

O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA ¹

MARIA DA GLÓRIA DE MORAES
IEL/UNICAMP

O ensino de leitura em língua inglesa ou o ensino de inglês instrumental, como é geralmente denominado, vem sendo desenvolvido, desde os anos setenta, principalmente nas universidades brasileiras.

Apesar de duas décadas já terem transcorrido desde o advento dessa modalidade de ensino no terceiro grau, pouco conhecimento se tem de como a prática pedagógica ali se processa. Essa lacuna pode ser detectada na avaliação geral do projeto nacional, intitulado **O Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras** (Celani et alii, 1988). Apesar de vários instrumentos de análise terem sido utilizados no estudo, a sala de aula não foi objeto de investigação.

Em vista disso, apesar dos resultados do projeto atestarem que, em termos gerais, a metodologia dos cursos instrumentais está sendo bem sucedida, entende-se que a ausência de dados específicos sobre a sala de aula de inglês instrumental impede que se possa refletir com mais precisão sobre a natureza desse evento.

Com a intenção de colher subsídios sobre a relação teoria e prática pedagógica do professor de leitura em língua inglesa em uma universidade paulista, se desenvolveu uma investigação que contemplou a sala de aula como um dos focos de estudo. Não é meu objetivo aqui, no entanto, relatar esse trabalho- que se encontra em Moraes (1990,1991)-, mas, baseada em dados por ele providos, refletir de que maneira certas conceitualizações, relacionadas à metodologia do inglês instrumental, parecem se realizar na prática do professor em sala de aula.

Elejo como pressupostos nessa reflexão os que percebo como constitutivos no ensino de inglês instrumental: o da negociação do sentido e o do conhecimento prévio [background knowledge]. A eleição desses dois aspectos se justifica por duas razões. A primeira, por concebê-los relacionados teoricamente, uma vez que são inerentes às duas áreas de estudo que informam a metodologia de leitura em língua inglesa: o ensino comunicativo e a teoria dos esquemas. A segunda, porque apesar do ensino de leitura não ter procedimentos didáticos definidos quanto à intermediação do professor no processo (Eskey e Grabe, 1988), indicações de Clarke e Silberstein (1977)

¹ Este artigo faz parte do projeto temático **FAPESP**: Interação e Aprendizagem de Língua. Agradeço às colegas Denise B.Braga e JoAnne Busnardo pelos comentários pertinentes a seu respeito.

a esse respeito, baseadas nas áreas de estudo acima apontadas, merecem ser examinadas. É possível que à medida que esse papel possa ser melhor revelado e entendido, maiores subsídios professores e pesquisadores da área terão para o tratamento da questão "ensino de leitura em língua inglesa".

A apresentação deste trabalho tem a seguinte organização: em primeiro lugar, tratarei das áreas de estudo que informam a metodologia de inglês instrumental, bem como questões teóricas específicas a elas relacionadas, i.e., negociação do sentido e conhecimento prévio; em segundo, propostas referentes aos procedimentos didáticos serão apresentadas; dados de Moraes (1990), relativos às questões discutidas serão abordados na terceira parte.

I. O aparecimento e a trajetória do ensino de inglês instrumental no Brasil, de um certo ponto de vista, podem ser atribuídos, por um lado, às determinações e, por outro, às discussões teóricas geradas principalmente nos países anglofones do primeiro mundo. Nessa perspectiva, o seu surgimento no país, pode estar relacionado, respectivamente, a dois motivos: a objetivos sociais (Kelly, 1969) e às contribuições que o modelo psicolinguístico de leitura em língua materna (Goodman, 1967, 1971, 1973; Smith, 1971) trouxeram para a área de segunda língua.

Face ao primeiro motivo mencionado, é pertinente lembrar que a origem do inglês instrumental no Brasil se reporta ao **ESP**, ou seja, ao **English for Specific Purposes**. Segundo Candlin, as bases para o advento dessa proposta no cenário internacional de ensino de língua inglesa são a *necessidade de especificação de propósitos para a aprendizagem da língua como comunicação* (in Mackay and Mountford, 1978: vi). A concepção da língua como meio de comunicação e instrumento social é o princípio que norteou a difusão da abordagem comunicativa, que ainda vem dominando a área de ensino da língua nas últimas décadas. As razões motivadoras para tal função, segundo Strevens (1980), dizem respeito à extensão do papel do idioma como língua universal. O fato de inúmeras pessoas dela necessitarem e da previsão de que em um futuro próximo continuarão dela necessitando são as justificativas que o autor expressa como determinadoras para o ensino da língua inglesa no mundo (op.cit:95)².

