

INGLÊS INSTRUMENTAL (ESP): O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UM CURSO ONLINE DE LEITURA

Christiane Heemann¹

RESUMO

Este artigo apresenta questões importantes acerca do inglês instrumental com objetivos específicos (ESP - English for Specific Purposes) e as estratégias de leitura. Em um curso instrumental online de leitura de inglês técnico para Informática foram enfocadas estratégias de leitura de textos em língua estrangeira com o uso da internet e da web e construídas atividades de compreensão baseadas em Françoise Grellet (1996). Além do uso das estratégias de leitura, outros objetivos também nortearam o trabalho, tais como desenvolver uma pedagogia construtiva ao longo do curso, propiciando educação aos alunos, e utilizar a internet não pelo simples propósito da tecnologia, mas com objetivos educacionais bem definidos.

Palavras-chave: Inglês instrumental. ESP. Estratégias de leitura.

INTRODUÇÃO

O inglês instrumental consiste, como a própria expressão denota, na abordagem instrumental dessa língua. É também conhecido como Inglês para Fins Específicos ou em inglês, English for Specific Purposes (ESP) e tem como objetivo principal capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade. Muitas vezes parece que o instrumental limita-se à habilidade de leitura, quando, na verdade, o principal no instrumental é o desenvolvimento de habilidades específicas, dependendo das necessidades do aluno. Por exemplo, se um aluno quer ser guia de turismo, a habilidade a ser

ênfatizada é *speaking*; se um aluno precisa escrever abstracts e/ou artigos em inglês, a habilidade a ser trabalhada será *writing*.

O valor de se trabalhar com inglês instrumental direcionado à leitura está relacionado não somente a universidades, mas também escolas técnicas, em provas de vestibular, de concursos públicos, e de proficiência em processos de seleção para mestrado e doutorado.

O objetivo deste trabalho é discutir algumas questões do inglês instrumental focado na leitura e apresentar algumas atividades realizadas com as estratégias de leitura em um curso online.

COMO SURTIU O ESP

O enfoque dado à leitura dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem variado de acordo com a corrente metodológica em voga. Até o final da década de 40, esse processo estava centrado na leitura e tinha por base o método do ensino da gramática e da tradução. A partir e por causa da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se o método audiolingual baseado nas teorias behavioristas da época, com o propósito de ensinar línguas européias aos soldados americanos que partiam para o campo de batalha. Com o desenvolvimento desse método, a leitura foi praticamente ignorada, tendo sido, inclusive, considerada prejudicial à aquisição de uma boa pronúncia quando apresentada ao aprendiz antes que este tivesse adquirido fluência oral. O objetivo da leitura era simplesmente ter o domínio de habilidades através da decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição. O aprendiz possuía um papel passivo, de um instrumento receptor de conhecimentos vindo de fontes externas.

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas, essa idéia foi aos poucos sendo reavaliada. Os objetivos da leitura passam a ser a construção de significados e o aprendizado auto-regulado. O processo de leitura é concebido como uma interação entre o leitor, o texto, e o contexto; o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, um bom usuário de estratégias e um aprendiz cognitivo. Com base nesses pressupostos, os pesquisadores de leitura acreditam que o significado não está contido nas palavras na página. O leitor constrói significados, fazendo inferências e interpretações. A informação é armazenada na memória de longo-prazo em

estruturas de conhecimento organizadas. A essência da aprendizagem constitui em ligar novas informações ao conhecimento prévio sobre o tópico, a estrutura ou o gênero textual e as estratégias de aprendizagem. A construção de significados depende, em parte, da metacognição, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem (planejar, monitorar a compreensão, e revisar os usos das estratégias e da compreensão), e das suas crenças sobre desempenho, esforço e responsabilidade.

Por volta dos anos sessenta, professores que trabalhavam com o inglês como uma língua estrangeira (EFL) ou segunda língua (ESL) viram a necessidade de ensinar a língua alvo para áreas especializadas; ou seja, inglês para Negócios, inglês para Medicina, inglês para Hotelaria, etc. Surgiu, então, o inglês instrumental com objetivos específicos – English for Specific Purposes (ESP). Hutchinson e Waters (1992, p.80) indicam a combinação de três fatores para o crescimento de ESP: (1) a expansão da demanda pela língua inglesa para suprir determinadas necessidades; (2) o desenvolvimento da Linguística e (3) o desenvolvimento da Psicologia Educacional. Os três fatores apontam para a necessidade de uma especialização na área de ensino de línguas.

