Trab.Ling.Apl., Campinas, (30):5-16, Jul./Dez. 1997

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA VIA LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AUTO-INSTRUÇÃO

DENISE BÉRTOLI BRAGA [*]

ABSTRACT:

The present paper discusses as attempt on the part of a research group at UNICAMP to construct a body of self-study material for foreign language reading instruction to be accessed by graduate students via an internal computer network system. This pedagogic material is based on an interactive view of top/down and bottom/up processes involved in reading. The paper presents a brief retrospective account of the above-cited theoretical proposal, as well as the reasons that led us to adopt such an interactive approach for self-access material. Student evaluations, recorder after interaction with the material, are presented and interpreted in an attempt to offer guidelines for future materials design.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO

No final dos anos 70 e início dos anos 80, vários cursos de graduação da UNICAMP consideraram o conhecimento da língua inglesa fundamental para os seus alunos, pois além de permitir um acesso mais amplo à literatura da área, ele viabilizava a utilização de livros textos recentes publicados nesta língua. Na concepção dos Coordenadores de Graduação destes cursos, não era possível dispensar o conhecimento desta língua visto que: havia muito pouca literatura publicada em português; as traduções, quando existentes, nem sempre eram de boa qualidade; o material publicado no Brasil ou em Portugal muitas vezes estava desatualizado. Devido a estas razões, o inglês foi contemplado como disciplina obrigatória no currículo de vários cursos da UNICAMP. A natureza desta nova demanda levou os docentes que atuavam na área a considerar a oferta de disciplinas de língua centradas no ensino da leitura.

Razões teóricas e institucionais motivaram esta reavaliação do conteúdo programático das disciplinas de Inglês. Até então, o ensino desta língua na UNICAMP privilegiava o desenvolvimento das quatro habilidades: produção e recepção oral e escrita. Esta formação mais abrangente exigia um mínimo de seis semestres para levar os alunos a um nível de competência lingüística intermediária, que lhes permitisse ler de forma independente. Uma série de trabalhos recentes desenvolvidos a partir de um projeto conjunto entre o Conselho

[*] Professora do IEL, UNICAMP.

Britânico e algumas instituições universitárias brasileiras - em especial a PUC de São Paulo - indicavam a possibilidade de instrumentalizar de forma rápida os alunos para a leitura, a partir de uma instrução centrada em estratégias de recepção de material escrito. Como essa formação a curto prazo ia de encontro às exigências institucionais, foi proposta uma nova disciplina -- Inglês Instrumental -- que visava, em dois semestres, levar os alunos a interagirem com textos em inglês em situações concretas de leitura para estudo.

Nossa proposta inicial de trabalho, seguindo as diretrizes teóricas que então norteavam o ensino de leitura, foi centrada no desenvolvimento de estratégias globais, visando engajar o aluno no processo de construção do sentido textual e evitar uma leitura que fosse meramente decodificadora. Essa nova orientação de ensino apresentou resultados práticos bastante estimulantes, embora alguns alunos reagissem de forma negativa à metodologia, alegando ser impossível passar de uma compreensão mais geral do texto para uma mais precisa, sem que houvesse ensino explicito de língua. Inicialmente, interpretamos tal reação como resquícios de uma experiência escolar prévia marcamente estruturalista. No entanto, ao longo dos anos, observamos que havia uma forte correlação entre o nível de desconhecimento lingüístico prévio que o aluno trazia para a situação de sala de aula e a sua adaptação, ou não, à metodologia adotada. Constatamos que, de um modo geral, avaliando o grau de familiaridade de nossos alunos com a língua alvo, era possível categorizá-los em três grandes grupos: iniciantes, falsos iniciantes, e alunos em nível intermediário. Nossa experiência prática indica que os alunos que já possuem um conhecimento básico de inglês parecem depender fundamentalmente de uma maior familiarização com as estratégias globais de leitura para suprir seus problemas lingüísticos e progredir na direção de uma leitura independente. O mesmo, no entanto, não ocorre com os alunos que possuem menor proficiência. Esses, em geral, tendem a demandar um trabalho mais detalhado, a nível micro-estrutural, com o componente lingüístico constitutivo dos textos a que são expostos. A constatação de tais problemas práticos nos levou a refletir sobre a necessidade de se considerar o ensino de língua nas aulas de leitura. A preocupação de complementar o ensino das estratégias de leitura com um embasamento lingüístico que fosse relevante para a compreensão de textos acadêmicos foi central a estas diferentes reflexões teóricas e propostas pedagógicas que, gradativamente, passaram a caracterizar o trabalho com leitura em inglês desenvolvido na UNICAMP. De forma sintética poderíamos dizer que tal trabalho se ancora em três pressupostos básicos:

a) o ensino da leitura em língua estrangeira deve explorar simultaneamente estratégias globais de leitura (processos descendentes) e conhecimento lingüístico (processos ascendentes), a fim de que o leitor perceba de forma mais clara a complexidade envolvida no ato de ler, e descubra maneiras de superar as diferentes dificuldades que encontra;

b) o material escrito, por ser fixo, se presta a um trabalho analítico que pode gerar consciência sobre a linguagem constitutiva dos textos (conhecimento lingüístico analisado) e sobre os processos cognitivos envolvidos na produção de sentido (estratégias de controle e monitoramento);

c) a atenção consciente aos aspectos formais promove saliência destes aspectos e tal saliência facilita a aprendizagem para alunos em fase mais inicial de aquisição de língua.

Tais axiomas nos permitem pressupor que leitores adultos possam melhor enfrentar seus problemas de leitura se obtiverem orientação que lhes permita perceber a natureza de tais problemas e maneiras possíveis de superá-los. Esta orientação, que entende a leitura em

língua estrangeira como uma atividade de solução de problemas, pode também favorecer a aquisição de língua via leitura.

Recentemente, os resultados efetivos de nossa prática pedagógica, aliados à pressão constante dos alunos pós-graduandos que reivindicam acesso às disciplinas instrumentais - oferecidas prioritariamente para os alunos da graduação - nos levou a considerar a possibilidade de, adotando essa mesma orientação, elaborar um material pedagógico para auto-instrução em leitura, que pudesse ser acessado pelos alunos pós-graduandos via rede interna de computadores. O presente trabalho, nas seções que seguem, buscará : fazer uma breve retrospectiva histórica visando contextualizar a origem dos pressupostos teóricos acima delineados, bem como as razões que nos levaram a optar por uma abordagem interativa de leitura; discutir as vantagens da adoção dessa abordagem na elaboração do material didático que se destina para uso em situação de auto-instrução; e, finalmente, explorar depoimentos de leitores que apontam para algumas das vantagens pedagógicas da abordagem adotada sugerindo caminhos a serem melhor explorados em nossa prática de sala de aula. Os depoimentos a que nos referimos foram obtidos durante a coleta de dados do estudo piloto que testou o primeiro módulo do material produzido para auto-instrução em leitura.

2. UMA VISÃO INTERATIVA DOS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA

O ensino da leitura passou a ser centro de reflexões teóricas a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70. Trabalhos como os desenvolvidos por Goodman (1967) e Smith (1971), centrados na recepção escrita em língua materna, criticavam a noção do ato de ler como mera decodificação e defendiam a concepção da leitura como um processo seletivo, que envolve uma interação complexa entre o conhecimento prévio do leitor e as informações veiculadas pelo texto. No final dos anos 70 e início dos anos 80, os estudos cognitivos passaram a dar grande ênfase à importância que o conhecimento prévio do sujeito tem no processo de compreensão e retenção em geral (Rumelhart e Ortony, 1977; Adams e Collins, 1979; e Rumelhart, 1980).

Estas tendências teóricas, incorporadas aos modelos de ensino de segunda língua (Krashen, 1982), vinham ao encontro de uma tendência mais geral das propostas educacionais que, nessa época, advogavam a importância de centrar o ensino nas necessidades do aprendiz. Considerando-se as propostas para leitura em segunda língua, pode-se dizer que estas diretrizes teóricas se, por um lado, colocaram em evidência o papel ativo que cabe ao leitor durante o ato de ler, por outro lado, relegaram a um papel secundário o ensino formal da língua alvo (Braga e Busnardo, 1993). Em outras palavras, a evidência dada ao universo do leitor foi acompanhada por uma desconsideração das questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto. Os trabalhos teóricos na área passaram a explorar cada vez mais o papel dos processos descendentes (do leitor para o texto) e pouco ou quase nada se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes (do texto para o leitor). Estes últimos, quando considerados, tendiam a se restringir a questões macro estruturais - estrutura de texto e organização retórica - como bem ilustra uma série de estudos desenvolvidos por Carrell (1983, 1984a, 1984b, 1984c, 1985).