Apesar de não haver consenso entre pesquisadores se o **ESP** seria a abordagem comunicativa levada ao extremo ou o campo de estudo que teria dado as direções para o desenvolvimento dessa abordagem, há concordância quanto à sua especificidade (Roberts, 1982: 184). Essa é de que o **ESP** estaria fundamentado em duas áreas de estudo: análise de necessidades e análise de registro. A primeira diz respeito à análise de tarefas a serem desempenhadas pelo aprendiz; a segunda, à análise

² Entendo que o motivo alegado pelo autor seja consequência e não causa do estado hegemônico da língua inglesa no mundo. No entanto, me valho da informação para apontar que a manutenção do senso comum "língua universal" é incentivado por autores estrangeiros com ampla circulação nos meios acadêmicos brasileiros.

da linguagem apropriada a uma determinada área de interesse, por exemplo, a linguagem da ciência.

Nas universidades brasileiras, o ensino de inglês instrumental parece ser regido principalmente pela última área de estudo acima mencionada. Isso devido aos seus propósitos, i.e., o de ensinar a leitura de textos -originais ou simplificados- ligados às áreas de interesse dos alunos de graduação e pós-graduação.

Um dos princípios norteadores do **ESP** tem raízes nas conceitualizações teóricas sobre ensino como comunicação de, por exemplo, Widdowson (1977). Nele é postulado que o significado presente em textos falados ou escritos é negociado na interação entre os participantes de uma dada situação. O conceito negociação emprestado da Sociolinguística se refere ao

trabalho que cada um dos participantes numa conversação realiza para que a comunicação se efetue : o trabalho de focalizar as duas mentes sobre o mesmo tópico, o trabalho de manter a interação, de ser relevante à fala do outro, de evitar, reconhecer ou "consertar" malentendidos, o trabalho de elaborar um sentido em conjunto (in Busnardo e Moraes, 1982: 12).

Esse conceito, relacionado à leitura de textos mais ou menos específicos é fundamental para o ensino. No entanto, antes de desenvolvê-lo é necessário que se faça algumas considerações sobre a outra área de estudo, apontada acima como motivadora e responsável pelo estabelecimento do ensino de leitura no país.

Aliado ao movimento de expansão [ou manutenção] da língua inglesa como idioma universal, entendo que o inglês instrumental nas universidades brasileiras, teve possibilidades de se instaurar com mais garantias como uma área de ensino de língua estrangeira, graças à aceitação e ao desenvolvimento nos Estados Unidos, das pesquisas em segunda língua relacionadas à leitura como processo. Essas pesquisas, embasadas fortemente nos dias atuais na teoria dos esquemas, tiveram origem em um modelo psicolinguístico de leitura em língua materna, que veio revolucionar as concepções tradicionais sobre essa habilidade.

O novo modelo ganhou adeptos na área da metodologia de ensino em leitura em segunda língua e estrangeira. No entanto, certas limitações relacionadas ao conhecimento prévio [background knowledge] foram detectadas no modelo original (Clarke e Silberstein, 1977; Coady, 1979). Segundo Carrell e Eisterhold (1988), essas limitações foram sanadas através da formalização do conhecimento prévio como teoria dos esquemas (Bartlett, 1932; Rumelhart e Ortony, 1977; Rumelhart, 1980). Esta teoria veio a minimizar a relevância do conhecimento linguístico no processo: entendido inicialmente como o único responsável pela interpretação do texto pelo leitor, passa a ser encarado somente como um dos instrumentos utilizado na tarefa de ler. Na verdade, é estipulado pela teoria, que o processo de interpretação é guiado pelo princípio de que cada informação é mapeada em relação a alguns esquemas existentes, e que todos os aspectos desses esquemas precisam ser compatíveis com a informação fornecida.

Como resultado desse princípio, dois modos básicos de processamento de informação são indicados: os processamentos bottom-up e top-down. O primeiro diz respeito ao que é evocado pelos dados fornecidos [data driven] e o segundo aos que são acionados pelo conhecimento conceitual [conceptually driven] do leitor. A compreensão do texto seria o resultado, portanto, da interação entre os dois tipos de processamento.

Independente das discussões que a teoria dos esquemas traz à área quanto à relevância e função que cada um desses processamentos tem na leitura em inglês como segunda língua ou língua estrangeira³, a questão que me interessa nesta ocasião diz respeito a como a intermediação do professor na sala de aula se dá para que na prática se realize o que é teoricamente estipulado por essa metodologia.

Para refletir sobre este aspecto, se faz necessário referir ao que foi apontado anteriormente em relação ao conceito negociação do sentido, que o inglês instrumental empresta do ensino comunicativo de línguas. Indicou-se que esse conceito "relacionado à leitura de textos mais ou menos específicos" era fundamental para o ensino de leitura em língua inglesa.