O que difere um curso de inglês de ESP de um curso de inglês geral (general course) não é a simples necessidade de aprender inglês, pois na verdade, qualquer curso deveria ser orientado pela seguinte pergunta: “porque estes alunos precisam aprender inglês?”. A diferença de um curso de ESP de um de inglês geral é ter, por parte de quem vai organizar ou ministrar o curso de inglês instrumental, a “consciência da necessidade” (HUTCHINSON E WATERS, 1992, p.53); ou seja, ter bem claro quais são os objetivos da aprendizagem, tanto por parte do aluno como do professor. Esta “consciência” influencia o conteúdo do curso a ser abordado e o potencial dos alunos que podem ser trabalhados. Na realidade, se alguém perguntar “qual a diferença de enfoque entre ESP e inglês geral?” Hutchinson e Waters (1992) respondem de uma forma bastante simples “na teoria, nenhuma, na prática, muita” (p.19).

COMO FUNCIONA O INGLÊS INSTRUMENTAL

O fato de a língua alvo ser usada com um objetivo bastante específico em um curso de inglês instrumental não implica uma forma especial de ensino de língua. Implica, sim, utilização de estratégias para reunir esforços e assim atingir determinados objetivos. O estudo da língua alvo através do instrumental não é apenas uma questão de saber o vocabulário técnico específico da área em estudo. O vocabulário e a estrutura a serem trabalhados são sustentados por todo um conhecimento a respeito da língua em estudo, associados ao conhecimento técnico específico da área trabalhada.

A metodologia do inglês instrumental tem como premissa básica levar o aluno a descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo real. Portanto, o curso típico de inglês instrumental é elaborado a partir do levantamento de situações em que o conhecimento específico da língua inglesa permite ao aluno desempenhar melhor uma função lingüística específica. Pesquisas demonstram que o ensino de uma língua estrangeira orientada para o desenvolvimento de habilidades específicas tem apresentado excelentes resultados. Aumenta a motivação do aluno pelo rápido aprendizado, tornando-o auto-suficiente para o desempenho de suas funções e incentivando-o a buscar o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento.

No inglês instrumental, o professor é responsável pela montagem do programa de ensino. O papel do professor não é apenas ater-se ao aspecto lingüístico, mas fazer toda uma pesquisa das reais necessidades do aluno em um determinado momento, para que ele próprio seja conhecedor dos fins específicos. (NARDI, 2005). A metodologia utilizada no inglês instrumental pode ser qualquer uma, dependendo das necessidades do grupo. O inglês instrumental é um enfoque, uma abordagem e não um tipo diferente de língua ou método; é um enfoque dado à língua, ao vocabulário técnico e às estruturas comuns a esse vocabulário. Por exemplo, ESP não é apenas ensinar vocabulário técnico de Informática, para alunos de Informática nem de Medicina, para alunos de Medicina. Certamente, há estruturas típicas e adequadas a determinados vocabulários, mas ESP está ancorado em uma base lingüística que sustenta esta área e outras na aprendizagem de uma língua que é ELT (English Language Teaching). ESP é um “ramo” de ELT, conforme

termo utilizado por Hutchinson e Waters (1992, p.16). Para estes autores, ESP é “um enfoque à aprendizagem de línguas que é baseado na necessidade do aprendiz” (p.19).

Para Johns e Dudley-Evans (1991), ESP requer uma pesquisa cuidadosa e um projeto de materiais e atividades pedagógicas para um grupo de aprendizes adultos dentro de um contexto específico de aprendizagem. As categorias de ESP incluem diferentes tipos de inglês acadêmico, como por exemplo, inglês para Ciência e Tecnologia, e inglês geral para objetivos acadêmicos, e mais os tipos ocupacionais de inglês, como inglês para Negócios. Dudley-Evans (1998) definiu as características absolutas de ESP como ter o ensino de inglês voltado para atender as necessidades do aprendiz, fazer uso de atividades e de uma metodologia subjacentes à disciplina a qual serve e centrar-se na linguagem apropriada para o desenvolvimento destas atividades (em sintaxe, léxico, discurso e semântica); como características variáveis, o autor apontou que ESP pode ser orientado para disciplinas específicas, pode utilizar uma metodologia diferente daquela usada para inglês geral, normalmente é orientado para adultos (mas pode também ser trabalhado em cursos secundários) e com conhecimento de inglês intermediário ou avançado e que a maioria dos cursos de ESP assumem um conhecimento anterior básico do sistema lingüístico de inglês.