Esta orientação, existente nas propostas de segunda língua e língua materna, foi posteriormente incorporada às propostas para ensino de leitura em situação de não imersão lingüística, ou seja, situação de ensino de língua estrangeira. Nesta área a prática pedagógica centrou-se no ensino de estratégias descendentes, dada a influência, também, de várias pesquisas recentes que apontavam para a possibilidade de esquemas de conhecimento mais amplo - conhecimento enciclopédico prévio do leitor - compensarem a falta de conhecimento lingüístico específico. No início da década de 80, várias propostas para o ensino de leitura em língua estrangeira, ancoradas em algumas diretrizes básicas do método comunicativo, levaram esta possibilidade de compensação ao extremo, advogando que, se a interação entre leitor e texto fosse significativa e motivante para o leitor, a língua estrangeira seria um sub-produto, naturalmente adquirido através do processo de construção de sentido.

Entretanto, ainda nos anos 80, nota-se que a importância do conhecimento lingüístico prévio para a compreensão de textos em segunda língua passa a ser recolocada, gerando polêmica entre os pesquisadores na área (Alderson, 1984). Autores de destaque, como Carrell, passam a rever suas posições iniciais. Em um trabalho publicado em 1988, esta autora alertou que a confiança excessiva em processos descendentes podia promover construções inadequadas de sentido e sugeriu que a leitura, para ser eficiente, precisava também ser apoiada no texto. Esta mesma posição é defendida por Eskey (1988), que afirmava que a boa leitura dependia muito mais do conhecimento lingüístico do que a metáfora do "jogo de adivinhações", proposta por Goodman (1967), supunha.

Esse movimento pendular que oscila na direção do leitor ou do texto também foi constitutivo das nossas reavaliações teóricas e práticas, na busca de uma postura mais intermediária que nos parecia ser mais adequada ao nosso contexto de ensino. Inicialmente, tateando por um caminho estranho a nossa experiência prática de ensino de línguas, procuramos de diferentes maneiras engajar os alunos no complexo processo de interação significativa com textos autênticos contando com um domínio precário da língua alvo. Essas diferentes tentativas nos mostraram o papel da motivação para a leitura - em geral desencadeada por perguntas e comentários que precediam a atividade de leitura - e também o papel facilitador do conhecimento prévio sobre o assunto. Percebemos ser possível para o leitor ancorar-se em seu conhecimento prévio sobre o tema para compensar lacunas de seu conhecimento da língua alvo. O trabalho pedagógico efetivo com textos autênticos também nos auxiliou a entrar em contato mais direto com a complexidade da linguagem em uso, a qual muitas vezes não transparecia no material simplificado para fins pedagógicos que tendiam a caracterizar alguns dos livros didáticos por nós adotados. Aos poucos, uma maior familiaridade com a metodologia nos encorajou a ir além dos resultados promissores que estávamos constatando e refletir de forma mais aprofundada sobre os problemas apontados por alunos que não apresentavam o progresso esperado ao longo do semestre. Esse tipo de preocupação nos levou a perceber que, na prática, nem sempre nossos alunos estavam no nível intermediário de língua pressuposto nas propostas ortodoxas de leitura em língua estrangeira. Esses alunos dependiam não só de uma orientação voltada para estratégias de leitura, mas também de um trabalho mais pontual no nível lingüístico, centrado em questões pertinentes à leitura de textos acadêmicos. Tal constatação nos levou a buscar entender, de forma mais clara, não só a aquisição da língua via leitura, como também a interação entre estratégias descendentes e ascendentes. Seguindo essa orientação geral, em um trabalho anterior (Braga e Busnardo, 1993) advogamos que o ensino de leitura em língua estrangeira

poderia se beneficiar de um trabalho pedagógico que explorasse simultaneamente estratégias metacognitivas e consciência de linguagem, uma questão a ser discutida em mais detalhes na próxima seção.

3. METACOGNIÇÃO E CONSCIÊNCIA DE LINGUAGEM E A SUA APLICAÇÃO PARA A LEITURA

No início dos anos 70, estudiosos na área da Psicologia passaram a se interessar pela possibilidade do indivíduo exercer algum controle consciente sobre o seu desempenho cognitivo. A este controle deu-se o nome de "metacognição". John Flavell foi um dos primeiros pesquisadores a usar este termo de forma consistente (Flavell 1971). Desde então, uma série de estudos e pesquisas empíricas têm procurado relacionar a metacognição à aquisição de conceitos ou resolução de problemas em áreas específicas. No final dos anos 70 e no início dos anos 80, o conceito e termo "metacognição" passou a ser investigado em relação à leitura (Brown e Smiley, 1977; Brown, 1980). Inicialmente, os autores interessados nesta linha de pesquisa estavam preocupados com o desenvolvimento de procedimentos que otimizassem o uso do texto escrito nas situações de estudo (Bown et al. 1981; Bown e Day 1983; Bown et al. 1983; Bown et al. 1984; Bown et al. 1986).