De acordo com a definição do conceito "negociação", acima mencionado, depreende-se que o papel do professor na sala de aula de leitura seria o de prover as condições necessárias e suficientes para que a interação entre alunos-texto se processe com sucesso. Assim é que, por um lado, quando o texto se relaciona ao universo do discurso que é familiar ao professor, ele seria o mediador entre o autor do texto e os aprendizes na compreensão da leitura. Por outro lado, quando o texto se refere a um assunto de domínio específico dos alunos, esses seriam os mediadores entre o texto e o professor, uma vez que as informações lá codificadas não fazem parte de seus esquemas de conhecimento. Teoricamente, portanto, o professor contribui com seu conhecimento lingüístico e discursivo, e o aluno com seu conhecimento de mundo e do discurso específico, à negociação do sentido. Há então uma distribuição *desigual mais equitativa de conhecimentos* (Widdowson, 1981).

Como indicado na introdução deste artigo, Eskey e Grabe (1988) salientam que o ensino de leitura em língua inglesa não tem procedimentos didáticos definidos quanto à intermediação do professor no processo. No entanto, Clarke e Silberstein (1977) se propõem a desenvolver um arcabouço para o ensino de leitura em segunda língua, a partir da pesquisa psicolingüística. São considerações a esse respeito que serão tratadas a seguir.

2. A questão principal nos programas de leitura em segunda língua ou, no caso, em língua estrangeira, reside em *exatamente como e em que grau o professor de leitura deve interferir no aprendizado de leitura de seus alunos* (Eskey e Grabe, op.cit:228). As propostas, segundo eles, variam de uma total não interferência (Krashen e Terrel, 1983) a uma abordagem altamente estruturada (Troyka, 1978). Apontam que, no entanto,

³ Refere-se aqui ao que se conhece na literatura sobre o tema: Carrel e Eisterhold (1988); Eskey (1988); Eskey e Grabe (1988).

independentemente disso, várias questões permanecem, uma vez que o professor de leitura é a figura central na sala de aula. Ele é quem vai determinar quanto e o que os alunos devem ler, além de criar o mundo de leitura da classe: estimular interesse, projetar seu entusiasmo pelos livros, escolher editar, modificar ou até criar seus materiais, etc. Tem ainda a tarefa essencial de introduzir e praticar as estratégias de leitura necessárias para que o aluno possa lidar com a língua desconhecida, provendo o aluno com o feedback pertinente quando as dificuldades se apresentarem.

Encontra-se, no entanto, na literatura relacionada ao ensino de leitura em segunda língua, referências que parecem dar algumas direções para o tratamento da questão. Essas dizem respeito à proposta apresentada por Clarke e Silberstein (op.cit.), que parece ter como pressupostos as concepções discutidas na primeira parte deste trabalho.

Com o propósito de desenvolver um arcabouço teórico para o ensino de leitura em segunda língua a partir da pesquisa psicolinguística, os autores estabelecem que o objetivo final de tal proposta é o de *criar a independência em nossos alunos*. Essa, segundo os pesquisadores, seria a capacidade dos alunos em *determinar suas predições, seus objetivos e estratégias de leitura apropriadas* (op.cit.:138). Para tal meta ser atingida, no entanto, entendem que certas condições devem estar presentes na sala de aula ou na *situação de aprendizagem*, segundo denominam.

A condição básica advogada para tal situação é a de que todos os seus participantes- alunos e professores- se envolvam em um **processo cooperativo de determinação e obtenção de objetivos** [grifos meus]. O princípio que parece reger tal condição é o de que as atividades da sala de aula devem se equiparar ao do mundo real, da maneira mais próxima possível. Isso porque, segundo indicam, uma vez que a língua é um instrumento de comunicação, métodos e materiais devem se concentrar na mensagem e não no meio. Os propósitos da leitura devem ser os mesmos, portanto, da vida cotidiana. Além disso, os aprendizes devem se tornar tão conscientes quanto os professores com vistas aos propósitos da tarefa.

Para a concretização do objetivo almejado por Clarke e Silberstein, a *situação de aprendizagem* de leitura em língua inglesa deve se valer de um paradigma que *minimize a intervenção do professor e force os alunos a usarem e a desenvolverem suas novas habilidades* de língua (op. cit.:139). Esse paradigma, dizem os autores, **coloca os professores em seus devidos lugares** [puts teachers in their place], **ênfatizando a individualidade dos alunos e reduzindo a compulsão que, algumas vezes sentimos, de controlar a atividade da sala de aula** (op.cit.:139), [grifos meus].

Esse paradigma determina que o professor pode exercer três papéis distintos na sala de aula: o de professor, o de participante e o de facilitador. O primeiro é desempenhado somente quando os alunos estão tentando resolver um problema de linguagem. Segundo os investigadores, **é somente nessa situação que é automaticamente presumido que o professor tenha mais conhecimento do que os alunos**. Entendem que a minimização desse papel pode ser realizada se as estratégias e as habilidades de leitura dos alunos tenham sido efetivamente desenvolvidas. A função

de participante do professor será efetivada em atividades em que **o conhecimento e as opiniões de todas as pessoas na situação tenham peso equivalente**. Entre essas encontram-se discussões sobre atividades de leitura, julgamentos sobre idéias do texto e outras.