A LEITURA

A leitura de um texto pode ser definida sob diferentes aspectos. Alguns deles podem ser:

- ler é extrair significado do texto. Nesta concepção, o texto é visto como algo intacto, preciso, seguro que deve ser apreendido pelo leitor na sua íntegra (LEFFA, 1996). O leitor está preso ao texto, que é a peça mais importante. A leitura é linear, palavra por palavra, devendo ser procurada no dicionário toda e qualquer palavra desconhecida. “A ênfase [da leitura] não está no processo de compreensão, na construção de significado, mas no produto final dessa compreensão” (LEFFA,1996, p.13). Assim, sob esta perspectiva, a leitura é um processo ascendente, do inglês bottom-up, no qual o leitor processa seus elementos começando pelas letras;

- ler é atribuir significado ao texto. O texto tem o seu significado atribuído pelo leitor, que traz para a compreensão deste texto, sua bagagem e experiências prévias. “O texto não contém a

realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (LEFFA, 1996, p.14). A leitura não é linear; é feita através da adivinhação (pelo contexto) de palavras desconhecidas; o significado é construído pelo levantamento de hipóteses; a compreensão é desenvolvida enquanto a leitura é realizada. Esta perspectiva vê a leitura como um processo descendente, do inglês top down, no qual o leitor começa a construir o seu próprio texto desde o título, os gráficos, as figuras, o nome do autor e passa a testar suas hipóteses;

- ler é interagir com o texto. Nesta perspectiva, considera-se o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre os dois, o leitor e o texto. O processo de interação da leitura realiza simultaneamente os processos ascendente e descendente. Ao mesmo tempo, decodifica-se a letra, a palavra, acionando-se os esquemas, os sentimentos, o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para construir uma interpretação. A compreensão é constituída com os dados do leitor e do texto;

- ler é tentar adivinhar e formular hipóteses. Para Kleiman (1999, p.36) “a leitura é uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e testa, à medida que vai lendo o texto”. O texto não é algo pronto que o leitor recebe de forma passiva; é o leitor que, motivado por seus objetivos e expectativas, formula hipóteses acerca da leitura.

No processamento descendente (top-down) da leitura, o estímulo visual aciona o que Rumelhart (1977) e Bartlet (1961) chamaram de esquemas. Os esquemas são “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo” (LEFFA, 1996, p.35). Um esquema não está solto dentro de uma estrutura cognitiva, mas faz parte de uma rede de pacotes de conhecimentos estruturados que podem ser sucessivamente ativados. Para Kato (1995), os esquemas estão armazenados em nossa memória de longo termo, podendo ser modificados à medida que o conhecimento de mundo do leitor aumenta ou altera; assim, elementos novos podem ser acrescentados e componentes antigos descartados.

A compreensão de um texto é um processo interativo entre o conhecimento prévio de mundo do leitor e o texto. Para Carrell e Eisterhold (1983), a compreensão eficiente de um texto requer a habilidade do leitor em relacionar o conteúdo do texto com o seu próprio conhecimento. Carrell (1988) argumenta que a falta de ativação de esquemas corretos é uma das grandes

dificuldades encontradas pelos leitores em uma língua estrangeira. Hudson (1982) salienta ainda a este respeito que um grande conhecimento de mundo pode ajudar a superar deficiências lingüísticas em uma língua estrangeira. Leffa (1996) diz que com a experiência

os esquemas evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e em complexidade. Com a aprendizagem, a pessoa não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis. (p. 37).

Para Leffa (1989), o sucesso da leitura depende da atividade do leitor; ou seja, “o bom leitor é aquele que sabe selecionar das inúmeras atividades possíveis do ato de ler aquela que é mais adequada ao texto e ao objetivo de uma determinada leitura” (p.94).

Para Brown (2000) o leitor eficiente é aquele que (1) determina o objetivo da leitura e seleciona as estratégias adequadas a este objetivo; (2) identifica idéias principais e secundárias de um texto; (3) distribui a atenção de maneira diferenciada, concentrando-se mais nos aspectos importantes e menos nos detalhes; (4) avalia constantemente a compreensão; (5) interroga-se para avaliar se os objetivos da leitura estão sendo atingidos; (6) toma medidas corretivas quando detecta falhas na compreensão (tipo relê o parágrafo, consulta o dicionário, ...); (7) recupera-se das distrações ocorridas durante a leitura.

Leffa (1989) afirma que o uso dessas estratégias capacita o leitor a avaliar a sua própria compreensão, tornando a leitura um processo consciente de construção de significado. À medida que ele desenvolve esta consciência, o leitor torna-se mais eficiente e aprende a detectar ambigüidades, questionando a leitura e estabelecendo seus objetivos; logo, torna-se eficiente na adoção de diferentes estilos de leitura para atingir diferentes objetivos. Ao ler todos os textos da mesma maneira, o aluno perde tempo e não consegue lembrar de pontos importantes porque ele estaria absorvendo muita informação não-essencial (GRELLET, 1996).