Estas pesquisas, centradas na recepção de texto escrito em língua materna, partiam do pressuposto que os leitores já dominam a língua, e consequentemente, a maior parte das discussões elegeu como tema as estratégias globais de leitura: desenvolvimento do conhecimento consciente sobre a organização textual; uso do conhecimento enciclopédico prévio; e uso do conhecimento sobre a tarefa de leitura. Metacognição, nestes estudos, estava diretamente relacionada ao monitoramento da compreensão e os resultados experimentais obtidos indicaram que tal monitoramento poderia influir beneficamente na qualidade da leitura. Os estudos sobre leitura em segunda língua seguiram esta mesma direção e chegaram a resultados semelhantes. Com relação à linguagem, tanto os dados obtidos em língua materna quanto em segunda língua indicavam que o foco no nível micro-estrutural do texto era a causa geradora de leituras inadequadas (Carrell, 1989; e Barnett 1988). Estes resultados experimentais levaram vários autores a postular que, para melhorar o desempenho na leitura, a prática pedagógica deveria estar centrada na explicitação de estratégias globais e enfatizar a importância, para a compreensão do texto, do conhecimento enciclopédico prévio, estrutura textual ou organizadores textuais tais como elementos coesivos ou conectivos lógicos (Carrell 1984c, 1985; Kern 1989).

Tais propostas exerceram uma grande influência nos modelos de leitura em língua estrangeira, que passaram também a privilegiar a importância das estratégias mais globais de leitura e a não contemplar o ensino das competências lingüísticas básicas. Esta tendência colocou um peso demasiado em mecanismos compensatórios e mascarou a necessidade de uma instrução lingüística mais sofisticada. Discutindo esta questão, Braga e Busnardo (1993) propõem que o ensino de leitura em língua estrangeira, por ocorrer dentro de um "ambiente precário de aquisição" (Sorace, 1985), necessita incorporar não só estratégias de compreensão como também estratégias de aquisição. Segundo as autoras, a importação acrítica de modelos de leitura em língua materna e segunda língua para a situação de língua estrangeira foi em parte responsável pela concepção idealizada da competência que o leitor

tem para superar os problemas lingüísticos que confronta durante a leitura. Leitores não fluentes necessitam de uma orientação que os auxilie a controlar e direcionar de uma forma eficiente a sua tendência natural de focalizar na estrutura superficial do texto de modo a levá-los a **aprender** a língua através da leitura. Como revelam os dados experimentais obtidos por Carrell (1989, 1991), a partir do desempenho em leitura em situação de imersão e não imersão, no caso da língua estrangeira, nem sempre a abordagem descendente, ancorada em esquemas mais amplos, produz leituras adequadas.

Considerando estes estudos e acatando o modelo proposto por Bialystok e Ryan (1985), que agrega os dois componentes básicos de metacognição - conhecimento analisado (Flavell e Wellman, 1977) e controle cognitivo (Brown et al 1981) - Braga e Busnardo defendem que, se as tarefas metacognitivas envolvem controle consciente sobre a estrutura de uma ação, então conceber a leitura dentro de uma abordagem metacognitiva implica em considerar não só estratégias de monitoramento da compreensão, mas também o controle consciente sobre a estrutura de linguagem que é constitutiva dos textos, ou seja, conhecimento metalingüístico. As autoras sugerem também que, considerando-se as quatro habilidades envolvidas na aquisição de língua estrangeira, a leitura é certamente a que oferece uma situação privilegiada para o desenvolvimento tanto das estratégias de controle quanto do conhecimento analisado.

A leitura depende de reconhecimento lingüístico - um nível de conhecimento anterior àquele exigido nas situações de produção - e a ausência do interlocutor não coloca o leitor sob pressão de tempo. Na compreensão de linguagem oral, como o fluxo da fala é contínuo, além do problema de segmentação no nível lexical, o ouvinte tem que processar o insumo lingüístico no ritmo imposto pelo falante. O texto escrito, por ser fixo, viabiliza uma maior atenção aos aspectos formais. Ou seja, durante a leitura é possível ao leitor dirigir sua atenção à forma lingüística, coordenando sua análise de linguagem com orientações de sentido. Em textos, ao contrário de sentenças isoladas, há sempre uma grande pressão de sentido imposta pelo contexto discursivo, a qual torna mais evidente as ligações funcionais existentes entre forma e sentido. A grande vantagem de se incorporar o conhecimento metalingüístico ao ensino de língua estrangeira é que sempre que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas dentro de contextos significativos específicos, a forma lingüística torna-se saliente para o aprendiz. Tal saliência, como indicam os estudos de memória, pode contribuir para a aquisição: as informações mais salientes tendem a ser mais facilmente percebidas, e também mais facilmente reconhecidas e recuperadas. Em situações de não imersão, onde a exposição lingüística é restrita, esta análise consciente pode ser entendida como uma etapa facilitadora no processo de internalização da língua alvo.