Finalmente, o professor teria o papel de facilitador nas ocasiões de quebra de comunicação entre os alunos. Uma vez que é suposto por Clarke e Silberstein que as tarefas dos aprendizes podem ser discutidas e corrigidas sem a intervenção do professor, esse papel seria exercido quando aparecesse um problema lingüístico a ser resolvido. Entende-se, portanto, que essa função confunde-se com a primeira apontada, ou seja, a de professor

De um certo ponto de vista, as colocações apresentadas parecem apontar que apesar dos autores entenderem que o arcabouço desenvolvido tem suas premissas ancoradas na pesquisa psicolingüística de leitura em segunda língua, poucas referências a respeito são apontadas. Na verdade, as bases para o desenvolvimento da proposta estão fundamentadas nos princípios do ensino comunicativo, ou seja, da cooperação entre professor e alunos e mesmo da "distribuição desigual mas eqüitativa de conhecimentos", referidas anteriormente. É plausível argumentar que a lacuna evidenciada se deve porque, na época em que essa proposta foi apresentada, a pesquisa sobre leitura em segunda língua ainda não havia estabelecido seus referenciais, o que parece ter sido feito através da teoria dos esquemas.

De um outro ponto de vista, entretanto, sabe-se que, digamos, a especificidade dessa teoria reside nas postulações a respeito dos "conhecimentos" (lingüístico, de mundo, discursivo) que os participantes da situação tem em relação à tarefa a ser executada. Portanto, examinando-se na proposta as considerações a respeito dos papéis que o paradigma da sala de aula de leitura em segunda língua possibilita que o professor exerça, nota-se que é o conhecimento dos participantes na situação que parece regular o desempenho desses papéis.

O professor pode ser **professor** ou **facilitador**, quando tem mais conhecimento lingüístico do que seus alunos. Esses papéis, segundo colocado, são exercidos, respectivamente, para ajudar os alunos na resolução de um problema de linguagem ou de quebra de comunicação. Somente nessas situações, como foi evidenciado, "é automaticamente presumido que o professor tenha mais conhecimento do que seus alunos". Ele é **participante** em "discussões sobre atividades de leitura, julgamentos sobre idéias do texto". Nessas situações -que parecem envolver atividades que correspondem ao que na teoria é identificado como conhecimentos prévio e discursivo- a pressuposição "automática" não é válida. Aí tanto o conhecimento do professor como o de seus alunos tem "peso equivalente." Como conclusão, entende-se que é pressuposto que o tipo de conhecimento em pauta em sala de aula vai determinar maior ou menor controle do professor na situação ou, em outras palavras, a assimetria ou a simetria na interação entre os participantes do evento.

Entretanto, não é essa a conclusão encontrada em Moraes (1990), que examinou a prática pedagógica de um professor de leitura em língua inglesa e que será apresentada na terceira e última parte deste trabalho.

3. Como foi exposto na introdução deste artigo, Moraes (op. cit.), investigou a relação teoria-prática pedagógica de um professor de leitura em língua inglesa em uma universidade paulista, com a intenção de colher subsídios sobre a questão e também de sanar uma lacuna identificada na literatura da área. Essa era a da falta de dados relativos à sala de aula de inglês instrumental no Brasil.

Neste espaço, me proponho a apresentar somente os dados que julgo pertinentes às questões que me propus a discutir ao longo deste trabalho. Estes se referem à maneira que o sujeito da minha pesquisa mostrou ser sua intermediação no ensino de leitura em sala de aula, em relação aos dois tipos diferentes de textos: específico e geral. Dada a origem do inglês instrumental no Brasil, i.e. o ESP, e seus propósitos, i.e. ensinar a leitura de textos ligados às áreas de interesse dos alunos, meu objetivo em relação às questões discutidas é a de mostrar como os informes teóricos sobre a área se realizam na prática do professor. Lembrando, esses dizem respeito à negociação e à teoria dos esquemas.

Para efeito de esclarecimentos, gostaria de apontar que o estudo de Moraes delineou uma metodologia de investigação que possibilitasse encontrar dois tipos de indicações: por um lado, de que maneira o sujeito mostrava conceber teoricamente o ensino e a aprendizagem da leitura; por outro lado, como ele indicava realizar esse mesmo ensino em sala de aula. Portanto, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram os seguintes: 1) gravações em vídeo das aulas do professor; 2) gravações em áudio da interação professor-pesquisadora durante a projeção das aulas gravadas; 3) questionário, contendo seis perguntas, que procuraram sondar as concepções do professor sobre o ensino e a aprendizagem de leitura em língua inglesa.

A análise dos dados, processada na ordem inversa a que foram coletados, apoiou-se no referencial teórico de Fairclough (1985, 1988), por entender-se que o mesmo possibilitava transcender o nível descritivo da pesquisa em sala de aula. Para tanto, examinou-se os dados da investigação não só micro mas macroanaliticamente, i.e., procurando-se não perder de vista as posições-sujeito que o professor ocupa face à Instituição-Escola. Esse artifício possibilitou à análise revelar uma possibilidade explicativa das questões contempladas.