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para o desenvolvimento de ESP, as estratégias de leitura possuem um importante papel; Brown (2000, p.291) ressalta que “a compreensão da leitura é primeiramente uma questão de

desenvolver estratégias eficientes de compreensão apropriadamente” e não simplesmente pensar que os alunos irão aprender a ler por “absorção”. Conforme dito anteriormente, as estratégias de leitura visam a desenvolver habilidades tais como deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares; entender a informação explícita e a implícita dentro da sentença; entender o valor comunicativo das sentenças; extrair seletivamente pontos relevantes do texto; distinguir idéias principais das secundárias, etc. As habilidades de leitura são desenvolvidas por diferentes tipos de atividades. Estas atividades visam desenvolver as estratégias de leitura. Como principais estratégias de leitura podem ser citadas:

(1) antecipação: encorajar os alunos a refletirem sobre o tema do texto antes de lê-lo (fazer perguntas aos alunos referentes ao texto a ser lido; apresentar um exercício de V ou F para testar o conhecimento deles acerca do assunto a ser lido);

(2) previsão: adivinhar sobre um determinado texto simplesmente pela análise do título e das figuras (mostrar uma propaganda em uma revista e fazer perguntas tipo sobre qual o serviço/produto que está sendo oferecido, a quem público se destina; ou ainda, trabalhar com um índice de jornal e fazer perguntas sobre em qual seção tal assunto deveria aparecer);

(3) inferência: deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais (trabalhar com a formação de palavras - prefixos e sufixos, com o reconhecimento de palavras relacionadas em um texto, com a técnica de cloze);

(4) skimming: ler rapidamente o texto para obter a idéia principal, com a ajuda do título e de figuras (fazer perguntas de compreensão geral tipo sobre o que trata o texto; marcar no texto as sentenças que resumem o texto ou parágrafo; mostrar uma figura e relacionar possíveis idéias que aparecem no texto; selecionar a melhor manchete para cada texto ou figura);

(5) scanning: ler rapidamente o texto com o objetivo de encontrar uma informação específica no texto (fazer perguntas específicas sobre o texto, como uma data, quantos anos tem determinada pessoa, quantos quartos tem certa casa, onde está localizada tal instituição, qual o nome do inventor; ou, relacionar pessoas e suas habilidades com propostas de emprego).

AS ATIVIDADES E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UM CURSO INSTRUMENTAL ONLINE

O projeto piloto ora abordado refere-se a um curso de inglês instrumental para leitura de textos técnicos para alunos de Informática distribuído por meio da internet, usando também os recursos da web e elaborado pela autora na Universidade Católica de Pelotas. As atividades apresentadas têm o objetivo de exemplificar a teoria e as estratégias de leitura aqui referenciadas. A criação das atividades foi feita sob a perspectiva de desenvolvimento das estratégias de leitura junto aos alunos. Pelo fato de os textos serem autênticos, a dificuldade dos exercícios com a leitura depende mais da atividade que é exigida do aluno do que da dificuldade intrínseca do texto, conforme orientação de Grellet (1996); isto é, ainda que um texto seja difícil, o exercício baseado nesse texto não precisa necessariamente ser difícil também.

O uso da estratégia de inferência faz o leitor deduzir o significado e o uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais. Na atividade na Figura 1, os alunos devem relacionar os termos do texto lido em inglês com a respectiva tradução em português. Muitos dos termos selecionados já são de conhecimento da área da Informática e são utilizados em inglês, como é o caso de *drag-and-drop* e *point-and-click*. Com esta estratégia, os alunos são encorajados a inferir o significado das palavras sem usar o dicionário.

Inglês Técnico para Informática - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ajuda

Inglês Técnico para Informática

4) Relaciona a segunda coluna de acordo com a primeira, conforme a tradução do termo usado no texto:

a) file grouping	<input type="checkbox"/>	visualização
b) point-and-click	<input type="checkbox"/>	apagamento
c) drag-and-drop	<input type="checkbox"/>	edição
d) compacto	<input type="checkbox"/>	testagem
e) decompress	<input type="checkbox"/>	execução
f) viewing	<input type="checkbox"/>	apontar e clicar
g) moving	<input type="checkbox"/>	extração
h) extracting	<input type="checkbox"/>	compactar
i) adding	<input type="checkbox"/>	arrastar e soltar
j) deleting	<input type="checkbox"/>	agrupamento de arquivos
k) testing	<input type="checkbox"/>	descompactar

FIGURA 1: Estratégia de inferência e atividade de relacionar termos.

