



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ROSÂNGELA APARECIDA FERNANDES CAMILO

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: O
PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O ASSUNTO

UBERLÂNDIA

2006

ROSÂNGELA APARECIDA FERNANDES CAMILO

**LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: O
PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O ASSUNTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Uberlândia

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação / ms / 07/ 06

- C1831 Camilo, Rosângela Aparecida Fernandes, 1972-
Leitura e compreensão de textos em língua inglesa : o papel do conhecimento prévio sobre o assunto / Rosângela Aparecida Fernandes Camilo. - Uberlândia, 2006.
207. f.
Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.
1. Língua inglesa - Teses. 2. Língua inglesa - Leitura - Teses. I. Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 802.0

ROSÂNGELA APARECIDA FERNANDES CAMILO

**LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: O
PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O ASSUNTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Banca Examinadora:

Uberlândia, 24 de agosto de 2006.

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho - UFU (Orientador)

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU

Prof. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte - UFG

A Deus
Ao meu amor
Aos meus pais
A minha irmã e
Aos meus lindos
sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tornou possível a realização deste sonho. *“O Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento”* (Provérbios, 2:6).

Ao meu esposo Márcio, pelo carinho e compreensão a mim dedicados neste período de estudo.

Aos meus pais, que com sua união maravilhosa deram-me um grande presente - “a vida”, e no decorrer desta ensinaram-me o caminho do amor.

A minha irmã, que mesmo estando longe, sempre acreditou neste sonho junto comigo.

Ao meu sobrinho, que teve muita paciência para ajudar-me com o computador quando este persistia em não funcionar corretamente.

A minha querida amiga Karla, que me acompanhou desde os primeiros passos do projeto inicial, não apenas torcendo por mim, mas orando para que Deus me ajudasse a alcançar este objetivo.

Ao meu orientador Waldenor Moraes, por ter me aceito como orientanda após a qualificação não medindo esforços para que o trabalho se realizasse no tempo determinado.

A professora Célia Assunção, pela participação na banca de qualificação, a qual trouxe ricas contribuições para este trabalho.

Ao professor Osvaldo Freitas, por ter me incentivado a estudar sobre leitura.

A direção, aos professores e aos alunos da escola onde a investigação foi realizada. Sem eles esta pesquisa não existiria.

As amigas, Edetilde, Eliane, Gilda, Luciene e Maria Laura, que também se engajaram no estudo da leitura e me apoiaram neste trabalho.

A todos aqueles que eu amo e que me ajudaram nesta conquista.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela (LAJOLO, 2005, p. 8).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de base etnográfica foi analisar o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa utilizados no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) por alunos que estão cursando a terceira série do Ensino Médio de uma instituição pública estadual de ensino. Para a realização deste trabalho partimos do pressuposto de que a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto em aulas de Língua Inglesa em uma escola da rede pública pode influenciar na leitura e compreensão de textos utilizados no PAIES. Os participantes da pesquisa compreendem o professor da turma e dois grupos de 37 alunos que foram denominados grupos “A” e “B”. Os grupos foram selecionados após a leitura de um texto em inglês bem como a realização de uma auto-avaliação de desempenho de leitura. Frente aos dados obtidos inicialmente optamos por desenvolver diferentes atividades de pré-conhecimento antes da leitura dos textos em inglês com os participantes do grupo “B”. Tais atividades foram elaboradas pela pesquisadora que atuou como observadora participante. Já o grupo “A” leu os mesmos textos em inglês, porém sem desenvolver atividades de pré-leitura desenvolvidas com o outro grupo. Os dados referentes a esta investigação foram coletados por meio de Questionário Informativo, auto-avaliação de habilidade de leitura, entrevista e atividades de leitura. Como suporte teórico para nortear este trabalho baseamo-nos em estudos de KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1996; SMITH, 1989. Após a análise e triangulação dos dados pudemos compreender que os participantes do grupo “B” manifestam acreditar que, embora o conhecimento prévio sobre o assunto seja importante na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa, os problemas relacionados ao léxico dificultam a construção do sentido. Na perspectiva desses alunos o conhecimento lexical se sobrepõe aos demais conhecimentos necessários para a leitura e compreensão. Contudo, apesar da visão dos alunos face ao papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura, os resultados apontam indícios de que este conhecimento influenciou de forma positiva nas atividades de leitura realizada por eles, embora não tenha sido possível evidenciar um resultado estatístico muito mais expressivo do grupo “B” com relação ao grupo “A”. Pudemos inferir que o modelo de leitura que parece nortear o ensino desta atividade no contexto investigado, mais especificamente no que tange aos participantes do grupo “B”, pauta-se em uma prática de leitura linear que busca “apreender” o sentido do texto na compreensão de todas as palavras. Essa concepção de leitura que parece sistematizada na mente dos alunos pode ter influenciado no resultado da pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; Conhecimento prévio; Língua Inglesa

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the role of background knowledge in the process of reading comprehension of English texts used in the College Entrance Exams entitled *Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior* (PAIES). We assumed that the activation of background knowledge in reading classes can, in fact, influence reading comprehension of the texts used in PAIES. The research includes the regular classroom teacher and two groups of 37 students each named as group 'A' and group 'B'. The groups were selected after a reading exercise and a self-evaluation of their reading performance based on the European document named *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). With the data obtained we decided to develop different pre-knowledge activities before participants of group 'B' read the texts. Such activities were elaborated by the researcher, who, acted as a participant observer. Group 'A' read the same texts in English, however without developing the pre-reading activities which were developed with the other group. Data were collected through an informative questionnaire, self-evaluation on their reading skills, interview and reading activities. This study was based mainly on theoretical studies by Kleiman (2004), Leffa (1996) and Smith (1989). After analyzing the data we could note that the participants of group 'B' believe, that, although background knowledge on a given subject is important when reading and understanding texts in English Language, problems related to the lexicon seem to hinder sense apprehension. In other words, in the students' view lexical knowledge is more important for reading comprehension. However, in spite of the students' view regarding the role of the background knowledge, the results indicates that this knowledge has positively influenced their reading skills, although it was not possible to evidence a much more expressive statistical result of group "B" in comparison to group "A". We can infer that the underlying reading model that seems to guide the teaching of this activity in the investigated context, more specifically when it has to do with the participants of group 'B', is reflected through classroom linear reading practices that aim at "apprehending" the sense of the text by means of understanding word by word. Such reading conception ingrained in the students' mind might have influenced the research results.

Keywords: Reading; Background knowledge; English language

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 Tempo de contato dos alunos com a Língua Inglesa na escola – grupo A	76
Gráfico 2 Tempo de contato dos alunos com a Língua Inglesa na escola – grupo B	76
Gráfico 3 Alunos que estudam/estudaram inglês em escolas de idiomas – grupo A	77
Gráfico 4 Alunos que estudam/estudaram inglês em escolas de idiomas – grupo B	77
Gráfico 5 Auto-avaliação de desempenho em leitura em inglês dos alunos – grupo A	80
Gráfico 6 Auto-avaliação de desempenho em leitura em inglês dos alunos – grupo B	81
Gráfico 7 Compreensão de textos do livro didático por parte dos alunos – grupo A	82
Gráfico 8 Compreensão de textos do livro didático por parte dos alunos – grupo B	83
Gráfico 9 Compreensão de textos do PAIES e Vestibular por parte dos alunos - grupo A	84
Gráfico 10 Compreensão de textos do PAIES e Vestibular por parte dos alunos - grupo B	85
Gráfico 11 Preferência dos alunos por textos sobre os quais está presente o seu conhecimento prévio sobre o assunto – grupo A	86
Gráfico 12 Preferência dos alunos por textos sobre os quais está presente o seu conhecimento prévio sobre o assunto – grupo B	86
Gráfico 13 Conhecimento prévio sobre o assunto como elemento facilitador na leitura em Língua Inglesa – grupo A	87
Gráfico 14 Conhecimento prévio sobre o assunto como elemento facilitador na leitura em Língua Inglesa – grupo B	88
Gráfico 15 Participação dos alunos na 1ª e 2ª etapas do PAIES – grupo A	90
Gráfico 16 Participação dos alunos na 1ª e 2ª etapas do PAIES – grupo B	90
Gráfico 17 Intenção dos alunos de participar do Vestibular da Universidade Federal local - grupo A	91
Gráfico 18 Intenção dos alunos de participar do Vestibular da Universidade Federal local – grupo B	91
Gráfico 19 Finalidades para quais os alunos utilizam a Língua Inglesa – grupo A	93
Gráfico 20 Finalidades para quais os alunos utilizam a Língua Inglesa – grupo B	93
Gráfico 21 Estratégias utilizadas pelos alunos na leitura em Língua Inglesa – grupo A	98
Gráfico 22 Estratégias utilizadas pelos alunos na leitura em Língua Inglesa – grupo B	99

Gráfico 23 Resultado da primeira atividade de leitura – grupo A	104
Gráfico 24 Resultado da primeira atividade de leitura – grupo B	105
Gráfico 25 Resultado da segunda atividade de leitura – grupo A	109
Gráfico 26 Resultado da segunda atividade de leitura – grupo B	114
Gráfico 27 Resultado da terceira atividade de leitura – grupo A	117
Gráfico 28 Resultado da terceira atividade de leitura – grupo B	120
Gráfico 29 Resultado da quarta atividade de leitura – grupo A	123
Gráfico 30 Resultado da quarta atividade de leitura – grupo B	126

QUADROS

Quadro 1 Quadro de referências (auto- avaliação)	66
Quadro 2 Textos utilizados nas atividades de leitura	69
Quadro 3 Quadro de auto-avaliação de habilidade de leitura – grupo A	106
Quadro 4 Quadro de auto avaliação de habilidade de leitura – grupo B	106
Quadro 5 Índice de acertos dos alunos dos grupos “A” e “B”	129

FIGURAS

FIGURA 1 Os três tipos de conhecimento	36
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: REFLETINDO SOBRE FUNDAMENTOS DA LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO	23
1.1 Algumas concepções teóricas de leitura	24
1.2 Ensino de língua estrangeira no Brasil: um breve panorama	31
1.3 O papel do conhecimento prévio na leitura	38
1.4 Alguns aspectos do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES	48
CAPÍTULO 2: BUSCANDO SUPORTE METODOLÓGICO	53
2.1 Natureza da pesquisa	54
2.2 Cenário da pesquisa	58
2.3 Participantes da pesquisa	59
2.3.1 Alunos	59
2.3.1 O professor participante	60
2.3.3 A pesquisadora	60
2.4 Procedimentos de coleta de dados	61
2.4.1 Questionário informativo	63
2.4.2 Observação de aulas	63
2.4.3 Auto-avaliação de habilidade de leitura	65
2.4.4 Entrevista	67
2.4.5 Atividades de leitura	69
2.5 Procedimentos de análise	71
CAPÍTULO 3: INTERPRETANDO A VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E CONHECIMENTO PRÉVIO	73
3.1 Análise do Questionário Informativo	74

CAPÍTULO 4: LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO: ANALISANDO AS ATIVIDADES DE LEITURA	102
4.1 Análise da primeira atividade de leitura	103
4.2 Análise da segunda atividade de leitura	108
4.3 Análise da terceira atividade de leitura	116
4.4 Análise da quarta atividade de leitura	122
4.5 Análise dos resultados dos grupos A e B	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
APÊNDICES	146
APÊNDICE A: Questionário Informativo	147
APÊNDICE B: Auto-avaliação de habilidade de leitura	151
ANEXOS	153
ANEXO A: Atividade de leitura 1	154
ANEXO B: Atividade de leitura 2	158
ANEXO C: Atividade de leitura 3	170
ANEXO D: Atividade de leitura 4	184
ANEXO E: Entrevista	191

INTRODUÇÃO

Se analisarmos as várias pesquisas já realizadas no âmbito da Lingüística Aplicada é possível notar que há um número significativo de trabalhos sobre leitura, tanto em língua materna como também em língua estrangeira. Todavia, apesar das pesquisas já desenvolvidas (SOUSA, 2005; AVELAR, 2004; ULBRIKI, 2003; NUNES, 2002; JOU, 2001; POLTRONIERE, 1993; SOUZA, 1992, dentre outras), observamos que a leitura é uma temática que ainda configura-se como objeto de estudo de muitos pesquisadores devido a sua relevância em qualquer contexto educacional. A leitura é pré-requisito para todas as outras disciplinas do currículo básico; a aprendizagem formal, em geral, parece caracterizar-se com a aprendizagem da leitura. Ao abordar a questão da leitura na escola, Coscarelli (2002) considera que:

Ensinar a ler bem, é ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas estarão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas (COSCARELLI, 2002, p. 1).