As conclusões da análise do questionário indicaram, em linhas gerais, que o professor mostrava acreditar que o que é postulado teoricamente sobre o ensino de leitura em língua inglesa determina como a prática pedagógica deve ser traduzida. A instituição aonde o professor desenvolve seu trabalho adota uma abordagem interativa

de leitura que ainda privilegia o processamento descendente [top down]⁴, no qual a utilização do conhecimento prévio do aprendiz é essencial. Assim, quando indagado a respeito do que julgava estar envolvido na aprendizagem de leitura em língua inglesa, menciona como um dos aspectos presentes no processo, o **conhecimento prévio ou de mundo** do aluno. Diz a esse respeito: *Acho que o conhecimento prévio do aluno é muito importante no processo e toda vez que é acionado torna o processo mais fácil.*

As indicações do sujeito sobre o fato, dadas as marcas linguísticas aí registradas⁵, me levaram a interpretar que o professor mostrava reconhecer e também promover o conhecimento prévio do aluno na agilização do processo de leitura em língua estrangeira.

Apesar dos cursos de leitura instrumental na universidade em que o professor desenvolve o seu trabalho não utilizarem, em princípio, textos específicos das áreas de estudo dos alunos, geralmente, nas aulas, além dos textos "gerais", textos vulgarizados ou relacionados às áreas de formação dos aprendizes são selecionados. Conseqüentemente, com a finalidade de comparar a indicação do sujeito no questionário sobre "conhecimento prévio" com sua prática pedagógica, a existência de textos relacionados à área de Computação-área essa de formação dos alunos do estudo- em meio a outros textos, me possibilitou analisar como o professor mostrava tratar a questão em sala de aula, com vistas a duas categorias. Assim, por um lado, sob a categoria **conhecimento prévio específico**, foi analisado o tratamento dado pelo sujeito aos textos relacionados à área de Computação; por outro, sob a categoria **conhecimento prévio não específico**, o tratamento dado aos textos "gerais". A seguir, os dados relacionados a cada uma das categorias de conhecimento serão apresentados.

Em relação ao **conhecimento prévio específico**, a análise dos dados de vídeo e áudio revelou que o sujeito indicava se relacionar com uma certa dificuldade face a esse tipo de conhecimento. Este comportamento se representa de três maneiras:

1) reconhece que o aluno tem mais conhecimento do que ele sobre o assunto, mas não permite que esse fato possa ser explorado frente à classe, só individualmente:

o professor comenta a avaliação feita na aula anterior. Percorre uma a uma as perguntas contidas na prova e solicita para cada uma delas que um determinado aluno leia a resposta que formulou. Na questão 6 um aluno aponta que a resposta que colocou está certa, mas que foi considerada errada pelo professor:

⁴ Nota-se que, hoje em dia, devido a certos exageros na "revolução top down", está se processando uma mudança do termo "interativo" no ensino da leitura, uma vez que os processos bottom up estão sendo de novo enfatizados (ver Eskey, 1988, por exemplo).

⁵ Por exemplo: escolha lexical (importante, fácil); uso de intensificadores (muito, mais); uso do presente do indicativo (é, torna).

A₁ - pode ser usado para qualquer sistema geralmente são sistemas multivax

P - então voce colocou mainframes de uma maneira geral é isso?

A₁ - ((diz sim com a cabeça))

P - deixa eu só dar uma olhadinha aqui ((olha o texto)) que sistema é esse ? ((le em voz alta a parte relacionada à questão))

A₁ - unix são sistemas multivax

A₂ - são usados no vax

P - depois você conversa comigo

A₁ - (incomp)

P - não/ eu já falei que depois voce fala comigo ((minutos mais tarde o professor conversa à parte com o aluno))

2) valoriza o conhecimento do aluno sobre o assunto, mas apropria-se do mesmo como dele fosse fonte:

o professor ainda comenta a prova feita na aula anterior, pedindo aos alunos para lerem suas respostas. Na última questão, a de número sete, que indaga sobre grupos de shareware, após um aluno ter lido o que escreveu, aponta:

P.- /.../ e tem a questão da criatividade ... é uma coisa interessante... existe o processo criativo... é uma coisa importante /.../

Ao assistir a gravação da aula com o professor, a pesquisadora, por não ter tido acesso à prova ainda naquela ocasião e por não ter entendido a pergunta da prova faz uma solicitação e fica sabendo que a questão "criatividade" tinha sido apontada por um aluno anteriormente:

G. - a pergunta qual é?

P. - a pergunta era assim qual a reação dos grupos de shareware ... o que os grupos de shareware prevêm como reação aos virus?