Na atividade da Figura 2, os alunos devem preencher as lacunas com os termos adequados. Nesse caso, eles devem fazer uso também do conhecimento gramatical, tentando classificar as palavras em substantivos, adjetivos, verbos ou preposição para poder completar as lacunas de forma correta.

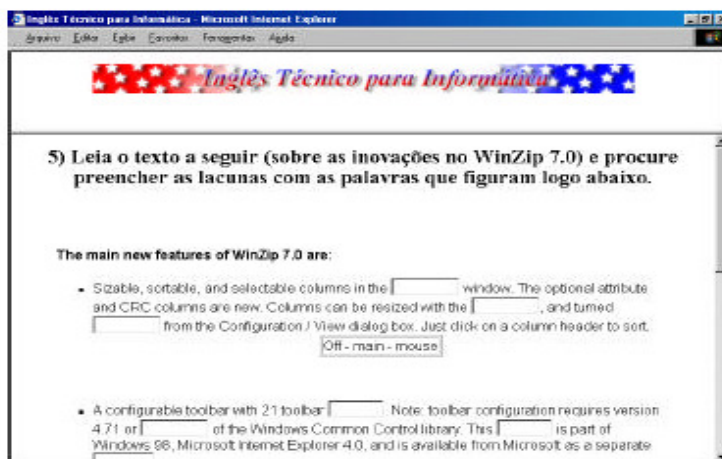


FIGURA 2: Estratégia de inferência e atividade de preenchimento de lacunas.

Na estratégia de associação de frases e idéias, Grellet ressalta a importância de o aluno reconhecer as relações semânticas dentro das frases ou entre elas. Na atividade da Figura 3, o aluno deve relacionar o agente da ação com o fato ocorrido. Este tipo de atividade trabalha a capacidade de o aluno observar as relações que existem entre as diferentes partes de um texto, fazendo com que ele faça associação de idéias. Certamente, nessa atividade, o conhecimento de mundo do aluno também vai ajudá-lo a resolver o exercício.



FIGURA 3: Estratégia de associação de frases e idéias e atividade de relacionar colunas

O uso da estratégia de previsão faz com que os alunos elaborem hipóteses acerca do texto a ser lido que podem ser confirmadas ou rejeitadas posteriormente. Na atividade da Figura 4, os alunos identificam os títulos dos livros a partir da utilização do recurso visual das capas. Esse tipo de exercício mostra aos alunos o quanto eles podem prever sobre um texto simplesmente olhando para os seus títulos; neste caso, ao olhar as capas dos livros, os alunos podem fazer algum tipo de previsão sobre o que tratará o livro.



FIGURA 4: Estratégia de previsão e atividade com recurso visual.

A estratégia de antecipação faz com que os alunos reflitam sobre o tema do texto antes de lê-lo. Um dos fatores que ajuda bastante no processo de leitura é o desejo que se tem de ler sobre um determinado assunto. Quanto mais se imagina e se antecipa o que se vai ler, mais fácil fica entender as principais idéias de um texto (GRELLET, 1996). Na atividade da Figura 5, são feitas perguntas antes da leitura do texto sobre o programa de compactação de arquivos *Winzip* para que os alunos se conscientizem sobre o que já sabem, o que não sabem e gostariam de saber.

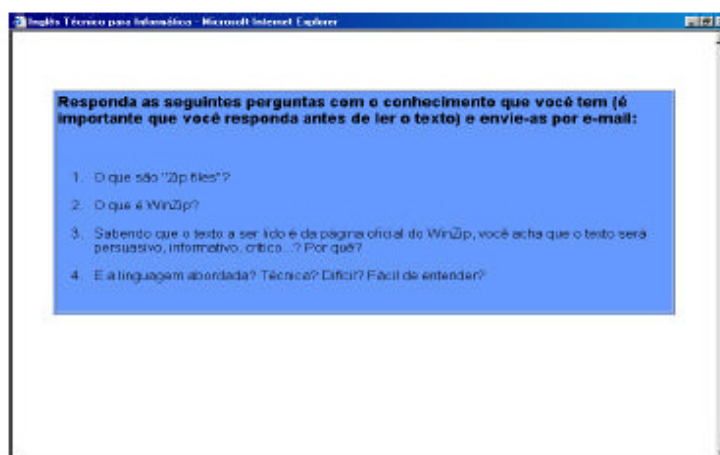


FIGURA 5: Estratégia de antecipação e exercício tipo *essay*.