Ao discutir leitura, Silva (1987) também reconhece a necessidade dessa habilidade na formação do aprendiz. A leitura é uma atividade essencial a qualquer área de conhecimento, e mais ainda, à própria vida do ser humano. O autor acrescenta que o ato de ler possibilita a construção de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências e também é capaz de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que a aprendem. Nesse sentido, a leitura de modo geral, visa não somente a informar, mas contribui efetivamente para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, que como sabemos, é o objetivo primeiro da educação.

Uma outra razão pela qual a leitura não pode ser considerada um campo de pesquisa estéril deve-se ao fato de que ainda há questionamentos sem respostas nessa área. Sendo assim, visando encontrar respostas para tais questionamentos, pesquisadores têm atualmente estudado a leitura sob óticas diferentes, buscando suporte teórico não somente na Lingüística, como no passado, mas também em outras áreas de estudo como a Lingüística Aplicada, a Psicologia, a Sociologia, a Neurolingüística, a Biologia Molecular, a Psicologia Cognitiva, a Análise do Discurso, a Pragmática, dentre outras.

É interessante notar que a relevância de estudos sobre o ensino e aprendizagem da leitura não se restringe apenas ao âmbito da língua materna, estende-se também às línguas estrangeiras e nas duas áreas, esta atividade tem sido considerada um instrumento de intervenção social.

No Brasil, pesquisadores passaram a repensar o ensino da leitura em língua estrangeira a partir da segunda metade da década de 70. Nesta época, surgiram propostas e pesquisas como o Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI, 1981) que contribuiu de forma significativa para reflexões acerca do ensino e aprendizagem da leitura em língua estrangeira. Então, há décadas um dos objetivos das escolas regulares está pautado em formar leitores proficientes não só em língua materna, mas também em língua estrangeira.

Ao referir-se ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira na rede pública, mais especificamente, o inglês, Moita Lopes (1996) assevera que, neste contexto, a leitura pode ser enfatizada por ser uma habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio, mesmo quando deixar o contexto formal de ensino e aprendizagem. Na concepção do autor, parece inviável trabalhar as outras habilidades lingüísticas, levando em consideração o contexto social das escolas públicas brasileiras (carga horária reduzida e número de alunos por sala). O autor pontua que o ensino de inglês na rede

pública justifica-se socialmente através do uso do inglês como instrumento de leitura, para que os alunos, ao final do curso, sejam capazes de ler diferentes textos em inglês em variados contextos de acordo com suas necessidades e, ainda, que essas leituras possam colaborar para a emancipação social desse aprendiz.

Discutindo questões acerca do inglês no mundo, Moita Lopes (2003) afirma que os discursos que circulam internacionalmente, em virtude do predomínio norte-americano no chamado mundo globalizado em todos os campos da vida social são construídos em inglês. Eles abrangem desde o comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias. Por esta razão, é importante que o aprendiz desta língua seja capaz de entender esses discursos, e buscar, via linguagem, compreender o mundo em que vive e agir discursivamente para transformá-lo.

O ensino de inglês com ênfase na habilidade de leitura é também proposta dos PCNs-LE (1998). Segundo o referido documento, o foco nesta habilidade deve-se às características sociais do país; desse modo, a leitura justificar-se-ia socialmente, pois é utilizada como um instrumento de acesso à informação. Ademais, “(...) somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras, no nosso caso o inglês, como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (PCNs-LE, 1998, p. 20).

Com relação ao ensino da leitura em Língua Inglesa nas escolas regulares, a concepção de Paiva (2000, p. 25) parece contrária às visões acima aludidas. A autora acredita que “centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais”.

Outras críticas também são feitas pela pesquisadora, quando sustenta que os motivos pelos quais tentam justificar a ênfase da habilidade de leitura no ensino de inglês giram em torno de tempo para o ensino, grade curricular, processos seletivos de ingresso ao ensino

superior, falta de qualificação de professores, oportunidades de uso do idioma e escolas mal equipadas. Em seu modo de ver, esses problemas podem ser resolvidos se reivindicarmos nossos direitos, através de ações efetivas junto aos governantes.

Nessa ótica a autora defende uma proposta de ensino de Língua Inglesa na educação básica, mais especificamente na rede pública, que visa ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, ou seja, ao término do curso fundamental ou médio, os alunos devem estar aptos a ler, escrever, falar, e compreender a linguagem oral, em questão. A autora também destaca que o ensino de inglês nas escolas regulares que não visa às quatro habilidades colabora para perpetuar o mito de que é impossível aprender inglês neste contexto, ao registrar que “assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idioma são capazes dessa tarefa” (PAIVA, 2000, p. 26).

Contudo, apesar dos vários questionamentos que permeiam a questão do ensino da leitura em língua Inglesa na educação básica, no contexto investigado a nossa prática pedagógica nos permite inferir que essa habilidade pode ser priorizada, visto que ela se aproxima da necessidade dos alunos que, no momento, estão engajados em processos seletivos de ingresso à universidade em que se exige a habilidade de leitura. Ademais, esse objetivo é passível de ser alcançado levando em conta os fatores externos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na esfera da escola pública.

Entendemos que uma língua estrangeira deve ser ensinada de forma coerente com as necessidades locais dos alunos e também da instituição em que estão inseridos. No entanto, a priorização da leitura não significa que desprezemos as demais habilidades lingüísticas. Acreditamos que tais habilidades também são importantes, de forma que, também são desenvolvidas no contexto investigado.

Atrelar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira às necessidades dos aprendizes parece ser uma preocupação de vários pesquisadores da área, e se configura também como proposta dos PCNs-LE (1999) “torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (PCNs-LE, 1999, p. 149).

Sobre este assunto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001) que aborda questões inerentes ao ensino e aprendizagem de línguas na Europa considera extremamente relevante definir de forma clara e explícita os objetivos mais válidos e mais realistas em função das necessidades do aprendiz, do ponto de vista de suas características e seus recursos.

Entretanto, apesar do foco na habilidade de leitura nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio, por razões já apontadas, essa tarefa, em muitos casos, tem focado apenas o saber lingüístico. Dessa forma, o objetivo principal do ato de ler pauta-se na aprendizagem de estruturas gramaticais e vocabulário. Nessa perspectiva, muitas vezes, essa atividade não se configura como uma tarefa de acesso à informação que busca a compreensão global ou parcial do texto, não levando o aprendiz a uma reflexão crítica do mesmo, de modo a expor suas idéias e confrontar estas com a (s) do autor.

Assim, as aulas de leitura em Língua Inglesa em muitos casos compreendem uma leitura superficial do texto e ao desenvolvimento de atividades escritas, geralmente, já presentes no livro didático, excluindo-se as discussões professor/aluno, aluno/aluno, sobretudo, a interação texto/leitor e leitor/autor. “Em muitas aulas de línguas o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importantes para ensinar” (CORACINI, 1995, p. 18).

No que diz respeito às aulas de leitura em língua estrangeira no Ensino Médio, Figueiredo (2000) afirma que apesar de muitas vezes a abordagem em sala de aula ser considerada *comunicativa* (itálico original) pelo professor, a exploração do texto ainda continua a ser pretexto para a “gramatiquice” já que a escolha da passagem a ser lida tem como critério, na maioria das vezes inconsciente, a frequência de um determinado item gramatical ou lexical.

Diante desse quadro, de um lado, temos professores desmotivados, que afirmam que os alunos não gostam de ler, e quando lêem, geralmente têm muitas dificuldades para compreender os textos. Do outro lado, alunos tentam justificar a falta de motivação para ler os textos propostos pelo professor na aula de leitura alegando problemas referentes ao léxico, às estruturas gramaticais e ao assunto dos textos, muitas vezes, sem sentido para eles. Todos esses fatores contribuem para que a aula de leitura em Língua Inglesa, na maioria das vezes, não seja desenvolvida com sucesso.

A falta de motivação dos alunos face à aprendizagem de leitura em Língua Inglesa transparece claramente não só nas atividades desenvolvidas na sala de aula, como também, nos resultados dos processos seletivos de ingresso à universidade com os quais estão envolvidos. O desempenho dos aprendizes na realização desses testes pode nos mostrar que tais alunos não buscam apreender o sentido do texto, alegando, mais frequentemente, problemas relativos ao léxico. É comum no contexto investigado ouvir comentários como “*na prova de inglês do PAIES¹ eu joga tudo no bicho porque não sei nada mesmo*”; “*eu nunca aprendi inglês, então no PAIES eu vou na sorte*”; “*os textos do PAIES são muito longos, difíceis... daí joga no bicho*”.

¹ Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (doravante PAIES)

Com base no exposto, é possível observar que, na visão dos alunos investigados, os problemas referentes ao léxico e estruturas gramaticais dificultam a compreensão do texto. Sobre este assunto, Alderson (1995) corrobora que os resultados de algumas pesquisas já realizadas na área da leitura revelam que ler em uma língua estrangeira caracteriza-se como sendo uma tarefa difícil devido aos problemas lexicais e estruturais da língua. O autor registra, ainda, que, as dificuldades de leitura em língua materna são, geralmente, transferidas para a leitura em língua estrangeira.

No entanto, acreditamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura em Língua Inglesa, em geral, e mais especificamente na leitura dos textos utilizados no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, não se limitam apenas aos problemas lexicais e estruturais da língua. É possível, que os alunos conheçam todas, ou quase todas, as palavras do texto, mas não o compreendam satisfatoriamente.

Sendo assim, podemos inferir que apenas o conhecimento lingüístico e estrutural de uma língua parece não ser suficiente para a leitura e compreensão de um texto. A leitura é uma atividade complexa que exige, também, que fatores cognitivos, afetivos e psicológicos sejam considerados na construção do sentido. Desse modo, partimos do pressuposto que alguns aspectos do processo da leitura podem ser desenvolvidos pelo professor visando colaborar para que esta atividade seja realizada com sucesso nas escolas.