G. - ah! sim

P. - ts? ... e esses grupos de shareware exatamente onde cada indivhduo que mexe com software ds colaboração à criatividade deles eles pegam ... o F. que é um cara que é MUito quietinho mas ele saca muito de inglês e de computação ele que deu a dica pra mim do que eram os grupos de shareware /.../

3) não aceita uma tradução sugerida pelos alunos em relação a um termo de um texto "específico" e também não se permite e não permite que a questão seja negociada ou discutida. Prefere que a decisão sobre a tradução do termo seja feita por outra "autoridade" sobre o assunto, ou seja, o dicionário. Estes dados não foram totalmente

transcritos, mas encontram-se no Apêndice II - Roteiro das aulas gravadas -de Moraes (op.cit.) e vale a pena apontá-los. O termo mencionado se refere à palavra *employees*, que constava em um texto relacionado ao problema de vírus em computadores. Os alunos insistiram que a tradução *usuários* cabia no contexto. No entanto, o professor não aceitou a sugestão dos alunos, que parecia cabível, não procurou negociar a outra possibilidade que lhe parecia mais pertinente (*empregados*, no caso) e acaba encerrando o assunto, dizendo que iria, em casa, consultar o dicionário.

Em relação ao **conhecimento prévio não específico**, no entanto, os dados apontaram que o comportamento do professor não tem as mesmas características. Vejamos:

1) o professor (se) permite e mesmo solicita aos alunos que falem sobre o assunto:

P. - bom como A. estava falando em zumbi ... isso vem a calhar tá?

A_s. - ((conversam enquanto professor distribui o texto))

P. - bom eu acho que ah agora já não tem muita muito mistério porque ... parece tem gente aqui que já andou assistindo o filme né? então o título do texto ((lendo)) zumbi zombies do they exist? ts? yes says a harvard scientist who offers an explanation /.../

P. - /.../ entao pera aí A. ... explica como é que é o filme... como é que é?

2) em relação ao vocabulário do mesmo texto, i.e., *Zombies- Do they exist?*, nota-se a repetição de convite aos alunos para que participem e dêem a resposta que espera deles:

P. - só uma coisa ... o que é o puffer fish que eles mencionam ah ?

A. - é ... um peixe P. - que peixe, D.? voce como filho ou neto de japonês? que peixe é o puffer fish ? /.../

A. - ((não responde))

P. - voces não sabem o que é o puffer fish ? ah! N. ((outro aluno de origem japonesa)) esqueci da N N., o que que é? /.../

A. - o baiacu.

P. - o baiacu.

Outros dados referentes a uma aula cujo texto dizia respeito à área específica dos alunos - *All eyes on the VDT* - face à aula cujo texto "geral" foi mencionado acima, no exemplo 2, mostram que o desenvolvimento de cada uma delas se processa distintamente⁶. Na primeira, isto é a relacionada ao texto que diz respeito

⁶ Não incluo esses dados neste trabalho, devido à extensão dos mesmos. Encontram-se em Moraes (1990: pp. 116- 124). As transcrições das duas aulas podem ser examinadas no Apêndice IV daquele estudo.

ao assunto referente à área de estudo dos alunos, há indicações que o professor explora extensivamente e procura controlar as informações relacionadas ao texto, tanto oralmente, como através de exercício escrito, corrigido posteriormente. Contrariamente, na aula referente ao texto geral, procura dar a palavra aos alunos e a interação apresenta-se de maneira mais improvisada. Não explora o texto oralmente (formulação e confirmação de hipóteses) e apesar de apresentar dez perguntas escritas sobre o texto, só focaliza a primeira e não retoma mais o assunto.

Segundo a apresentação dos dados acima, nota-se que o professor se relaciona distintamente com as duas categorias de conhecimento prévio analisadas. Quando **específico**, correspondente à área de estudo dos alunos, as indicações dos dados apontam que há uma certa dificuldade do professor em acioná-lo. Ao contrário, quando **não específico**, essa dificuldade parece não ocorrer. Face as indicações do sujeito no questionário, mostrando que reconhecia e promovia o conhecimento prévio dos alunos na agilização do processo de leitura, a contradição evidenciada nos dados gravados me levaram a buscar uma explicação para o fenômeno.

Aparentemente, quando o professor, consciente ou inconscientemente, percebia que o conhecimento dos alunos poderia vir ameaçar sua auto-imagem de "detentor do saber", representação essa que lhe foi outorgada pela Instituição-Escola, sua estratégia era a de não reconhecê-lo ou acioná-lo. Como apresentado acima, tratando-se nas aulas de textos cujos assuntos estavam relacionados à área de conhecimento dos alunos, ou seja, Computação, discursivamente, procura maneiras que lhe possibilitem prosseguir na sua tarefa como sendo o participante da interação em sala de aula que tem o maior domínio de conhecimento.