A estratégia de *skimming* faz com que o aluno leia rapidamente o texto, sem ler cada palavra, com o objetivo de obter a idéia principal. Essa estratégia dá ao aluno “a vantagem de torná-lo capaz de prever o objetivo do texto, o tópico principal e possivelmente algumas idéias secundárias” (BROWN, 1980). Ao fazer uso de *skimming*, o aluno analisa o título, as ilustrações (se houver), as datas, os nomes próprios e todas as figuras tipográficas (reticências, itálico, negrito etc.). Na Figura 6, há uma atividade na qual o aluno deve responder às perguntas utilizando a estratégia de *skimming*; por meio de palavras cognatas e do conhecimento prévio, ele responde à pergunta “sobre o quê trata o texto?” As perguntas seguintes são respondidas pela procura objetiva da informação no texto, utilizando a estratégia de *scanning*: uma data para a segunda pergunta; uma informação sobre velocidade para a terceira pergunta e a última pergunta vai exigir um pouco mais do aluno, pois pede três exemplos que estão explícitos no texto. A estratégia de *scanning* significa ler rapidamente sem ler cada palavra com o objetivo de encontrar

uma informação específica. Esta estratégia faz com que o aluno procure por datas, nomes próprios, horários, encontre definições ou ainda aponte detalhes específicos contidos no texto.

The image shows a screenshot of a web browser window with the title "Lesson 3 - Atividade 1". The page content is as follows:

A- Resposta de acordo com o texto:

- 1) Sobre o quê trata o texto? (usar técnica de skimming)
- 2) Quando foi estabelecida a Internet?
- 3) Com que rapidez a Internet aumenta?
- 4) Esta rapidez é refletida através de três exemplos no texto. Quais são?

FIGURA 6: Estratégias de skimming e scanning e atividades com *essay*

OUTRAS ESTRATÉGIAS

Além das estratégias de leitura apresentadas, há outras como o uso do contexto, o reconhecimento de cognatos e falsos cognatos, uso do conhecimento de mundo, a leitura detalhada e a leitura crítica. Para Leffa (1989), a leitura detalhada visa a compreensão total do texto, incluindo as idéias principais e os detalhes. É a leitura no sentido mais tradicional do termo. A leitura crítica, para o autor, leva o leitor a tomar uma posição diante do texto questionando o objetivo para qual o texto foi produzido, o tipo de leitor para quem foi escrito e o conhecimento prévio pressuposto pelo autor. Na leitura crítica, há um posicionamento do leitor a cerca do texto lido. A este respeito, a leitura crítica normalmente não é encorajada em sala de aula de língua estrangeira. Wallace (1992) afirma que os alunos de língua estrangeira são freqüentemente marginalizados como leitores. O que está faltando é “(a) uma tentativa de situar a

leitura e a escrita em um contexto social; (b) o uso de textos provocativos e (c) uma metodologia para a interpretação crítica dos textos” (p.66).

Enfatizar como um texto está organizado também ajuda na compreensão (GRELLET, 1996); salientar a idéia principal e os detalhes secundários, entender a seqüência cronológica, ver como uma descrição é organizada, entender comparações e contrastes; discriminar prós e contras (organização lógica argumentativa) são também estratégias utilizadas na leitura.

Para a leitura ser eficiente, a estrutura de unidades mais longas como o parágrafo ou o texto completo precisa ser entendido, mas não como unidades independentes, mas como uma única unidade. Deve-se começar com um entendimento global do texto e ir-se em direção ao entendimento de informações detalhadas. Quanto mais se lê e mais se consegue retirar o essencial de um texto, mais profundo e maior o entendimento se tem dele. Da mesma forma, na opinião de Grellet (1996), ao se construir exercícios de compreensão, é preferível começar-se com um entendimento maior do texto, como o objetivo do autor ou a idéia principal do texto, ao invés de trabalhar com vocabulário e idéias mais específicas. A autora defende este enfoque global do texto apontando que

A leitura é um processo constante de adivinhação, e o que se traz para o texto é normalmente mais importante do que o que se encontra nele. É por isso que desde o início, deveria se ensinar os alunos a usar o que eles sabem para entender elementos desconhecidos, seja idéias ou palavras simples. (GRELLET, 1996, p.7)

É também importante o uso de textos autênticos na abordagem do inglês instrumental, pois o texto não pode ser considerado como um produto isolado. Muitas vezes o texto é trazido para a sala de aula ou então está no livro didático, é lido e talvez analisado e seguido de exercícios. Muitas vezes não se sabe nem a autoria, a data nem a sua origem; é um texto sem história; no entanto, os elementos fazem parte do sentido de um texto. É importante saber quem o produziu (autor), para quem ele foi produzido (público-alvo) e se esse texto é relevante ou não. A utilização de material autêntico na educação em LE não se propõe a ser uma nova metodologia, mas uma possibilidade de realizar a mediação entre recursos lingüísticos e uso da língua, a partir de textos de qualquer natureza.