Tendo constatado que a nossa prática pedagógica, norteada por esse novo direcionamento, atingia de forma mais satisfatória os alunos que considerávamos “problemáticos”, nos engajamos, junto com outras colegas que também atuam no ensino de leitura, na preparação de material pedagógico que explorasse o ensino de língua via leitura e para a leitura. A pressão dos alunos pós-graduandos para ter acesso às disciplinas que oferecíamos nos fez ponderar sobre a possibilidade de fazer uso da rede interna de computadores para fornecer a esses alunos algumas diretrizes que lhes ajudassem a minimizar o problema que enfrentavam durante a leitura. Em outras palavras, contemplamos a possibilidade de adaptar o material que estávamos produzindo e utilizando

em sala aula de forma que esse pudesse ser acessado via rede. Essa opção pelo ensino auto-direcionado foi motivada fundamentalmente por razões estruturais, ou seja, o número restrito de professores com que contamos no momento, inviabiliza tanto um atendimento em larga escala, quanto a opção por um ensino à distância que privilegiasse uma estrutura mais interativa. Adicionalmente, tal possibilidade pareceu promissora à luz de alguns estudos recentes que indicam que o uso de estratégias metacognitivas -- que já explorávamos em nosso trabalho de sala de aula -- pode ser produtivo em situações de estudo auto-direcionado (Victori e Lockhart, 1995) ou ensino à distância de língua estrangeira (White, 1995).

4. A ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM INTERATIVA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ESTUDO AUTO-DIRECIONADO

Como mencionamos acima, nossa opção por trabalhar com ensino à distância surgiu como uma tentativa de atender, mesmo que de forma paliativa, a reivindicação constante dos pós-graduandos para os cursos de leitura. Embora cientes que tal material não seria um substituto para o trabalho que efetivamente desenvolvemos em sala de aula, e também que uma proposta de ensino à distância que contemplasse interação via rede atenderia mais adequadamente as necessidades individuais dos alunos, ponderamos que um material instrução auto-direcionada estava, no momento, mais próximo da nossa possibilidade de atendimento, e também era uma alternativa pedagógica que poderia, em princípio, fornecer para os alunos pós-graduandos algumas diretrizes que lhes permitissem identificar de forma mais consciente, alguns dos problemas que enfrentam ao interagir com textos em inglês.

Aprendizagem autônoma é uma questão que tem sido teoricamente explorada em alguns estudos recentes sobre ensino e aprendizagem em língua estrangeira (Gremmo e Riley, 1995; Wenden, 1995). Embora estudos como o desenvolvido por Garrison (1993) defenda que o ensino à distância para ser efetivo necessita privilegiar um paradigma mais interativo, algumas características da nossa população alvo nos levou a investigar mais a fundo a viabilidade da alternativa do ensino auto-direcionado. Nossa experiência específica com alunos pós-graduandos, que conseguem acesso às poucas vagas disponíveis das disciplinas de Inglês Instrumental, nos levam a crer que este público apresenta características particulares que o torna mais apto a se beneficiar de uma proposta de ensino que não prevê a interferência direta do professor. Estes alunos, em geral, apresentam uma motivação para a aprendizagem de leitura acima da média. Como o acompanhamento das disciplinas de pós-graduação demanda um volume enorme de leitura de textos em inglês para estes alunos, a competência em leitura é uma necessidade real e imediata e não apenas virtual, como é o caso de alguns alunos dos cursos de graduação. Além deste componente motivacional, este público apresenta maior maturidade e familiaridade com o texto e o discurso acadêmico. É possível pressupor também que, durante a sua vasta experiência prévia com a instrução formal, estes alunos tenham desenvolvido estratégias de aprendizagem que viabilizam o sucesso de um estudo independente.

