as ferramentas adequadas, pois com as técnicas certas chega-se mais rápido ao objetivo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. In: SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio: UNISINOS, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. In: BORGES, F. G. B. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. RBLA: Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119 - 140, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf>> Acesso em 26 abr. 2018.

BORGES, E. F. V. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, jul./dez. 2010. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/elaine_borges.pdf> Acesso em: 26 abr. 2018.

CECIM, R. **Inglês Instrumental**. Pará, Universidade Federal do Pará (UFPA), 15 jul. 2016. Disponível em:<<https://www.slideshare.net/dustyfinger/1esp-1-dia-ingles-instrumental>> Acesso em 26 abr. 2018.

CRUZ, D. T. Inglês Instrumental para Informática: *English online*. São Paulo: Disal Editora, 2013. Disponível em: < <http://descomplicandoingles.blogspot.com/2009/02/breve-historia-do-ensino-do-ingles.html>> Acesso em 26 abr. 2018.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M. **Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. (Strategic Processing and Reading Comprehension: Contributions for the ESP Teaching)**. The Specialist, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 87-113, 2014.

FERREIRA, L. M. C. B.; ROSA, M. A. S. **A origem do inglês instrumental**. Goiás, PUC, 2007?. Disponível em:< <https://www.passeidireto.com/arquivo/1211896/a-origem-do-ingles-instrumental>>. Acesso em: mai. 2018.

FERREIRA, T. S. F. **Inglês Instrumental** / Telma Sueli Farias Ferreira. – Campina Grande: EDUEPB, 2010.

FLYNN, L. L. (1989). *Developing critical reading skills through cooperative problem solving*. In: TAGLIEBER, L. K. **Critical reading and critical thinking: the state of the art**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, n. 44, p. 141-163, jan./jun., 2003.

GARCEZ, P. M. (2003). *What are we aiming at (Do we know it?)*. In: SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio: UNISINOS, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

HEBERLE, V. M. **Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies**. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, jan./jun., 2000 (*tradução nossa*).

KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. - 9. ed. - Campinas: Pontes, 2004.

KNUST, M. E.; VENEZA, S. **Inglês Instrumental**. Curso de Tecnologia em Sistemas de Comunicação, 20 jun., 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. In: OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. – [1. ed.] – São Paulo: Parábola, 2014.

LEFFA, V. J. **Fatores da Compreensão Na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LUKE, A.; FREEBODY, P. (1990). *Literacies' Programs: debate and demands in cultural context*. In: SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio: UNISINOS, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

MORAES, L. B.; MARQUES, T. M. F. **Inglês Instrumental** – pressupostos teóricos e aplicabilidade. Revista Semente, 2011, v. 6, n. 6, pp. 44-52.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** – [1. ed.] – São Paulo: Parábola, 2014.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Excesso de livros ou escassez de leitores? São Paulo, 6 dez. 2011. Disponível em:< <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,excesso-de-livros-ou-escassez-de-leitores-imp-,807294>> Acesso em: 20 mai. 2018.

PERISSÉ, G. **Elogio da leitura.** – Barueri, SP: Manole, 2005.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. In: SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópio: UNISINOS, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. [1984] *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* In: BORGES, E. F. V. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s).** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397 - 414, jul./dez. 2010. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/elaine_borges.pdf> Acesso em: 26 abr. 2018.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. [2001] *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* In: BORGES, E. F. V. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s).** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397 - 414, jul./dez. 2010. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/elaine_borges.pdf> Acesso em: 26 abr. 2018.

RODGERS, T. *The Future of Language Teaching Methodology.* In: OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** – [1. ed.] – São Paulo: Parábola, 2014.

RUGGIERO, V. R. (1984). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought.* In: TAGLIEBER, L. K. **Critical reading and critical thinking: the state of the art.** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, n. 44, p. 141-163, jan./jun., 2003.

SANTANA, J. **Inglês Instrumental.** Alagoas, Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), 18 abr. 2015. Disponível em:<<https://pt.slideshare.net/Julianasantanaadv/aula-de-ingles-instrumental-novo>> Acesso em: abr. 2018.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola:** uma proposta de letramento. *Calidoscópio: UNISINOS*, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

SHERBOURNE, J. F. (1981). *Toward Reading Comprehension*. In: TAGLIEBER, L. K. ***Critical reading and critical thinking: the state of the art***. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, n. 44, p. 141-163, jan./jun., 2003.

SOARES, M. Português: uma proposta para o letramento. In: SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola:** uma proposta de letramento. *Calidoscópio: UNISINOS*, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.

TAGLIEBER, L. K. ***Critical reading and critical thinking: the state of the art***. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, n. 44, p. 141-163, jan./jun., 2003.