Já para Leffa (1989), a insistência em textos autênticos, que muitas vezes exigem uma competência lingüística que o aluno não possui, pode impedir que o aluno leia – e não lendo não aprende a ler. No entanto, a utilização de textos simplificados têm se caracterizado pela insipidez, secura de estilo, pouco valor comunicativo, textos estes produzidos para um mercado internacional (Leffa, 1989). Para Grellet (1996), simplificar um texto pode significar substituir palavras ou estruturas difíceis para o aluno, reescrever a passagem com o intuito de tornar a organização retórica mais simplificada e dar o seu ‘próprio recado’, ou seja, transmitir a informação contida no texto com as suas próprias palavras. Em outras palavras, simplificar um texto, é reescrever todo um novo texto, não respeitando o texto original.

Grellet (1996) sugere acostumar os alunos a lerem sempre textos autênticos e que isto, de certa forma, não representa um problema, pois “a dificuldade de um exercício de leitura depende mais da atividade que é exigida do que do próprio texto” (p.7). Agir desta forma encorajaria os alunos a terem contato com textos autênticos desde o início.

Além dos materiais autênticos tradicionais já citados, um recurso de grande potencial pedagógico é a web. Na medida em que fornece exposição à língua estrangeira nas formas como pode ser usada no mundo todo, disponibiliza interações com as mais diversas situações contextualizadas da vida social, convidando o aluno à exploração de vários níveis de compreensão não-linear, além de promover autonomia na busca de materiais que contemplem suas necessidades e interesses.

WEB, HIPERTEXTO E TEXTO

Com o rápido crescimento da internet, a web vem se tornando um meio dinâmico, poderoso, global e interativo de compartilhar informações. Para Crossman (1997), a tecnologia da web foi amplamente aceita por ter seu formato padronizado e por ser simples de se utilizar. Para Relan e Gillani (1997), a web é um meio para trabalho colaborativo, discussões, conversas e troca de idéias, uma plataforma internacional para expressão e contribuição de entendimentos cognitivos e um meio para participação em experiências simuladas. A aprendizagem construtivista na web concentra-se na solução de problemas, no raciocínio, no pensamento crítico

por parte do aluno e na utilização ativa do conhecimento.

A web configura-se como um ambiente extremamente rico para a aprendizagem. O aprendiz tem acesso à web sempre que tiver vontade, podendo explorá-la dentro de uma seqüência guiada ou determinada por si próprio; uma vez que a web apresenta o conteúdo em forma de hipertexto, o aprendiz determina a seqüência deste conteúdo conforme sua vontade, exercendo controle sobre a aprendizagem. O conteúdo a ser trabalhado em um curso via web não é somente o disponibilizado pelo professor no website, mas também o conteúdo obtido pela realização de pesquisas e pela troca de idéias entre os colegas. O conteúdo é montado individualmente pelo aluno, conforme seu interesse e disponibilidade para navegar pela rede.

Com o computador, a maneira de ler, interpretar e construir textos mudou. Todo o ambiente da web é baseado no conceito de hipertexto, termo criado por Theodor Nelson por volta dos anos sessenta. O hipertexto é uma forma não linear de apresentar a informação textual, uma espécie de *texto em paralelo*, que se encontra dividido em unidades básicas, entre as quais se estabelecem elos conceptuais. O hipertexto é similar ao texto comum, mas com uma característica muito importante: o hipertexto possui conexões que permitem que o documento seja examinado em qualquer ordem, fazendo sentido para o leitor, não sendo necessária a leitura do início ao fim. Já o texto, conforme Lauffer e Scavetta (s.d.), é “um conjunto de parágrafos sucessivos, reunidos em artigos ou capítulos, impressos em papel, e que são lidos do princípio ao fim”. O texto propõe ao leitor um trajeto fixo, enquanto o hipertexto permite ao leitor construir seu próprio texto através de links que estão conectados a outros arquivos. No hipertexto, o leitor passa a ter o controle sobre a organização, a aparência, a forma e a estrutura do texto, movimentando-se com a ajuda do mouse ou de setas localizadas na tela ao lado. O hipertexto tende a modificar a relação do leitor com o texto. O leitor do hipertexto lê, recorta, cola, altera o texto lido, modificando a noção de propriedade do texto. Marcuschi (1999) refere-se ao hipertexto como um espaço de escrita, sendo o computador um novo espaço cognitivo que exige a revisão das estratégias de lidar com o texto, pois este espaço não é linear e nem se comporta numa direção definida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a competitividade do mercado e a necessidade de atualização constante de informações científicas e tecnológicas e as dificuldades das traduções de artigos, livros e outras publicações em tempo hábil, cada vez mais o ensino e a aprendizagem do inglês se faz necessário.