De conformidade com Figueiredo (1984) são vários os aspectos que envolvem o processamento da leitura como: transferência dos conhecimentos de leitura em língua materna para a língua estrangeira; uso do conhecimento prévio; uso dos conhecimentos de mundo, lingüístico e textual; dedução de vocabulário desconhecido pelo contexto; levantamento de hipóteses; confirmação e refutação de hipóteses; percepção das opções do autor que o levam as suas escolhas lingüísticas; exploração da linguagem não verbal, do *layout* do texto e dos marcadores de discurso; avaliação das contribuições trazidas pelo texto; análise crítica do

texto face ao conhecimento do assunto e de mundo do leitor e levantamento de perguntas críticas para si mesmo.

No que diz respeito à leitura de textos do PAIES, nossa prática pedagógica nos permite observar que a leitura e compreensão destes textos tornam-se difíceis, na visão desses alunos, porque, às vezes, eles demonstram possuir pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Posteriormente, quando esses textos são discutidos em sala de aula, mediante a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto, os alunos percebem que eles não são de difícil compreensão como julgaram no primeiro contato com os referidos textos.

Nessa perspectiva, o conhecimento prévio sobre o assunto parece exercer um papel fundamental na leitura, tanto em língua materna como também em língua estrangeira. Acreditamos que, quando o leitor se depara com um texto em língua estrangeira sobre o qual ele possui algum conhecimento sobre o assunto, a leitura pode tornar-se mais compreensível. O aluno pode, ainda, sentir-se mais motivado para ler o texto, pois, ainda que lhe falte algum conhecimento lexical, ele pode inferir o significado, utilizando para isso o seu conhecimento prévio sobre o assunto e as pistas oferecidas pelo texto.

A importância do conhecimento prévio na leitura é ressaltada por vários estudiosos da área da Lingüística Aplicada. No Brasil, podemos citar: Kleiman (1993; 2004), Leffa (1996a; 1996b), Kato (1987). Já no exterior, pesquisadores como Smith (1989; 1999), Carrel (1988), dentre outros, também desenvolveram pesquisas na área. Há, ainda, pesquisas em andamento em algumas universidades brasileiras como PUC-Pelotas-RS, PUC-SP e UFSC-Florianópolis-SC.

Ainda sobre o conhecimento prévio na leitura, Leffa (1996b, p. 154) sublinha que “a compreensão de um texto não depende das características intrínsecas do mesmo, mas do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor”. Na concepção do autor o conhecimento prévio envolve dois tipos básicos de conhecimento: o conhecimento sobre a

língua e o conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, acreditamos que ao escrever um texto o autor leva em conta o conhecimento prévio que abrange a estrutura da língua e também o assunto do texto, pois na ausência de um desses conhecimentos a compreensão poderá não ser efetivada.

Na visão de Smith (1999), o conhecimento prévio, também chamado de informações não visuais, é fundamental para a compreensão da leitura. Para o autor, a leitura depende muito pouco do que está na frente dos olhos, porém, o que está por trás desse órgão, isto é, as informações armazenadas na memória de longo prazo, são a chave para a leitura compreensiva.

A leitura que implica compreensão é entendida como um processo ativo de construção de sentido a que o leitor chega por meio de antecipações, confirmações e/ou reformulações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios, uso de informações não lingüísticas, como dados iconográficos (ilustrações, gráficos, tabelas, pontuação, diagramação, efeitos e formas tipográficos, etc.), e não apenas por intermédio da soma do significado de todas as palavras do texto (TOTIS, 1991).

A observação da referida autora tem consonância com a concepção de leitura subjacente a esta investigação. Ao discutir leitura, estamos adotando o modelo interacional em que o fluxo da informação é tanto ascendente como descendente, isto é, o significado é negociado na interação autor/leitor por meio das pistas lingüísticas. Nessa proposta, a leitura é entendida como um ato comunicativo, em que leitor e autor, juntos, negociam o sentido do texto. “Na busca do significado, o leitor utiliza sua competência textual ao interagir com o escritor através das pistas lingüísticas que este escolheu incluir no texto, levando em conta os aspectos sociais, históricos, políticos e culturais” (MOITA LOPES, 19996, p. 139).

É importante destacar que este trabalho não tem como foco principal discutir as diferentes concepções de conhecimento prévio defendidas por diversos estudiosos da área. O

escopo dessa investigação está pautado na análise do papel do conhecimento prévio sobre o assunto na compreensão de textos em Língua Inglesa utilizados no PAIES na perspectiva de alunos do Ensino Médio. Desse modo, a concepção de conhecimento prévio que norteia este estudo baseia-se em Leffa (1996b) em que o autor divide o conhecimento prévio em dois componentes, o conhecimento do assunto e o conhecimento prévio sobre a língua.

Para desenvolvermos essa investigação, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa:

- **A ativação do conhecimento prévio sobre o assunto em aulas de Língua Inglesa da rede pública pode influenciar na leitura e compreensão de textos utilizados no PAIES?**

No sentido de compreender as diferentes concepções epistemológicas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da leitura bem como suas implicações no contexto da sala de aula é que buscamos desenvolver essa investigação que visa a analisar o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura de textos em Língua Inglesa, utilizados no PAIES, objetivando responder à pergunta de pesquisa proposta acima. Para a realização dessa pesquisa partimos do pressuposto que os alunos participantes já possuem conhecimento lingüístico suficiente para desenvolver as atividades de leitura aqui propostas; destarte, o nosso recorte concentra-se no conhecimento prévio sobre o assunto.

Convém destacar que o desejo de realizar essa investigação pauta-se nas inquietações da pesquisadora no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura em Língua Inglesa no contexto da escola pública estadual, mais especificamente, à leitura dos textos utilizados no PAIES, posto que a maioria dos alunos do contexto investigado está participando deste processo seletivo com o objetivo de ingressar na universidade federal local.

O relatório desta investigação encontra-se organizado em quatro capítulos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, encontram-se os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, a saber: algumas concepções teóricas de leitura, leitura em língua estrangeira no Brasil, o papel do conhecimento prévio na leitura e alguns aspectos do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES).

O segundo capítulo refere-se à metodologia da pesquisa. Neste capítulo, objetivamos descrever a metodologia empregada nesta investigação, envolvendo os procedimentos metodológicos e descrevendo também os instrumentos de pesquisa utilizados, assim como o contexto da investigação e o perfil dos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise do Questionário Informativo, cujo propósito é delinear a visão dos participantes sobre leitura e conhecimento prévio.

O quarto capítulo compreende a descrição e análise dos dados coletados através das atividades de leitura, da auto-avaliação de leitura bem como da entrevista realizada com os alunos.

As considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos encontram-se no final da dissertação.

CAPÍTULO 1

REFLETINDO SOBRE FUNDAMENTOS DA LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO

Neste capítulo apresentamos os principais pressupostos teóricos que sustentam a nossa investigação. Os diferentes assuntos estão expostos em seções distintas, referindo-se respectivamente a algumas concepções teóricas de leitura, leitura na perspectiva de documentos oficiais, o papel do conhecimento prévio na leitura e um breve panorama sobre PAIES.

1.1 Algumas concepções teóricas de leitura

A literatura atual na área da leitura aponta que há diferentes concepções de leitura. Tais concepções, na maioria das vezes, definidas como modelos de leitura, refletem a visão de vários estudiosos sobre como acontece o processamento dessa atividade.

É pertinente mencionar que a pesquisa sobre os processos de leitura foi iniciada ainda no século XIX, com o exame de aspectos fisicamente observáveis, como o movimento dos olhos. Entretanto, somente há menos de quatro décadas surgiram os primeiros modelos mentais de descrição do processo de leitura desde a percepção até a compreensão (JOHNSTON, 1984; GRASSER; BRITTON; 1996, *apud*, SOUZA, 2004).

Os primeiros trabalhos no campo da leitura consideram o ato de ler como um processo de decodificação daquilo que foi codificado pelo autor. Dessa forma, entendia-se que a compreensão está centrada no texto, e esta só se efetiva após uma leitura cuidadosa de palavra por palavra. Nessa aceção, está subjacente uma visão micro do texto, em que se valoriza o vocabulário e a estrutura da frase. Para Gibson (1988), defensora desse processo, a leitura envolve a decodificação de palavras impressas em unidades sonoras, e é entendida, aqui, como uma habilidade passiva e receptiva em que o leitor não contribui para a construção do sentido.

Nas pesquisas atuais sobre leitura, em alguns casos parece ficar evidente que os modelos decodificadores já não se sustentam. Há vários pesquisadores que se opõem a esse modelo, corroborando que o processo de leitura vai muito além da decodificação de sinais gráficos. Sobre isto, postula Kleiman (2004, p. 20) que “a atividade de leitura como decodificação é uma prática empobrecedora porque em nada modifica a visão de mundo do aluno”. Com relação a esse método, Avelar (2004) concorda com Kleiman, quando assevera que a visão de leitura como decodificação é considerada “ultrapassada” (aspas originais).

No entanto, Souza (2004) parece discordar das visões supracitadas, quando afirma:

Abordagens ascendentes de leitura demonstraram-se eficazes na descrição dos processos iniciais de leitura, seja na fase de aprendizagem ou na leitura de textos que representam desafio ao leitor e, por isso, exigem processamento passo a passo para que o sentido possa ser construído (SOUZA, 2004, p. 30).

Essa questão também é abordada por Kato (1987), que se manifesta afirmando que ao realizar atividades de leitura, desde as séries iniciais até os últimos anos escolares, ou mesmo fora da escola, percorremos vários processos de leitura. Todavia, a visão de leitura defendida pela autora é subjacente a uma visão interacionista por entender que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-leitor-texto.

Pesquisando a literatura sobre os processos de decodificação propostos pelos teóricos das áreas da ciência da cognição, Kato (2000) argumenta que os estudiosos dessas áreas referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação, o processamento *bottom up* (ascendente) e o processamento *top down* (descendente). O primeiro é baseado numa concepção estruturalista da linguagem, e o segundo centrado nos aportes teóricos da Psicologia Cognitiva.

O processamento ascendente (*bottom up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas. Sua abordagem é composicional, ou seja, o significado é construído através da análise e síntese do significado das partes. Nesse caso, a informação flui do texto para o leitor.

O processamento descendente (*top down*) opõe-se ao ascendente. Esse processo é não linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para se chegar às partes, e as informações não visuais são extremamente relevantes para a construção do sentido. Pode-se dizer que o sentido do texto está na mente do leitor que nessa perspectiva assume um papel ativo na busca pelo significado. Esse modelo, também chamado de modelo psicolingüístico de leitura, é esposado por Smith (1999) e Goodman (1976). Na concepção desses estudiosos, a leitura é vista como uma atividade ativa que envolve processos intelectuais complexos que devem ser ativamente iniciados e dirigidos pelo leitor.