Distintamente, entretanto, o conhecimento prévio dos alunos pode ser reconhecido e acionado quando o professor julga que este fato não oferece riscos aos seus domínios. Por tratar-se de uma área de saber que ultrapassa os limites da sala de aula ou do conhecimento institucionalizado, e que "todos" tem liberdade de saber (e também de não saber), pode permitir que o aluno seja fonte e mesmo o incentiva a partilhar com os outros sobre ele. Nos dados referentes ao desenvolvimento das duas aulas que tratam de assuntos diferentes, as considerações acima parecem se confirmar. Tratando-se de um texto, cujo assunto o professor imagina que os alunos "sabem", precisa mostrar que também tem esse conhecimento e portanto, desenvolve-o extensivamente. O descompromisso com o conhecimento do texto sobre os zumbis, no entanto, lhe permite desenvolver a prática no que concerne à parte oral da tarefa restritivamente, e os exercícios escritos incompletos.

À guisa de conclusão, gostaria de relacionar os dados recém apontados, às questões teóricas referentes à metodologia de inglês instrumental, que nortearam esta reflexão. Entretanto, primeiro entendo ser necessário resumir o que foi anteriormente apresentado para então proceder naquele intento.

Na primeira parte deste trabalho, apresentou-se os princípios e conceitualizações teóricas entendidas como constitutivas do ensino de leitura em língua inglesa ou do ensino de inglês instrumental. Argumentou-se que a metodologia

dessa modalidade parecia ser alimentada pelos informes teóricos de duas áreas de investigação: o ensino comunicativo e a teoria dos esquemas. Do primeiro, a noção "negociação" empresta ao ensino da leitura as "condições necessárias e suficientes" para que o professor proceda com sucesso à viabilização desse ensino aos alunos. A teoria dos esquemas, por sua vez, formalizando o conhecimento prévio, fornece a essa metodologia alguns dos fundamentos básicos para a abordagem adotada, ou seja, a abordagem interativa de leitura.

Uma vez que há indicações de que o ensino de inglês instrumental não tem procedimentos didáticos definidos e sendo que minha preocupação principal se relaciona à prática dessa disciplina, pretendeu-se, na segunda parte desta reflexão, apresentar algumas observações sobre o fato. Concentrou-se principalmente, a examinar a proposta de Clarke e Silberstein (1977). Esta objetiva desenvolver um arcabouço para o ensino de leitura em segunda língua, a partir da pesquisa psicolinguística. Além de apontar-se que o arcabouço está fundamentado nos princípios do ensino comunicativo, evidenciou-se, na proposta dos autores, o paradigma que objetiva minimizar a intervenção do professor em sala de aula. Esse paradigma determina o exercício pelo professor de três papéis distintos, i.e., de professor, participante e facilitador. Concluiu-se que a pressuposição que norteia o paradigma é de que o tipo de conhecimento (lingüístico, de mundo, discursivo) em pauta na sala de aula, vai determinar o tipo de interação que o professor irá estabelecer com seus alunos. Em outras palavras, dependendo do tópico discutido, o professor **pode** exercer um papel mais **ou** menos assimétrico na relação com seus alunos.

Os dados da sala de aula de leitura em língua estrangeira, apresentados na terceira parte, parecem apontar que a relação entre as informações teóricas e a prática pedagógica da área de metodologia de leitura em língua inglesa é bastante mais complexa. Procurou-se evidenciar que, apesar do princípio "negociação" no ensino da habilidade prever uma possibilidade de construção conjunta do sentido, o qual o professor parece "pensar" privilegiar, o "fazer" em sala de aula indica contrariamente. O não reconhecimento pelo professor, na sua prática, do conhecimento específico dos alunos, parece indicar que a *distribuição desigual, mas eqüitativa de conhecimento* pode não se concretizar como postulada.

Em vista disso, a proposta de Clarke e Silberstein (op.cit.) não se sustenta como um arcabouço visível para o desenvolvimento da prática do ensino da leitura. A pressuposição que alimenta o paradigma, ou seja, a de que o saber "específico" do professor, i. e., o seu conhecimento lingüístico, é o único determinante para que ele exerça o papel "do que sabe mais" na sala de aula, não se confirma de acordo com os dados analisados. A interação em sala de aula não está desvinculada das relações e valores sociais mais amplos: o desejo do professor de ser o que tem mais saber pode extrapolar os limites do mero conhecimento lingüístico por estar intimamente ligado ao papel que lhe foi institucionalmente delegado. Além disso, sua própria **consciência** de ser detentor do saber e do poder é passível de ser apagada na prática pedagógica.