Discutindo a questão do diálogo instrucional na situação de ensino à distância, Moore (1993) coloca que os estudos na área sugerem uma relação entre a “transação à distância” e a autonomia do aprendiz. Segundo o autor, levando-se em conta tal relação, é possível

subdividir os alunos em diferentes grupos: alunos que já atingiram um estágio mais avançado de autonomia e tendem a se sentir bastante confortáveis com programas menos dialógicos ou estruturados; aprendizes mais dependentes que preferem programas mais dialógicos; há também alunos que lidam melhor com programas mais estruturados; outros preferem uma estrutura mais informal , criada dentro de uma relação mais próxima com um instrutor. Pelas razões brevemente elencadas acima, tínhamos motivos para prever que uma parte significativa dos pós-graduandos poderia se enquadrar no primeiro grupo apontado por Moore. Portanto, se oferecêssemos, via rede, um material que orientasse a sua relação com o texto em língua estrangeira, esse grupo específico de alunos poderia não só enfrentar as leituras nas áreas específicas com menor frustração e maior índice de aproveitamento, como também agilizar seu processo de aquisição da língua alvo. Esse material deveria manter as características daquele que estávamos adotando em sala de aula.

O desenvolvimento de um estudo piloto elaborado para testar tal alternativa[1], nos levou e reformular nossa proposta inicial. Logo de início, nas diferentes tentativas de construção do material didático fomos forçados a perceber que uma simples "adaptação" do material já existente seria inadequada. Isso nos levou a buscar aprofundar nosso conhecimento sobre essa nova realidade pedagógica que estávamos enfrentando, ou seja, pensarmos, a partir da nossa prática docente, a elaboração de um material que pudesse ser eficiente mesmo sem a nossa intermediação direta. Nessas reflexões ficou evidente que o trabalho com leitura em língua estrangeira via rede só poderia ser auto-explicativo se, fortemente, ancorado no sentido. Em outras palavras, seria necessário que o trabalho com a língua fosse **de fato** vinculado a um texto que lhe conferisse um contexto de significação. Percebemos a necessidade de adotar uma abordagem lingüística mais funcional que permitisse vincular as normas lingüísticas ao processo de produção de sentido do texto. Além disso, considerando que o material em elaboração previa um uso independente, consideramos ser necessário fazermos algumas predições, com base em nossa prática pedagógica, das questões que poderiam ser fonte de problemas para os aprendizes de leitura em língua estrangeira. Essas predições embasaram a reflexão de natureza metacognitiva a ser promovida pelo material pedagógico em elaboração.

O módulo inicial do estudo piloto, foi composto por seis apostilas, explorando, em cada uma delas, a leitura de um texto, e elegendo o *verbo* como o item lingüístico focalizado. Dentro de uma orientação que visa instrumentalizar o aluno para um trabalho consciente de análise lingüística, esse item foi escolhido por entendermos que, a partir do verbo, os alunos poderiam trabalhar, no nível micro-estrutural, a segmentação básica da língua inglesa, uma estratégia que pode ser útil no processo de aquisição dos padrões de oração da língua alvo.

Na tentativa de explorar, simultaneamente, tanto as estratégias de leitura quanto a conscientização das normas que regem o uso da língua alvo, optamos por iniciar cada apostila com perguntas voltadas à compreensão do texto. A questão inicial, que antecedia à

---

[1] Projeto "Diretrizes de apoio para a leitura de textos em inglês por alunos não fluentes", apoiado pelo FAEP (Fundo de Apoio ao Ensino e à Pesquisa – UNICAMP) e coordenado pela profª Drª Denise Bértoli Braga. Esse trabalho contou com a participação ativa das seguintes professoras do grupo de inglês da UNICAMP: Drª JoAnne M. Busnardo, Drª Linda Gentry El-Dash, Drª Matilde V.R. Scaramucci, Maria da Glória de Moraes (lotadas no Departamento de Lingüística Aplicada); Anabel Deuber, Maria Cecília Fraga, Maria Lúcia R. de Moraes (lotadas no Centro de Ensino de Línguas).

apresentação do texto, visava ressaltar, para os leitores, a importância da ativação dos esquemas mais gerais de conteúdo, antes do inicio da leitura. Essa atividade, em geral, chamava a atenção do leitor para o tema do texto, sua tipologia discursiva ou fonte. As outras demais perguntas de compreensão eram apresentadas após a leitura do texto e tinham por objetivo levar o aluno a uma compreensão mais detalhada do texto lido. Entendemos que esse tipo de trabalho permitiria criar um contexto significativo, dentro do qual seria possível trabalharmos de forma funcional as questões lingüísticas relativas ao "verbo".