As posições teóricas inerentes ao processamento descendente de leitura desencadearam algumas implicações que levaram estudiosos a refletir sobre leitura à luz da Psicologia Cognitiva. Assim, surgiram as primeiras contribuições para o modelo cognitivista de leitura, como exposto abaixo por Marquez (1999, p. 46):

- a leitura passa a ser vista como um processo de construção mental;
- a estruturação do mundo visual do leitor baseia-se mais nas expectativas do que naquilo que vê diante de seus olhos;
- o ato de ler é um processo de fazer sentido, resultante da interação dos conhecimentos prévios - o que o leitor já sabe – e do que ele retira do texto;

- o processamento das informações dá-se por intermédio de algumas estratégias cognitivas/iniciação ou reconhecimento de tarefa, mapeamento, inferência, predição, confirmação e não-confirmação, correção;

De acordo com Marquez (1999, 47), esses e outros aspectos propostos pelo modelo acabaram por realizar mudanças pedagógicas significativas no ensino da leitura, dentre elas:

- abandono da ênfase à leitura em voz alta;
- valorização da leitura individual e silenciosa;
- maior variedade de textos;
- valorização do conhecimento de mundo estruturado na mente do leitor;
- objetivos mais definidos de leitura de forma a conduzir o leitor no uso de estratégias adequadas para atingir a compreensão;

Uma visão de leitura vinculada ao modelo descendente é definida por Goodman (1976), como um *jogo psicolingüístico de adivinhação*. Para o autor, o leitor proficiente é aquele capaz de fazer adivinhações adequadas a partir das pistas mínimas de linguagem encontradas no texto. Este processo centra-se na busca do significado, da compreensão que, para se consolidar, é necessário que o leitor seja capaz de predizer e inferir as informações. Caso as predições e as hipóteses não sejam confirmadas, o leitor pode voltar ao texto várias vezes.

Refletindo sobre esse assunto, Kato (1987) sugere que é necessário ter-se cautela, para não acreditar que a leitura proficiente dependa essencialmente desse jogo de adivinhação, para ela, o mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não sugeridas pelo texto.

Baseando-nos na afirmação de Goodman (1976), acreditamos que a leitura não se configura apenas um jogo de adivinhação; mas consideramos esse processo de adivinhação importante para a atividade de leitura. Em nossa prática pedagógica, frequentemente presenciamos leitores buscando adivinhar o sentido de vocábulos, frases, e até parágrafos inteiros quando estão desenvolvendo atividades de leitura. Esse processo parece tornar-se mais evidente na leitura em língua estrangeira, em que, na maioria das vezes, o domínio do léxico é inferior ao domínio daquele da língua materna. Quando o leitor se depara com um vocábulo novo, ele pode inferir o significado buscando suporte no contexto e nas pistas oferecidas pelo texto, assim como gráficos, ilustrações, quadros, e também nas informações não visuais, para chegar à compreensão do texto.

Vista sob a ótica da psicolinguística, a leitura está além do que está impresso na página. Ela depende muito mais daquilo que está por trás dos olhos - da informação não visual - do que da informação visual que está diante deles: “ler não é apenas extrair os sons das letras impressas na página, mas sim dar significado a estas letras” (SMITH, 1999, p. 23).

O autor também revela que a leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita em vez de decodificar a palavra impressa em sons. Importa destacar aqui, que Smith (*op. cit.*) não descarta o valor do sistema de escrita, em um aspecto material, impresso, a que denomina de informação visual, no entanto, enfatiza que ela não é suficiente para a leitura. Assim, sustenta a importância da informação não visual na leitura que, na verdade, são outros conhecimentos que o leitor adquiriu ao longo do tempo que estão presentes em sua memória de longo prazo.

Não podemos deixar de mencionar que os olhos desempenham um papel importante na leitura, pois sem eles não há como ler, a não ser em braile, que não é o nosso caso. Contudo, não devemos entender que eles são os únicos responsáveis por uma atividade tão complexa. Na verdade os olhos não lêem nada, a sua única função é captar a informação

visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulsos de energia nervosa que viajam ao longo de milhões de fibras do nervo óptico em direção ao cérebro. Dessa forma, o que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos (SMITH, 1999, p. 23). E o autor acrescenta:

(...) É, portanto, uma habilidade básica da leitura – uma habilidade que pode ser desenvolvida somente através da leitura – usar ao máximo os conhecimentos que você já tem e depender o mínimo da informação proporcionada pelos olhos (...).

Porém, apesar dos olhos não serem os mais importantes no processamento da leitura, os professores de leitura, em geral, parecem não informar os alunos sobre isto. Então, no momento da leitura os aprendizes buscam ler cuidadosamente cada palavra que se encontra na página, acreditando que o sentido do texto está nas palavras e nas frases isoladas, desse modo, tornam-se maiores as dificuldades para construir o sentido do texto.

Vimos até aqui, basicamente dois modelos de leitura, um totalmente centrado no texto e o outro centrado no leitor. Entretanto, entre esses dois pólos teóricos unidirecionais residem várias teorias em que tanto o texto quanto o leitor são considerados figuras centrais à atividade de leitura, provocando um processo de interação entre leitor e texto.

Ao discordar dos modelos totalmente centrados no texto ou no leitor, Leffa (1996a) sugere uma definição mais ampla, enfatizando que a leitura é um processo em que se deve considerar o papel do leitor, o papel do texto, e o processo de interação entre o leitor e o texto. Para o pesquisador “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos seus pólos, com exclusão do outro” (LEFFA, *op. cit.*, p. 17).

Nessa linha de pensamento surge o modelo interativo de leitura, em que o ato de ler é um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, um processo perceptivo, como também a informação que o leitor traz para o seu texto, um processo

cognitivo. O fluxo da informação opera em ambas as direções interacionalmente, ou seja, o processamento é ascendente/descendente ao mesmo tempo (MOITA LOPES, 1996).

Sobre o modelo interativo, Moita Lopes (*op. cit.*) assevera que tal modelo é baseado nas teorias de esquema. Nessa visão interacionista de leitura, verifica-se que os modelos decodificador e o psicolingüístico não são descartados, no entanto, o significado não se encontra nem no texto nem na mente do leitor, mas na interação entre o leitor e escritor, através do texto. Nesse processo de interação, para ser bem sucedido, o leitor utiliza os seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido.

Consoante Moita Lopes (1996), embora o modelo interativo seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo. Então, o autor propõe que este modelo de leitura seja complementado com intravisiões da análise do discurso, em que leitor e escritor são concebidos como sujeitos posicionados social, política, cultural e historicamente. Nesse sentido, surge um outro modelo de leitura denominado sócio-interacional.

Convém destacar que os modelos de leitura arrolados acima tiveram como proponentes estudiosos estrangeiros. Todavia, no Brasil, há vários pesquisadores que divulgam esses modelos, dentre eles, Kato (1987), Leffa (1996), Moita Lopes (1996) e Kleiman (2004).

É importante ressaltar que há pesquisadores da área que se referem ao modelo interativo não sob a ótica da interação leitor, texto e autor, mas numa perspectiva em que interagem os vários níveis de conhecimento. Nessa linha de pensamento, está a proposta de Rumelhart (1988), em que, através da visão, capta-se o estímulo grafemático presente no texto, analisando-o por meio de um mecanismo de extração de traços, que examina os padrões grafemáticos, e a informação obtida é encaminhada ao sintetizador de padrões, dispositivo

que submete a informação à análise a partir das informações provenientes de fontes de conhecimento previamente construído: conhecimento sintático, semântico, lexical e ortográfico. Depois de realizada esta análise, tem-se construído o sentido textual mais provável.

1.2 Ensino de língua estrangeira no Brasil: um breve panorama

Nesta seção, abordamos o ensino de língua estrangeira no Brasil à luz dos PCNs-LE (1998, 1999)², e também da Proposta Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais – Inglês (2005).

Na legislação brasileira atual, a inclusão de uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, torna-se obrigatória a partir da quinta série levando em conta as possibilidades da instituição (LDB, 1996, Art. 26 da Seção I do capítulo II). Já no Ensino Médio, a LDB em seu Art. 36 da Seção IV do mesmo capítulo, propõe que seja incluída uma língua estrangeira moderna, também na parte diversificada do currículo, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades gerais da instituição, levando em conta os fatores relativos às necessidades locais.

O ensino sistemático de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras tem uma história de aproximadamente setenta e cinco anos. Todavia, durante algum tempo, por fatores diversos, considerou-se esse ensino quase que desnecessário no contexto das escolas públicas regulares.

² Os PCNs-LE (1998) tratam a questão do ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Fundamental; já os PCNs-LE (1999) referem-se ao Ensino Médio.

Um dos fatores que contribuiu para que esta visão negativa com relação à língua estrangeira se propagasse pode ser oriundo de um ensino de línguas pautado na gramática e tradução, isto é, um ensino centrado na forma e descontextualizado, em que alunos e professores tornavam-se às vezes desmotivados por não compreenderem o objetivo da disciplina.

(...) assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de línguas estrangeiras modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva (...) ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (PCNs-LE 1999, p. 147).

Entretanto, com base nos PCNs-LE (1999, p. 147), no contexto educacional brasileiro, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras despontam para um rumo diferente: “as línguas modernas recuperam sua importância que durante muito tempo lhes foi negada”. Dessa forma, na busca por recuperar o prestígio, ora perdido, as línguas estrangeiras nas escolas regulares foram integradas à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias assumindo, assim, a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aluno aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Nessa linha de raciocínio, entendemos que a proposta de ensino de línguas estrangeiras modernas na perspectiva dos PCNs-LE coaduna com uma visão de ensino voltada para a formação do aluno enquanto cidadão pensante e atuante no mundo social. A nosso ver, o papel de aprender uma língua estrangeira não se limita ao âmbito da diversificação de instrumentos de comunicação, mas diz respeito também ao acesso do aprendiz a outras culturas e a outros saberes. Moita Lopes (2003) enfatiza que essa língua deve possibilitar o aluno a agir no mundo e também posicionar-se de uma maneira crítica diante dos discursos que a língua o permitirá ter acesso. O autor, ainda, acrescenta:

Aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. Assim, não se trata de aprender inglês para um dia, se possível, usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados em relação ao mundo no qual se vive (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Diferentemente do ensino de língua estrangeira tradicional, centrado nos aportes da gramática normativa e desvinculado da realidade do aprendiz, a nova proposta explicitada nos PCNs-LE (1999) sugere que o ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente, no Ensino Médio, não se deve limitar a capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos na língua alvo, mas que deve lhe propiciar, também, um nível de competência lingüística possibilitando acesso a informações variadas e, ao mesmo tempo, contribuir para sua formação global enquanto cidadão atuante na sociedade.

Em outras palavras, o documento propõe um ensino que seja capaz de justificar-se socialmente e que seja condizente com a realidade do aluno com objetivos transparentes e passíveis de serem alcançados. Sendo assim, o ensino de uma língua estrangeira não será entendido apenas como uma disciplina a mais no currículo, mas, sim, como disciplina que contribui efetivamente para a formação do conhecimento.

Para que os novos objetivos do ensino de língua estrangeira nas escolas regulares sejam alcançados, os PCNs-LE (1999) sugerem um ensino que não vise somente às habilidades lingüísticas, mas sim ao desenvolvimento de competências que deveriam ser atingidas pelos alunos no decorrer dos três anos de curso. As competências propostas pelo documento fazem parte da competência comunicativa. Nesse sentido, “a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram” (PCNs-LE 1999, p. 150). As competências propostas são:

- saber distinguir entre as variáveis lingüísticas;

- escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar;
- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e escrita);
- utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricas, por exemplo);

Com base nas competências apresentadas, podemos compreender que a proposta de ensino de línguas estrangeiras modernas subjacente aos PCNs-LE (1999) está relacionada a um ensino em que as quatro habilidades lingüísticas sejam desenvolvidas, isto é, na sala de aula o aluno deve ter acesso a atividades orais, escritas, de leitura e de compreensão da linguagem oral.

Já nos PCNs-LE (1998, p. 20) que tratam da questão do ensino de línguas no Ensino Fundamental, torna-se evidente a priorização da leitura. “O foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”. Porém, propõe que as outras habilidades comunicativas devem ser consideradas levando em conta os fatores existentes no contexto escolar. “Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral dentro ou fora do país” (PCNs-LE, 1998, p. 20).