Conseqüentemente, a meu ver, duas questões se colocam sobre o papel do professor na sala de aula de leitura em língua inglesa. A primeira diz respeito às orientações teóricas: tendo se mostrado restritivas, por não levarem em conta que aspectos sociais também se manifestam na sala de aula, como a metodologia de ensino de inglês no Brasil vai considerá-las? A segunda questão está relacionada à prática pedagógica e se remete para o seu ponto crucial, ou seja, o da **intermediação do professor** na aula de leitura. Qual deve ser a natureza desta intermediação? Não concordando que "devemos [e podemos] ficar nos nossos devidos lugares", como Clarke e Silberstein propõem, onde podemos e devemos ficar? Como, por exemplo, assumir a autoridade sem ser autoritários? Como melhor perceber as contradições que permeiam nosso comportamento em sala de aula?

Gostaria de finalizar ressaltando que, apesar de constatar que contradições permeiam a relação teoria-prática na metodologia de ensino de leitura em língua inglesa em nosso país, não advogo pela substituição da prática pela teoria. Ao contrário, entendo como Giroux (1988:119) que, ao comentar o pensamento de Paulo Freire, expressa:

*(...) A teoria é nutrida por um discurso opositor que preserva uma distância crítica em relação aos fatos e experiências de uma determinada sociedade.
(...) Teoria não dita prática; pelo contrário, ela serve para ter a prática a uma certa distância com a finalidade de mediar e compreender criticamente o tipo de práxis necessária dentro de uma certa situação, em um determinado tempo(...)*

BIBLIOGRAFIA

- BARTLETT, F.C. **Remembering; A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge: CUP, 1932.
- BOURNE, J. "Natural acquisition and a masked pedagogy" in **Applied Linguistics** 9/1, 1988: 83-99.
- BUSNARDO, J. e MORAES, M. G. "A negociação do sentido" (Elogio da ignorância). **Trabalhos em Linguística Aplicada** 1, UNICAMP, 1983: 9-33.
- CANDLIN, C. N. "Preface" in R. Mackay e A. J. Mountford, **English for Specific Purposes: A Case Study Approach**, Longman, 1978.
- CARRELL, P. L. and EISTERHOLD, J.C. "Schema theory and ESL reading pedagogy" in Carrell, P. L.; Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: CUP, 1988.
- CELANI, M. A. A. et alii. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. CEPRI, PUC, S.P., 1988.
- CHOMSKY, N. "Review of Skinner's verbal behavior". **Language** 35, 1959: 26-58.
_____. **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- CLARKE, M. A. and SILVERSTEIN, S. "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class". **Language Learning** 27 (1): 135-154, 1977.

- COADY, J. "A psycholinguistic model of the ESL reader" in Mackay, Backman, Jordan (eds) **Reading in a Second Language: Hypothesis, Organization and Practice**, Newbury House Publishers, Rowley, Mass. 1979.
- ESKEY, D. E. "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second-language readers" in Carrell, Devine and Eskey (eds) **Interactive Approaches to Second Language Reading**, Cambridge: CUP, 1988.
- _____. and GRABE, W. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction." In Carrell, P.; Devine, J.; Eskey, D. (orgs) **Interactive Approaches to Second Language Reading**, Cambridge: CUP, 1988: 223-238.
- GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals**. Bergin & Gavey Publishers, 1988.
- GOODMAN, K. S. "Reading: a psycholinguistic guessing game". **Journal of the Reading Specialist** 4: 126-135, 1967.
- _____. "Psycholinguistic universals in the reading process" in Pimsleur, P.; Quinn, T. (eds) **The Psychology of the Second Language Learning**, Cambridge: CUP, 1971.
- _____. "On the psycholinguistic method of teaching reading" in Smith, F. (ed) **Psycholinguistics and Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- KELLY, L. G. **Twenty-five Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1969.
- KRASHEN, S. D. and TERREL, T. D. **The Natural Approach**. Hayward, Alemany, Cal., 1983.
- MACKAY, R. and MOUNTFORD, A. Reading for information in E.M. Anthony & J.C. Richards (orgs) **Reading: insights and approaches**. Singapore University Press, 1976.
- MORAES, M. G. "O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas Implicações para uma Formação Crítica". Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1990. (inédita)
- _____. "Em busca da formação crítica do professor de línguas". Comunicação apresentada no GT de Lingüística Aplicada da ANPOLL, UFRJ, 1991.(mimeo)
- ROBERTS, J. T. "Recent developments in ELT" **Language Teaching**, 15/2, 1982: 94-110.
- RUMELHART, D.E. "Schemata: the building blocks of cognition" in Spiro, R. J.; Bruce, B.,C., and Brewer, W. F. (eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.
- _____. and ORTONY, A. "The representation of knowledge in memory" in Anderson, Spiro, Montague (eds) **Schooling and the Acquisition of Knowledge**, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1977.
- SMITH, F. **Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read**. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- STREVENS, P. **Teaching English as an International Language: from practice to principle**. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- TROYKA , L. Q. **Structured Reading**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, N. J. 1978.
- WIDDOWSON, H. G. "The process and purpose of reading" in Widdowson, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, 1977: 173-181.
- _____. "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques" in **Études de Linguistique Appliquée**, 43, 1981.