Em relação às atividades lingüísticas que seguiam às perguntas de compreensão, constatamos, de início, que exercícios adequados para o uso em sala de aula, poderiam não ser adequados para uma situação de trabalho autônomo. Não é incomum, por exemplo, na situação de sala de aula, lançarmos mão de exercícios que visam a sistematização e/ou a verificação da aprendizagem. Avaliamos que sem a presença do professor, esse tipo de exercício poderia ser extremamente desmotivante para o aluno. Nossas reflexões iniciais sobre a aprendizagem independente nos levava a crer que a elaboração dos exercícios deveria priorizar uma aprendizagem reflexiva. Em outras palavras, as questões sobre linguagem deveriam levar os alunos a focalizar um determinado aspecto lingüístico, e a partir dessa observação consciente, refletir e elaborar hipóteses explicativas sobre o que observaram. Esse tipo de trabalho, concebe a aprendizagem como um processo de solução de problemas (Laurillard, 1984), e dentro dessa orientação, a função central do exercício passa a ser, por exemplo, apresentar ao aluno uma situação na qual ele tem que responder questões sobre aspectos que eram, até então, provavelmente inusitados para ele (como, por exemplo, o caso das orações adjetivas reduzidas, que não ocorre no português), ou chamar a atenção para aspectos não percebidos de forma consciente (como, por exemplo, a função dos tempos verbais no processo de organização textual). Em linhas gerais, essa orientação de elaboração do material pedagógico visa, principalmente, levar o aluno a perceber que há, no ponto explorado pela pergunta, algum fato lingüístico merecedor de atenção especial para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Nas seis apostilas que elaboramos, esses aspectos foram eleitos por serem , potencialmente, fontes de problemas para a leitura (dado obtido de nossa experiência prática) e também por estarem salientes nos textos que selecionamos para esse módulo. O gabarito que acompanhou cada apostila tinha por meta suprir o papel do professor, oferecendo ao aluno subsídios para a verificação das hipóteses de leitura que havia elaborado.

Durante o estudo piloto, entrevistamos dez leitores que se propuseram a avaliar as apostilas por nós elaboradas. Os comentários obtidos em 49 entrevistas foram, de um modo geral, bastante positivos, tanto em relação à abordagem interativa (leitura/língua) por nós adotada, como em relação à função pedagógica do gabarito, dentro dessa situação de aprendizagem autônoma.

5. A PERSPECTIVA DO LEITOR

Ao iniciarmos a elaboração do material para auto-instrução, uma das grandes preocupações que enfrentamos era em que medida os alunos se sentiriam confortáveis em interagir com um material pedagógico que excluía a intervenção didática de um

professor. Os depoimentos que seguem apontam para possibilidades que podem ser melhor exploradas, não só na situação de ensino autônomo, mas também no ensino de leitura, de um modo geral. Observamos em vários depoimentos das entrevistas que o trabalho conjunto, envolvendo compreensão do texto e questões de língua, foi visto pelos leitores como uma grande vantagem das apostilas. O depoimento do sujeito (4), transcrito abaixo, sintetiza muitas das colocações feitas:

> "O que eu achei interessante nesta apostila, não só nela, em todas elas, é que ... a coisa vai saindo do texto aos poucos e vai entrando na gramática. É devagar, não é uma coisa abrupta. Então você primeiro interpreta os parágrafos de novo, as perguntas fazem com que você leia o texto de novo. Essa ordem, essa seqüência está bem confortável."

Dentro dessa orientação que integra a gramática às questões relativas à compreensão do texto, os leitores também avaliaram de forma bastante positiva a abordagem funcional, dadas as questões lingüísticas, como ilustra o depoimento que segue também do sujeito (4):

> "Tinha a questão 8, quando pede para explicar porque o presente simples é o tempo predominante. Eu nunca tinha pensado nisso. Para mim era -tudo bem!- o presente simples é o presente simples. (...) O presente simples a gente sabe o que é. O presente perfeito a gente até sabe mexer com ele um pouco, mas essa diferenciação em termos de usos, de uso dentro do texto, significado a partir de como ele está sendo usado, eu nunca tinha prestado atenção".

Quanto aos exercícios que priorizavam uma atividade reflexiva, observamos, pelos depoimentos, que esse tipo de atividade pode favorecer um maior envolvimento do sujeito com seu processo de aprendizagem. As entrevistas indicaram que muitos leitores utilizaram-se do gabarito não apenas como um instrumento de verificação de resposta, mas sim de auto-avaliação. Os dois depoimentos, citados abaixo, ambos do sujeito (1), ilustram a vantagem pedagógica de guiarmos nossos aprendizes para uma observação consciente dos problemas de língua e leitura que enfrentam, estimulando-os a elaborar hipóteses explicativas sobre o que observam.