Analisando a Proposta Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais- Inglês (2005, p. 7)³, é possível observar que esse documento, mesmo baseado nos PCNs-LE (1999), apresenta uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas mais próxima da realidade de uma sala de aula do contexto brasileiro da escola pública.

No que diz respeito ao objetivo primeiro do ensino e aprendizagem de línguas, ambos os documentos, ora analisados, se assemelham e postulam que este ensino deve colaborar para a formação social do aluno. A Proposta Curricular, todavia, explicita que a escola pública da rede estadual ainda não oferece condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas orais na língua estrangeira, em função de fatores externos como salas numerosas, carga horária reduzida, material didático pouco adaptado ao contexto do aluno, dentre outros.

Sendo assim, ao considerar as metas realistas para o estabelecimento das ações pedagógicas no Ensino Médio, a Proposta Curricular oportuniza o professor a enfatizar as habilidades de leitura e produção escrita. De acordo com o documento, as habilidades devem ser desenvolvidas e priorizadas de acordo com o contexto educacional no qual o ensino do idioma está inserido.

No que concerne à leitura, o modelo que norteia a Proposta Curricular é o modelo sócio-interacional, em que “a leitura é vista como uma interação a distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano” (MINAS GERAIS, 2005, p. 17). O currículo básico comum da Proposta Curricular observada propõe um trabalho com material autêntico no que diz respeito à leitura.

³ Essa Proposta Curricular foi analisada e discutida amplamente em 2004, por mais de 12 mil professores participantes do Projeto Escolas-Referência.

Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se, também, uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, Horóscopos, etc.) retirados de suportes diversos como jornais, revistas, livros, internet, etc. (MINAS GERAIS, 1995, p. 39).

Importa citar que dentre as várias atividades de leitura sugeridas pela Proposta, a ativação do conhecimento prévio, isto é, do conhecimento anterior sobre o tema do texto também está presente. Desse modo, a proposta parece reafirmar a nossa hipótese em que o conhecimento prévio sobre o assunto pode facilitar a leitura e a compreensão de textos em língua estrangeira, no caso, o inglês.

Conforme a Proposta Curricular, a ativação do conhecimento prévio sobre o tema/assunto parece influenciar o processo de interação que ocorre durante a construção do sentido na leitura. Esse conhecimento permite ainda que o aluno leitor formule e teste suas hipóteses durante o processamento da informação e também preencha as lacunas, ou seja, os “vazios” do texto recuperando os implícitos, os pressupostos e os subtendidos.

Ainda no que tange ao conhecimento prévio na leitura, o documento explica que, ao construir significados em suas interações com textos orais ou escritos visando atingir seus objetivos comunicativos por meio da língua estrangeira, o aluno faz uso de três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento textual como mostra a figura abaixo. Todos estes conhecimentos devem ser trabalhados de forma integrada, pois são relevantes para a compreensão da leitura.

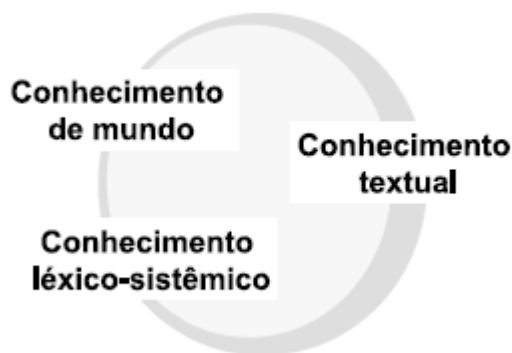


Figura 1 – Os três tipos de conhecimento

Fonte: Proposta Curricular da Educação Básica de Minas Gerais – Inglês (2005)

Como exposto na introdução desse trabalho, acreditamos em um ensino de línguas que se aproxime da realidade do aluno, ou seja, um ensino que faça sentido para ele. Assim, entendemos que o nosso contexto nos permite enfatizar a habilidade de leitura uma vez que muito dos nossos alunos estão engajados em processos seletivos de ingresso à universidade, para os quais é necessário ter habilidade para ler textos em inglês, francês ou espanhol. Acreditamos, também, que qualquer ensino deve estar acoplado a metas realistas, como postula a Proposta.

Todavia, o foco na leitura não significa que não abordamos as outras habilidades nas aulas de inglês. Entendemos que o ensino de outras habilidades seja também importante. No entanto, enfatizamos a leitura por compreendermos que via leitura o aluno pode aumentar o seu conhecimento sistêmico da língua alvo e também o seu conhecimento de mundo. A nosso ver, a leitura em Língua Inglesa colabora para que o aluno entenda o meio em que vive, e atue neste meio como agente transformador. Acrescentamos, ainda, que o contato do aluno com outros discursos possibilita que sua visão de mundo seja ampliada, podendo, assim, refletir sobre suas ações e as ações de outros que estão envolvidos no mundo social.

Em suma, observando os documentos aqui citados, PCNs-LE (1998, 1999) e Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005), pudemos perceber que o primeiro nos permite obter uma

visão mais genérica do que é ensinar e do que é aprender línguas estrangeiras modernas. Já o segundo, talvez, por ter envolvido a participação de vários professores que estão engajados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, nos permite obter uma visão mais próxima da sala de aula de línguas, levando em conta os problemas desses contextos e propondo uma abordagem de ensino mais realista.

Vista sob o prisma do modelo sócio interacional, a leitura é uma atividade que, para se consolidar, depende, dentre outros fatores cognitivos e sociais, do conhecimento prévio do leitor e, por essa razão, na seção seguinte, nos remeteremos a alguns teóricos que discutem o tema e sua relevância no processamento da leitura.

1.3 O papel do conhecimento prévio na leitura

Durante algum tempo, os pesquisadores desenvolveram estudos no campo da leitura, que enfatizavam o texto, afirmando que a compreensão encontrava-se no próprio texto. Posteriormente, surgiram outros estudos que revelaram que o leitor também participa da construção do sentido. A partir daí, ocorreram mudanças que implicaram uma nova visão do processo de leitura. Nessa perspectiva, em que os fatores relativos ao leitor passaram a ser estudados, pesquisas sobre o conhecimento prévio do leitor ou relação ao tópico, incluindo aspectos culturais e ideológicos, ou em relação à língua, incluindo o conhecimento de vocabulário, ganharam destaque (LEFFA, 1996b).

Vários estudos que indicam a importância do conhecimento prévio na leitura podem ser elencados. No Brasil, podemos citar Ulbriki (2003) que desenvolveu uma pesquisa objetivando verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido na leitura, visando à formação do leitor numa perspectiva interacional. Os participantes da pesquisa foram três grupos de alunos 8^a da série de escolas situadas em

contextos diferentes, com seus respectivos professores de Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa apontam que os alunos que dominam um universo textual mais amplo e que possuem conhecimentos e experiência de mundo em relação à temática do texto conseguiram construir sentido na leitura, sobressaindo-se em relação aos demais.

Um outro estudo desenvolvido por Souza (1992), com alunos de 5ª série de uma escola municipal, teve como finalidade propiciar reflexões sobre a compreensão em leitura no que se refere ao papel do conhecimento prévio na compreensão de textos didáticos. Os textos trabalhados com os alunos foram selecionados pelos próprios professores das turmas. Ao final da pesquisa, tentou-se mostrar uma correlação entre o conhecimento prévio e a compreensão, encontrando-se, entretanto, estatisticamente, um grau de contingência menor do que o esperado.

De acordo com a pesquisadora, pode-se afirmar que a compreensão dos textos e perguntas deixou muito a desejar e que a manipulação de pistas textuais proporcionou um bom desempenho frente às perguntas denominadas “localizadoras” (aspas originais). A pesquisadora, ainda, constatou a dificuldade de se tentar analisar os processos cognitivos da leitura, principalmente quando se tratar de uma situação normal de sala de aula, seja pelo difícil acesso aos processamentos ou pela acomodação do pensamento a que o aluno está exposto continuamente.

Oliveira (1988, *apud* SARDINHA, 1991) também pesquisou o tema em questão e procurou mostrar que a familiaridade com o conteúdo de uma área de conhecimento específico também se relaciona com a quantidade de informação compreendida. Para desenvolver a pesquisa, o autor trabalhou com textos específicos da área de psicologia com alunos iniciantes e formandos. Os dois grupos leram o mesmo texto. No entanto, os alunos formandos tiveram um resultado superior no que diz respeito à compreensão em relação aos alunos iniciantes.

Já no exterior, Nunan (1985, *apud* SARDINHA, 1991) investigou a capacidade de preencher um texto lacunado, nas versões conhecidas e desconhecidas de crianças imigrantes na Austrália; as crianças preencheram o texto conhecido corretamente, o que sugere que há uma relação entre o conhecimento prévio e a habilidade de perceber as relações em um texto.

Carrell (1987) desenvolveu um trabalho semelhante ao de Nunan (*op. cit.*). A pesquisadora investigou a capacidade de compreensão de assuntos familiares ou não (em versões ordenadas e desordenadas) e observou que o conhecimento prévio do conteúdo e da organização textual influencia a compreensão, em especial o primeiro fator.

É importante destacar que os estudos apontados acima foram desenvolvidos em contextos formais de ensino com o propósito de investigar a relação do conhecimento prévio na leitura e compreensão de textos didáticos ou científicos em língua materna. Os resultados dessas pesquisas revelam que o conhecimento prévio é um fator que influencia no processamento da leitura.

Nosso estudo se assemelha às pesquisas mencionadas acima por desenvolver-se, também, em contexto formal de ensino. No entanto, no que diz respeito à língua, o nosso trabalho difere-se dos demais, pois investigamos o papel do conhecimento prévio na leitura em língua estrangeira, no nosso caso, o inglês. Destacamos ainda que dentre os vários tipos de conhecimento prévio presentes na literatura, neste trabalho, analisamos o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa utilizados no PAIES.

A respeito do conhecimento prévio na leitura, Scott (1983) também se manifesta confirmando a importância do mesmo. Segundo o autor, há três fatores principais em que se ancora a habilidade de ler um texto. São eles: o conhecimento prévio, a compreensão do contexto e habilidades de raciocínio.

O autor destaca que o conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo. Abrange o conhecimento de mundo que, segundo ele, todos possuímos em grande quantidade e também o conhecimento da língua. O segundo fator, a compreensão do contexto, refere-se à habilidade do leitor de perceber as ligações internas do texto. Se o leitor não for capaz de perceber as ligações, a textualidade, a coesão do texto, não conseguirá lê-lo satisfatoriamente. O terceiro fator, ou seja, habilidade de raciocínio⁴ é bem menos palpável, mas é importante para analisar a habilidade de leitura significativa.

Leffa (1996a) também reconhece a importância do conhecimento prévio ao argumentar que a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Nessa acepção, leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos. Na concepção do autor, o conhecimento prévio inclui dois aspectos importantes, conhecimento do assunto e conhecimento sobre a língua.

Na visão do autor, baseando-se em estudos já realizados (PERKINS; PARISH, 1988; ALEXANDER; KULIKOWICH, 1991; GRIFFIN; STEVENSON, 1992; RAYMOND, 1993; KINTSCH, 1994, *apud* LEFFA, 1996b), o conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto, afetando os escores nos testes de leitura e facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto.