No entanto, o ensino da leitura não deveria ser separado das outras habilidades. Há raras ocasiões em nossa vida em que não falamos ou escrevemos sobre o que lemos ou que relacionamos o que lemos com o que ouvimos. Por isso é sempre importante relacionar diferentes habilidades ao fazermos um exercício de leitura: ler e escrever (resumir, fazer exercícios gramaticais na língua alvo); ler e ouvir (ouvir um texto para completar lacunas); ler e falar (discutir, debater) são sugestões de Grellet (1996), uma vez que a leitura é uma habilidade ativa, ou seja, normalmente envolve adivinhar, prever, antecipar, checar, fazer perguntas.

É importante ter-se em mente que fazer alguém ler na língua alvo, no caso em inglês, é, de uma certa forma, ajudá-lo a ser um leitor crítico e que a leitura deve ser vista como um processo social que pode promover ou inibir a capacitação de indivíduos. A postura crítica na leitura pode ajudar o indivíduo a adquirir uma reflexão mais cuidadosa e uma perspectiva crítica em relação aos atos sociais em que está inserido. E nesse sentido, o ensino do inglês instrumental vem a contribuir enormemente.

A informatização da educação é um meio de ampliar das funções do professor. Ele deixa de ser um provedor de informações ou um organizador de atividades para o aluno e passa a ser um companheiro do aluno, favorecendo a autonomia e ajudando-o a andar por si só. Não basta que o professor saiba mexer com o computador, usar e-mail ou navegar pela web; ele precisa estar comprometido com uma proposta educacional. A tecnologia deve ser introduzida para contribuir na motivação do aluno, tornando as aulas mais dinâmicas. A tecnologia não deve ser trazida para dentro da sala de aula sem uma proposta pedagógica específica. Com a internet, os alunos podem aprender a navegar pela web e a lidar com a informação de uma forma proveitosa. Com a língua estrangeira, especificamente, os alunos estarão desenvolvendo paralelamente as habilidades de lidar com a tecnologia e aprimorar a língua-alvo.

INSTRUMENTAL ENGLISH (ESP): THE USE OF READING STRATEGIES IN AN ONLINE COURSE

ABSTRACT

This article presents important issues on instrumental English (ESP – English for Specific Purposes) and reading strategies. In an online instrumental reading course of technical English for Informatics reading strategies in foreign language texts were focused using the internet and web and comprehension activities were developed based on Françoise Grellet (1996). Besides the use of reading strategies, other objectives guided the work such as developing a constructive pedagogy throughout the course, giving education to the students, and using the internet not for the simple purpose of technology, but with well defined educational objectives.

Keywords: Instrumental English. ESP. Reading strategies.

NOTA

¹ Professora e doutoranda na Universidade Católica de Pelotas (RS)

REFERÊNCIAS

BARTLET, F. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1961. [Originalmente publicado em 1932].

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J. et al (Orgs). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p 453-81.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman, 2000.

- CARREL, Patricia. Some causes of text-boundedness and schema-interference in ESL reading. In: CARREL, P. DEVINE J. & ESKEY, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press, 1988, p. 101-113.
- CARRELL, Patricia. & EISTERHOLD, J. C. *Schema Theory and ESL Reading Pedagogy*. TESOL Quarterly, v. 23, p. 647 – 671, 1989.
- DUDLEY-EVANS, T. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.
- GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HUDSON, T. The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, v. 32, p. 1 – 31, 1982.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- JOHNS, A. M. & DUDLEY-EVANS. English for Specific Purposes: International. In: *Scope, Specific in Purpose*. Tesol Quarterly, v. 25, n. 2, 1991.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1999.
- LAUFER, Roger; SCAVETTA, Domenico. *Texto, hipertexto, hipermedia*. Porto: Rés-Editora, [s.d.].
- LEFFA, Vilson J. *A leitura da outra língua. Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP, v. 8, n. 13, p. 15-24, 1989.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 3, p. 21-46, 1999.
- NARDI, N. Como surgiu o Projeto Inglês Instrumental de Letras. *Revista Voz das Letras*. Universidade do Contestado, Número 3, 2005. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/3/2.pdf>> Data do acesso: 06 março 2009.
- RELAN, Anju; GILLANI, B. Bijan. Web-Based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and Differences. In: KHAN, B. H. (Ed.). *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1997. p. 25-37.

RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance* (IV). New York: Academic Press, 1977. p. 573 – 603.

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

Recebido em 01/04/2009
Aprovado em 26/04/2009