> "Na resolução dos exercícios, aí você confere com o gabarito que é muito bom. O que eu tinha dificuldade pelo gabarito, ah! ah!, resolveu! (...) Você faz o exercício e você vai aprender mesmo é no gabarito. Lê a explicação do gabarito, vem a parte teórica mesmo, aí é que resolve o problema. Só fazer os exercícios não vai resolver, eu acho. É a análise de você mesmo: errei, por que errei? mas não é assim mesmo? Aí o gabarito ajuda."
> "Eu fiquei curioso porque sempre tive dificuldade. Pensando em mim mesmo, não na apostila. Pô! quero saber como é isso. É sempre assim a tradução?"

Os dados citados acima devem ser entendidos como avaliações subjetivas que pareceram ser recorrentes em um estudo piloto que entrevistou depoimentos de apenas 10

leitores (alguns não completaram a série de seis apostilas). Não é nossa intenção fazer predições de tendências considerando dados de um estudo exploratório. No entanto, achamos importante mencioná-los, porque entendemos que eles apontam para direções interessantes que poderiam ser melhor exploradas tanto na situação de ensino à distância, quanto na situação mais tradicional de ensino formal.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J. e COLLINS A. (1979) A schema-theoretic view of reading. In R.O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.

ALDERSON, J.C. (1984) Reading: A reading problem or a language problem? In J.C. Alderson e A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. Harlow: Longman.

BARNETT, M.A. (1988) Reading through context: How real and perceived use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal* 72: 150 - 162.

BRAGA, D.B. e BUSNARDO J. (1993) Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text *Lenguas Modernas* 20, pp 129-149.

BIALYSTOCK, E. e RYAN E. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Plessley, G.E. Mackinnon, e T.G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. New York : Academic Press.

BROWN, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. C. Bruce, e W.F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale*, N.J.: Lawrence Erlbaum.

BROWN, A.L. e Smiley (1977) Rating the importance of structural units of prose passage: A problem of metacognitive development *Child Development* 48: 1-8.

BROWN, A.L., CAMPIONE J.C., e DAY J.D. (1981) Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*. February, 1981: 14 -21.

BROWN, A.L., PALINCSAR A.S., e AMBRUSTER B.B. (1984) Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandl, N.L. Stein, e T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of texts Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum.

BROWN, A.L., ARMBRUSTER B.B., e BAKER L. (1986). The role of metacognition in reading and studing. In J. Orasanu (ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. London: Lawrence Erlbaum.

CARRELL, P. (1983) Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning* 33 (2): 183 - 201.

CARRELL, P. (1984a) Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning* 34 (2): 87 -112.

_____. (1984b) Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal* 68 (4): 332 - 343.

_____. (1984c) The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly* 18 (3): 441-469.

_____. (1985) Facilitating ESL reading comprehension by teaching text structure *TESOL Quarterly* 19 (4): 727-752.

_____. (1989) Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal* 73 (2): 121-134.

_____. (1991) Second Language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12 (2): 159-179.

ESKEY, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. Carrell, J. Devine, e D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

FLAVELL, J. H. (1971) First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development* 14: 272-278.

FLAVELL, J. H., e WELLMAN H.M. (1977) Metamemory. In R.V. Kail, Jr. e J.W. Hagen (eds.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GARRISON, D. R (1993) Quality and access in distance education: theoretical considerations In: Kegan, D. (ed.) *Theoretical Principles in Distance Educatin*. London, New York: Routledge.

GOODMAN, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 4: 126-135.

GREMMO, M.J. e RILEY P., (1995) Autonomy, self-direction and self access in language teaching and leraning: the history of an idea *System*, vol. 23, pp151-164.

KRASHEN, S.D. (1982) Principles and practice in second language acquisition. New York: Pergamon.

KERN, R.G. (1989) Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference hability. *Modern Language Journal* 73 (2): 135-143.

LAURILLARD, D. (1984) Learning from Problem Solving. In: Marton, F., D. Hounsell e N Entwistle (eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MOORE, M.G. (1993) Theory of transactional distance. In: Kegan, D. (ed.) *Theoretical Principles in Distance Education*. London, New York: Routledge.

RUMELHART, D.E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, e W.E. Montague (eds) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.

RUMELHART, D.E. e ORTONY A. (1977) The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, e W.E. Montague (eds).

SORACE, A. (1985) Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-pooor environments *Applied Linguistics* 6 (3): 239-254.

VICTORI, M. e LOCKHART V. (1995) Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, vol. 23, pp 223-234.

WENDEN, A.L. (1995) Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, vol. 23, pp183-194.

WHITE, C. (1995) Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System*, vol. 23, pp 207-221