A visão de Kleiman (2004, p.28) sobre o conhecimento prévio na leitura parece coadunar com a dos autores supracitados. Nesse sentido, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*⁵: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, isto é, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. A autora afirma,

⁴ Segundo o autor, as habilidades de raciocínio necessárias envolvem pelo menos os seguintes pontos: fornecimento de informações não dadas; percepção de semelhanças e diferenças; percepção de relações de causa-efeito; flexibilidade de arranjo mental; percepção de funções não explícitas; percepção de comentários de ironia, de “diálogo autor-leitor” e ideologia.

⁵ Itálico original.

ainda, que é somente mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Nessa ótica, sem o engajamento do conhecimento prévio não haverá compreensão.

O conhecimento lingüístico analisado na perspectiva das faculdades mentais caracteriza-se como um tipo de conhecimento prévio implícito, não verbalizado, nem verbalizável, na maioria das vezes, que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar a língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. Esse conhecimento desempenha um papel central no processamento⁶ do texto, segundo Kleiman (2004).

Assim como o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual também exerce um papel relevante na construção do sentido no texto. Faz parte do conhecimento textual todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e que são fundamentais à compreensão textual.

No que concerne ao conhecimento textual, Kleiman (2004) afirma que o primeiro aspecto relevante, em relação aos textos, corresponde a sua classificação em termos de estrutura. Os textos podem ser apresentados sob a forma de uma estrutura narrativa, expositiva ou descritiva.

A estrutura narrativa, conforme a pesquisadora caracteriza-se pela marcação temporal cronológica, pela causalidade, pelos personagens, lugar, complicação e resolução, isto é, os elementos que compõem a estrutura textual.

Quanto à estrutura expositiva, ao contrário da narrativa, a orientação temporal é irrelevante, impossível de ser especificada ou restritiva demais. A ênfase aqui, está na temática, está nas idéias e não nas ações. Desta forma, também os personagens das ações não são tão relevantes do ponto de vista da organização dos componentes.

⁶ Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. (Kleiman, 2004)

A descrição também é um tipo de estruturação textual. Ela geralmente se opõe à narração e apresenta uma estrutura imprecisa. A descrição pode encontrar-se no interior de uma narração ou de uma exposição, quando um objeto deve ser particularizado ou qualificado.

Ainda em relação à importância do conhecimento textual na leitura, Kleiman (2004) ressalta que quanto mais deste conhecimento o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão ao ler.

Refletindo sobre a afirmação anterior, temos em mente que o professor de línguas pode viabilizar a leitura de diferentes tipos de textos em suas aulas de leitura, objetivando levar o aluno leitor a inteirar-se com textos e discursos variados. A nosso ver, este tipo de trabalho colabora de forma significativa para a formação de leitores proficientes.

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico também faz parte do conhecimento prévio. Este conhecimento é relevante para a leitura, uma vez que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão, de acordo com Kleiman, 2004. A autora assinala que o conhecimento de mundo envolve as experiências, crenças e valores do leitor. É uma espécie de conhecimento enciclopédico e cultural arquivado e organizado na memória de longo prazo em blocos, chamados também de modelos cognitivos globais. Esse conhecimento pode ser adquirido de modo formal ou informal por todas as pessoas. Sua ativação é de suma importância para a compreensão em leitura. Nesse aspecto, a autora pontua:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (KLEIMAN, 2004, p. 25).

Sob esse viés teórico Koch; Travaglia (1991) também discutem o papel do conhecimento de mundo na leitura. Para os autores, esse conhecimento é decisivo no estabelecimento da coerência do texto. A concepção de conhecimento de mundo desses autores parece ter consonância com a visão de Kleiman (2004), ou seja, está relacionado ao conhecimento sobre o assunto.

Nessa linha, afirmam os autores, que se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será quase impossível calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. Dessa forma, a compreensão do texto só se efetiva se houver correspondência, pelo menos parcial, entre os conhecimentos ativados no texto e o nosso conhecimento de mundo. Caso contrário, não há possibilidade de construir o mundo textual em que as palavras e expressões do texto ganham sentido. Os autores acrescentam ainda que:

Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos. Mas ele não é arquivado na memória de maneira caótica: vamos armazenando os conhecimentos em blocos, que denominam modelos cognitivos (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 60).

Os autores salientam ainda, que, além do conhecimento de mundo, adquirido pela experiência diária, há também o conhecimento científico, aprendido nos livros e nas escolas. Mas, às vezes, os conhecimentos não coincidem. Desse modo, surgem os problemas de coerência quando procuramos interpretar um texto científico baseando-nos no nosso conhecimento comum (ou vice-versa).

Com o intuito de mostrar a importância do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura, Smith (1989) observa que muitas pessoas não são capazes de ler um artigo sobre física, cálculo diferencial ou sobre a manutenção de aviões a jato, não por causa de alguma

inadequação do texto que especialistas podem ler perfeitamente; não porque exista algo errado com os seus olhos, mas porque elas não possuem a informação não visual adequada.

Com base nos pressupostos acima, compreendemos que muitos discursos tais como *Aluno brasileiro não sabe ler*; *O meu aluno lê, mas não compreende*; *Os alunos de hoje lêem mal*, dentre outros, talvez estejam intimamente atrelados à falta de conhecimento do aluno sobre o assunto do texto. Nessa visão, surgem os questionamentos: Que tipo de texto os alunos não sabem ler? Que tipo de texto eles não compreendem? Todos os tipos? Ou textos sobre os quais eles possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto? Acreditamos que mesmo nós, professores de leitura, talvez não compreendêssemos um texto sobre física quântica ou biologia molecular.

O sentido do texto pode não ser apreendido não por ausência do conhecimento lingüístico ou textual, mas, pela ausência do conhecimento do assunto. Nesse sentido, Leffa (1996b, p. 155) conclui que “não se entende um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e de alta freqüência no cotidiano”.

Em termos de conhecimento prévio, há, ainda, o conhecimento parcial, estruturado, que, na concepção de Kleiman (2004), se constitui como um segundo tipo de conhecimento de mundo. Este conhecimento é geralmente adquirido de maneira informal, através das nossas experiências e convívio numa sociedade. Para a autora, o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. A ativação deste conhecimento no momento oportuno é essencial à compreensão de um texto. O esquema⁷, segundo a pesquisadora, nos permite grande economia na comunicação, pois não há necessidade de explicitar o que é típico, entre os leitores, de uma situação como, ir ao médico, ou ir a um restaurante.

⁷ Convém destacar que há inúmeras definições de esquemas na literatura, porém não nos aprofundaremos no assunto, por não ser o foco principal da nossa investigação. Para maior detalhamento do assunto vide Oliveira, 2005.

Ao referir-se aos esquemas, Rumelhart (1988), os define como “blocos de construção da cognição”. Tratam-se de estruturas abstratas construídas pelo próprio indivíduo, para representar sua teoria de mundo, a partir de uma determinada configuração de variáveis. O autor também salienta que os esquemas são muito importantes ao processamento da informação, sendo empregados nos processos de compreensão de estímulos lingüísticos ou não-lingüísticos, nos processos de lembrança e de organização de ações e na orientação do fluxo do processamento.

Sobre os esquemas, Moita Lopes (1996) advoga que são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão.

Segundo Leffa (1996a), os esquemas são estruturas abstratas construídas pelo próprio indivíduo para representar sua própria teoria de mundo. Na interação com o meio o indivíduo vai tirando conclusões sobre o fato de que determinadas experiências apresentam semelhanças com outras.

Ainda sobre este assunto, o autor argumenta que, segundo a Teoria de Esquemas, para compreender um texto, devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Nessa ótica, todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Então, sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Koch; Travaglia (1991) também se referem ao conhecimento partilhado, definindo-o como conhecimentos que armazenamos na memória a partir das nossas experiências pessoais. Para que a compreensão ocorra é necessário que leitor e escritor possuam conhecimentos comuns. Assim, não há necessidade de explicitar tudo no texto, pois o leitor é capaz de preencher as lacunas através de inferências. Na concepção dos autores, *inferência* configura-se como uma operação pela qual, utilizando o seu conhecimento de mundo, o leitor de um

texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) do texto que ele busca compreender e interpretar.

Diante do exposto, podemos reafirmar a relevância do conhecimento prévio não só na leitura como também na aprendizagem geral do aluno. Em outros termos, podemos dizer que a informação nova só será armazenada na memória de longo prazo se houver algum conhecimento já consolidado. Consoante Lieury (1997, p. 71), “a aquisição de novas informações supõe, na verdade, um conhecimento prévio (...) com efeito, veremos que o êxito escolar parece estar ligado tanto à quantidade como também à qualidade da organização desse conhecimento”.

É importante destacar que o conhecimento prévio envolve todos os tipos de conhecimento que o leitor já possui armazenados na memória de longo prazo⁸. Desse modo, acreditamos que a memória, em especial, a de longo prazo, desempenha um papel importante no processamento da leitura, posto que, no momento da leitura vários conhecimentos que estão armazenados na memória são acionados para que a compreensão se estabeleça. De conformidade com Jesus (2003):

Para todas as ações humanas e dentre elas não poderia escapar a leitura, a memória é de capital importância, pois nela está o âmago da inteligência. Ali estão estocados os componentes para o exercício da leitura desde o léxico, o sistema fonológico, o grafemático, o morfossintático, o semântico, o pragmático, o valorativo e cultural (JESUS, 2003, p. 228).

No entanto, apesar do importante papel que a memória desempenha nos seres humanos, a educação, de modo geral, parece ainda não reconhecer o seu devido valor. No contexto educacional, quando os estudiosos se referem à memória, se limitam apenas a mencionar os vários tipos de memórias existentes e suas funções. Diferentemente da

⁸ Para maior aprofundamento no assunto vide Isquierdo (2002).

educação, nos últimos anos, as neurociências e a psicologia cognitiva se desenvolveram de forma extraordinária e a fusão dessas duas disciplinas, inicialmente díspares, tem mostrado o caráter fundamental da memória, bem como a sua extrema complexidade neurológica e bioquímica. Assim, parece haver uma disparidade entre como a memória é vista na educação e nas neurociências. Sobre esse assunto, Lieury (1997, p. 86) observa:

(...) é paradoxal que a memória seja vista como uma função primordial pelas neurociências, pela medicina e pelos laboratórios de farmacologia e seja considerada secundária no terreno da educação, com suas acepções de memória “passiva” ou de “aprender de cor” (aspas originais).

Embora o papel da memória no contexto educacional não tenha sido discutido amplamente, acreditamos que como pesquisadores da educação devemos lembrar que nosso objetivo enquanto educadores é oportunizar ao aluno o acesso a diferentes fontes de conhecimentos e, de alguma forma, esse conhecimento será necessário ao aluno. Mas, para que tal conhecimento seja resgatado, ele deve estar acomodado na memória de longo prazo. Dessa modo, essa memória merece um papel de destaque no âmbito escolar, pois é nela que se armazena todo o conhecimento adquirido durante a vida escolar do aluno.

Convém salientar que o professor de leitura, em língua materna ou estrangeira, pode proporcionar aos alunos o uso de estratégias que contemplam ativar conhecimento já consolidado na memória do leitor. Assim, entendemos que ao relacionar o conhecimento presente na memória, ou seja, o conhecimento prévio, com as pistas lingüísticas oferecidas pelo texto, o sentido do texto pode ser construído de forma mais satisfatória.

1.4 Alguns aspectos do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES

O Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) é um processo seriado de seleção para o ingresso ao ensino superior oferecido aos estudantes do Ensino Médio que visam ingressar na Universidade Federal de Uberlândia sem a necessidade de passar pelos moldes tradicionais do vestibular.

O Programa foi implantado nesta universidade em 1997. Todavia, os primeiros alunos que participaram do Programa foram admitidos na universidade somente em Janeiro de 2000, posto que o Programa constitui-se de três etapas que são realizadas ao final de cada série do Ensino Médio. A prova de cada etapa é composta de uma redação, uma questão discursiva e trinta e cinco questões objetivas (verificação, V ou F) que são subdivididas em quatro itens. Em cada uma das disciplinas⁹ de cada etapa o conteúdo programático é avaliado por quatro questões objetivas, exceto a prova de uma dessas disciplinas escolhida a critério da coordenação do PAIES é avaliada por meio de uma questão discursiva e três objetivas.

De conformidade com Felice (2005), esta universidade é pioneira¹⁰ no estado de Minas Gerais a adotar um programa seriado para ingresso ao ensino superior. Porém, esta iniciativa acirrou algumas discussões entre os defensores do novo processo e aqueles que não coadunaram com a implantação do mesmo. “O programa foi implantado em meio a contestações, aplausos, críticas e um número significativo de inscritos oriundos de várias partes do país” (FELICE, 2005, p. 2).

⁹ Na primeira etapa do Programa os alunos realizam provas de Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química e Redação. Nas duas etapas subsequentes, além das disciplinas citadas, os alunos também fazem prova de filosofia e sociologia.

¹⁰ Até 1997, apenas o PAS, da UNB de Brasília e o PEIES, da Universidade Federal de Santa Maria estavam em funcionamento.

De acordo com o manual do candidato 1ª etapa – subprograma 2005/2008 (UFU, 2005), nas palavras do reitor da referida universidade, o Programa baseia-se em um processo seletivo serial e graduado que vai muito além da divisão do conteúdo das três séries do Ensino Médio e da ponderação de pesos das provas nas diferentes etapas. O referido Programa almeja a mudança da mentalidade do aluno, da família e da escola, buscando combater a idéia do treinamento pré-vestibular para a realização das provas. Nessa ótica, o Programa passa a cultivar o aprendizado realmente efetivo, que deve ocorrer ao longo do Ensino Médio e não apenas no final da terceira série.

Nesta investigação não objetivamos suscitar uma discussão prescritiva sobre o Programa em questão. Sendo assim, nos limitaremos a abordar alguns aspectos deste processo seletivo que estão relacionados à prova de língua estrangeira, no nosso caso inglês, visto que a nossa pesquisa objetiva analisar a influência do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura de textos da prova de Língua Inglesa do PAIES.

No que tange à prova de línguas estrangeiras, o Programa prioriza a leitura; compreensão e interpretação de textos informativos (descritivos, apelativos, narrativos e dissertativos), não simplificados, cultural e cientificamente relevantes. Nessa perspectiva, o aluno deverá, principalmente, ler, compreender, analisar e interpretar textos escritos autênticos, isto é, textos que não foram escritos com o propósito de ensinar a língua. “O aluno deverá ler textos originais publicados em revistas, jornais, periódicos, livros, artigos científicos, *abstracts*, textos eletrônicos disponíveis na internet e similares na língua estrangeira de sua opção” (UFU, 2006, p. 40).

A acepção de texto autêntico subjacente ao Programa é consoante à visão de Nunan (1989), em que o texto autêntico é definido como qualquer material que não é especificamente produzido para fins de ensino da língua. Conforme Harmer (1983, *apud* LOPES OLIVEIRA, 2005) textos autênticos são aqueles especificamente designados para falantes nativos, isto é,

caracterizam-se como textos reais, escritos não para aprendizes de língua, mas para falantes da língua alvo.

O uso de material autêntico nas atividades de leitura em língua estrangeira é uma proposta defendida também pelo documento que estabelece orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Estado de Minas Gerais¹¹, por entender que através do material autêntico as atividades passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção do conhecimento estrutural da língua.

Na busca de aproximar os alunos aos processos seletivos da universidade federal local, acreditamos que na sala de aula de leitura em Língua Inglesa, o professor pode viabilizar a leitura de diferentes textos autênticos de diferentes gêneros que abranjam os mais variados temas e assuntos, posto que este conhecimento, além de ser requerido dos aprendizes nos processos seletivos que estão engajados, também propicia, aos mesmos conhecimentos oriundos de diversas fontes. Nesse sentido, Lopes Oliveira (2005) acredita que para o desenvolvimento da aula de leitura são necessários materiais que estimulem os alunos a associarem seus conhecimentos à sua realidade. Nessa visão, “o uso de materiais autênticos poderia proporcionar esse elo entre o que o aluno aprende e sua vivência, podendo ser considerado assim, um fator motivante e de aprendizagem nesse processo” (LOPES OLIVEIRA, 2005, p. 47).

No que diz respeito ao ensino da gramática das línguas estrangeiras, o Programa estabelece que tal conteúdo deva ser focado levando em conta o contexto, ou seja, as estruturas lingüísticas serão testadas em contexto e terão como objetivo alicerçar a compreensão dos textos. Nesse sentido, o Programa não visa ao desenvolvimento de exercícios com objetivos puramente gramaticais nas provas de línguas.

¹¹ Proposta Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais – Inglês (2005).

Com relação à prova de Língua Inglesa, o Programa sugere uma bibliografia que pode ser consultada pelos alunos durante a preparação para a realização das provas. Tal bibliografia parece apresentar algumas concepções de ensino e aprendizagem da língua alvo que norteiam o processo seletivo. Porém, como mencionado no manual do candidato, a bibliografia não se configura como uma lista de livros didáticos os quais os alunos devam seguir integralmente.

É interessante destacar que a noção de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva do PAIES não se caracteriza apenas como um aprendizado de estruturas lingüísticas aprendidas com um fim em si mesmas. O conhecimento de línguas estrangeiras é visto como um recurso de comunicação imprescindível no mundo moderno, importante na formação profissional acadêmica e pessoal. Sendo assim, a visão acima coaduna com um ensino que colabora para a formação social do aprendiz, que como já mencionamos, é o objetivo de todo processo educacional.

No próximo capítulo buscamos suporte metodológico para desenhar a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2
BUSCANDO SUPORTE METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para a realização da nossa pesquisa. Incluem-se aqui, a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, uma breve visão do cenário da pesquisa e também dos participantes. Antes de nos remetermos aos processos metodológicos, julgamos necessário fundamentar teoricamente tais processos, para respaldar as nossas escolhas.

2.1 Natureza da pesquisa

Até o final da década de 80, as pesquisas em Lingüística Aplicada ainda se pautavam por um paradigma essencialmente positivista, devido à tradição de investigação das Ciências Naturais. Nessa visão positivista predomina um enfoque no produto, no experimento, na verificação de hipóteses, ou seja, no estabelecimento de uma relação de causa e efeito. Nesse sentido, “as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Na pesquisa de cunho positivista os participantes podem não ser analisados como um todo, e as suas respectivas vozes não são necessariamente ouvidas. Assim, de acordo com Avelar (2004), prevalece a visão de um pesquisador distanciado do objeto de estudo, dos sujeitos da pesquisa e de seus contextos, preocupado com a verificação de hipóteses pré-estabelecidas. Nesta tradição de pesquisa, não há enfoque mais no processo, mas sim no produto.

Entretanto, a partir da década de 80, a Lingüística Aplicada ampliou sua compreensão de linguagem e com isso o método positivista já não abarca as necessidades da área em questão, uma vez que esta tem como objetivo primeiro discutir os problemas relacionados à linguagem. Neste momento, surge a necessidade de se buscar uma nova metodologia de pesquisa, uma metodologia que aceitasse que a realidade não é algo externo ao sujeito, uma

abordagem que valorizasse questões subjetivas inerentes à realidade do indivíduo. Dessa forma, em oposição a uma visão empiricista de ciência, essa nova metodologia busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995).

A partir daí surge então uma “tradição inovadora que se convencionou chamar de pesquisa interpretativista” (MOITA LOPES, 1994). O autor afirma que a investigação de natureza interpretativista parece ser a mais adequada para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de ser a mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido justamente ao seu enfoque inovador.

Diferentemente da pesquisa de cunho positivista, a pesquisa interpretativista (de base antropológica) não pressupõe verificação de hipóteses e não opera com categorias pré-estabelecidas. Esse método de pesquisa é capaz de abarcar a inter-relação entre os participantes de um determinado contexto de uso da linguagem, levando em consideração os papéis dos atores envolvidos, enfocando aspectos sociais, culturais e até individuais que influenciam o ensino e aprendizagem como um todo. Sobre esse assunto, André (1995) conclui:

a investigação dos problemas sociais deve utilizar uma abordagem metodológica hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido mais amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Nas pesquisas desenvolvidas atualmente no Brasil na área da Lingüística Aplicada, parece prevalecer a opção pela pesquisa de base interpretativista, que se insere no método qualitativo, visto que esta leva em conta o contexto social da perspectiva dos participantes e

também, focaliza o processo de ensino e aprendizagem em oposição ao foco no produto da aprendizagem – típico de pesquisa positivista em sala de aula (MOITA LOPES, 1994).

Na literatura que norteia a questão é possível observar que há uma grande discussão permeando os dois métodos de pesquisa. Assim, é comum nos depararmos com estudiosos que defendem com total força um método e, conseqüentemente, condenam o outro. Temos em mente que uma pesquisa não se caracteriza apenas pelo método utilizado. A escolha do método depende primeiramente do objeto a ser investigado. Ademais, um trabalho de pesquisa envolve também ética, comprometimento, dedicação, responsabilidade e muitas leituras.

Ao referir-se aos métodos de pesquisa, Scaramucci (1995) explica que a distinção entre os métodos quantitativo e qualitativo de pesquisa tem gerado um grande debate. A autora acrescenta que pode haver uma combinação dos dois métodos em um mesmo estudo, isto é, o pesquisador pode utilizar tanto o método qualitativo quanto o quantitativo, caso o seu objetivo ou a sua investigação assim exija.

Com relação aos questionamentos acima expostos, Scaramucci (*op. cit.*) entende que a escolha do método está estritamente ligada ao paradigma ao qual o pesquisador se filia. Para a pesquisadora, ao se escolher o paradigma, está-se inevitavelmente escolhendo o método. Mas a escolha do método vai depender do problema de pesquisa que pode permitir também a combinação de vários métodos e atributos.

O que se deve deixar claro é que cada método de pesquisa utiliza instrumentos diferentes para coletar os dados, mas a análise desses dados pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa. No trabalho de Scaramucci (1995), a autora mostra como foi possível a utilização dos dois métodos, embora, para alguns estudiosos, isto pareça quase impossível.

Ainda sobre este assunto, André (1995) ressalta:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando de dados quantitativos (ANDRÉ, 1995, p. 24).

A autora supracitada ainda acrescenta que, ao invés de ficar discutindo a dicotomia qualitativo-quantitativo, o melhor a fazer é buscar encontrar respostas para as inúmeras questões com que nos deparamos diariamente, entre as quais ela cita: O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa?, dentre outras.

Ao abordar a questão do método qualitativo-quantitativo, Erickson (1991, *apud* SCARAMUCCI, 1995) destaca que o uso dos respectivos termos para definir dois paradigmas implica uma dicotomia enganosa do ponto de vista da etnografia educacional. O autor propõe usar o termo interpretativista para caracterizar uma família de abordagens que inclui etnografia, estudos de caso e pesquisa qualitativa, e os termos levantamentos (*surveys*) e experimentos, para se referir à pesquisa que se caracteriza como quantitativa. Assim, o autor concorda com a possibilidade de cooperação ou cruzamento entre os dois tipos de pesquisa (FIGUEIREDO, 2000).

Para desenvolver este estudo optamos por uma pesquisa interpretativista, de base antropológica, de cunho etnográfico, posto que, objetiva analisar a ação dos participantes frente à leitura em Língua Inglesa bem como o contexto onde a pesquisa se realiza, tomando como referência a visão de André (1995) que sustenta que a pesquisa interpretativista realça a preocupação com todo o social e com a visão dos participantes no contexto social onde se realiza a investigação. Destacamos que os dados coletados para a realização desta pesquisa serão tratados quantitativa e qualitativamente para melhor explicitar a nossa análise.

2.2 Cenário da pesquisa

A presente investigação tem como cenário uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino na cidade de Uberlândia - MG, na qual atuo como professora efetiva de inglês há quatro anos. A instituição tem, em média, mil e seiscentos alunos matriculados regularmente, funcionando em três turnos: o ensino médio de manhã e à noite e o ensino fundamental apenas à tarde. A escola possui vinte e cinco salas de aula, uma biblioteca, um anfiteatro, um laboratório de Química e Física e uma sala de vídeo, que é considerada o laboratório de língua inglesa. No laboratório, há uma TV, um vídeo cassete, um retro-projetor, três aparelhos de som com CD e um aparelho de DVD; no entanto, o laboratório não é de uso exclusivo das aulas de Língua Inglesa.

O livro didático adotado na escola é “Inglês: novo ensino médio” (MARQUES, 2002, volume único, da editora Ática). Porém, é importante salientar que os textos utilizados para essa investigação não serão retirados do livro didático, pois como mencionado anteriormente, trabalharemos com textos utilizados pelo PAIES. Além do livro-texto, a professora pesquisadora, enquanto professora das turmas analisadas, desenvolvia outras atividades de leitura utilizando vários textos fotocopiados, preferencialmente autênticos, e também provas de vestibulares tanto das universidades locais como também de outras universidades. Atividades de compreensão oral (*listening*), com músicas em Língua Inglesa, também eram desenvolvidas. Importa dizer que essas atividades eram preparadas pelos próprios alunos com o auxílio da professora. Então, eles selecionavam as músicas que mais agradavam o grupo, os CD, e sugeriam as atividades. O material utilizado para essas atividades também eram fotocopiados pelos próprios alunos, pois a escola só fornece as fotocópias das avaliações trimestrais.

Com relação à carga horária, no primeiro ano do Ensino Médio os alunos têm duas aulas de inglês por semana (de cinquenta minutos cada), mas nas duas séries posteriores apenas uma aula. Por esse motivo, as atividades de leitura são priorizadas, lembrando que, a maior parte dos alunos está engajada em processos seletivos, em que é testada a habilidade de leitura em uma língua estrangeira. Todavia, filmes, *clips* musicais, atividades lúdicas como teatro, jogos e produção de livros (versões de fábulas), também são desenvolvidas nas aulas de Língua Inglesa.

2.3 Participantes da pesquisa

2.3.1 alunos

Os participantes da pesquisa são estudantes de duas salas de terceiros anos do Ensino Médio do turno matutino. Em cada sala encontram-se regularmente matriculados um total de 37 alunos, que a partir de agora, configuram-se como grupo “A” e grupo “B”. É importante mencionar que os critérios de seleção utilizados para a escolha das salas foram afinidades com as turmas e os horários das aulas.

Dos 37 alunos do grupo “A”, 16 são do sexo masculino, e 22 do sexo feminino. Já no grupo “B”, 17 são do sexo masculino, e 20 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos varia entre 16 e 17 anos. Apenas um aluno tem 25 anos. Convém salientar que a identidade da escola e também dos alunos participantes será preservada ao longo dessa investigação por questões éticas. Por esta razão, para identificar os alunos optamos por abreviaturas de nomes fictícios.

Importa dizer que a pesquisadora foi professora das respectivas turmas durante sete meses no ano de 2005, isto é, quando cursavam a segunda série. Como obtive uma licença para capacitação, outra professora assumiu as aulas até o final do ano letivo. No ano de 2006,

um outro professor assumiu as aulas até o final da licença que se encerra em agosto do respectivo ano. Para a realização da pesquisa, pedimos autorização à direção da escola e, em seguida, conversamos com o professor das turmas para atuar juntamente com ele durante algumas aulas. No entanto, o foco da nossa pesquisa não é o professor, mas sim os alunos.

2.3.2 O professor colaborador

O professor colaborador é formado em Letras Português-Inglês por uma instituição particular de ensino. Formado em dezembro de 1996, atua na rede pública de ensino como professor de inglês, português e espanhol. Sua formação em espanhol é específica de curso de idiomas e possui o certificado do exame de proficiência da Universidade de Salamanca.

Além da graduação, o professor revela que tem participado de muitos eventos e cursos da área visando conferir os seus conhecimentos sobre sua prática pedagógica.

2.3.3 A pesquisadora

No que tange a minha formação acadêmica, sou graduada em Letras Português e Inglês, Licenciatura plena, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranaíba, Paranaíba-PR. Logo após a graduação, em dezembro de 1994, atuei como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; no entanto, pretendia atuar somente como professora de Língua Portuguesa.

Todavia, quando buscava um curso de especialização, por motivos práticos, optei por uma especialização em Língua Inglesa. No decorrer do curso, decidi que iria atuar nesta área. Comecei a lecionar em uma escola de idiomas e também em uma escola privada de Ensino Fundamental. Após a especialização em agosto de 1998, realizada na Universidade Estadual

de Maringá, Maringá-PR, passei a lecionar também na escola pública. Desde então, já lecionei inglês para crianças, adolescentes e adultos, tanto em institutos de línguas, escolas privadas e públicas.

Como já exposto, o interesse em realizar este estudo vincula-se a minha experiência em sala de aula, pois, neste contexto onde se realiza a pesquisa, os participantes estão engajados em processos seletivos em que a leitura em Língua Inglesa é uma habilidade bastante exigida. Assim, durante esses quatro anos como professora efetiva da instituição, decidi desenvolver uma investigação visando analisar o processo de leitura desses alunos utilizando, para tal, os textos do PAIES, por ser este o Processo em que a maioria está participando.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Após decidirmos como seria a realização da pesquisa, nos dirigimos ao local da investigação e pedimos autorização da escola, do professor colaborador e também dos alunos investigados. A direção da escola se mostrou interessada no trabalho, apoiando-nos em todos os momentos necessários. O professor colaborador se mostrou bastante disposto a participar do trabalho alegando que essa era uma maneira de aprender um pouco mais sobre sua carreira profissional.

O apoio da direção da escola, do professor de Língua Inglesa e dos demais professores das turmas analisadas foi fundamental para a realização deste estudo. Como a carga horária de Língua Inglesa do terceiro ano do Ensino Médio limita-se a uma aula semanal, vários professores nos cederam aulas para que a coleta de registros se realizasse no período proposto.

No primeiro momento que adentramos as salas de aula, explicamos aos alunos que o nosso trabalho tratava-se de uma pesquisa de mestrado. Dessa forma, mencionamos que eles

eram convidados a serem os participantes dessa pesquisa. Eles questionaram a respeito do que seria analisado e, após respondermos às perguntas, eles aceitaram participar da pesquisa. Na seqüência, todos os alunos das duas turmas selecionadas assinaram a lista na qual autorizavam suas participações.

É importante registrar que, para a realização da pesquisa, o professor colaborador desenvolveu suas aulas de leitura apenas em uma das turmas selecionadas, neste caso, o grupo “A”. Os textos foram entregues ao professor duas semanas antes de cada aula. Quando entregamos os textos ao professor, explicamos que ele iria dar sua aula de leitura como sempre fazia em sala, utilizando para tal os textos por nós propostos. Essas aulas foram observadas pela pesquisadora que atuou como observadora não participante.

Já com a outra turma, no caso o grupo “B”, a pesquisadora desenvolveu atividades diversas de pré-leitura visando levar os participantes a adquirir ou ativar conhecimento sobre o assunto dos textos que seriam trabalhados em sala de aula. As atividades realizadas em sala compreendem um filme que foi assistido pelos alunos, leitura de textos em português, discussões em grupo e atividades lúdicas.

Antes da leitura de cada texto foram desenvolvidas diferentes atividades com o propósito de estimular o conhecimento prévio sobre o assunto nestes eventos de leitura. Nessas aulas, o professor colaborador não estava presente. O mesmo optou por não assisti-las para que as atividades desenvolvidas pela pesquisadora não interferissem na sua prática pedagógica com o grupo “A”. É necessário lembrar que os textos em inglês foram os mesmos para as duas turmas analisadas.

Para coletarmos os dados dessa investigação optamos por utilizar os seguintes instrumentos: Questionário Informativo, observação de aulas, auto-avaliação de habilidade de leitura dos alunos e entrevista. Os dados foram posteriormente triangulados e analisados com

o objetivo de responder a nossa pergunta de pesquisa proposta na introdução deste trabalho. Seguem abaixo, descrições dos instrumentos de pesquisa aqui utilizados.

2.4.1 Questionário Informativo

Após selecionarmos os dois grupos de pesquisa, a saber, grupos “A” e “B,” aplicamos o Questionário Informativo (APÊNDICE A) com a finalidade de delinear o perfil dos participantes buscando também informações sobre suas visões acerca de leitura e conhecimento prévio sobre o assunto. Apesar das limitações que um questionário pode apresentar, acreditamos que esse instrumento, quando triangulado com outros dados, pode nos trazer ricas informações sobre o campo pesquisado.

O Questionário Informativo constou de vinte questões, sendo dezesseis de múltipla escolha e quatro discursivas. O questionário foi aplicado aos alunos das duas turmas, em horários diferentes, no dia 17 de fevereiro de 2006 durante duas aulas cedidas pela professora de Português. Com relação à identificação dos alunos, deixamos a critério deles, porém, informamos a todos que, apesar da identificação, os nomes seriam preservados para não comprometer os participantes, pois, como corrobora Erickson (1986, p. 85), “deve ser assegurado aos participantes da pesquisa a preservação da identidade, bem como os aspectos de suas rotinas em sala de aula”.

2.4.2 Observação de aulas

A observação de aulas é um instrumento também utilizado na pesquisa de base etnográfica com o objetivo de coletar mais informações sobre o contexto investigado. De conformidade com Ludke; André (1986), a observação direta permite que o observador se

aproxime mais da “perspectiva dos sujeitos” (aspas originais), um alvo importante nas abordagens qualitativas. Elas continuam afirmando que, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Todavia, observamos que fatores pessoais podem influenciar neste instrumento de coleta. Ao referirem-se a tal instrumento, as autoras acima citadas postulam que a mente humana é altamente seletiva. Nesse sentido, ao olhar para um mesmo objeto ou situação duas pessoas enxergam coisas diferentes. O que cada pessoa seleciona para “ver” (aspas originais) está relacionado a fatores pessoais e também culturais. Entendemos que ao realizarmos uma pesquisa, de alguma forma, nossas crenças, valores, e aspectos culturais influenciam na realização da pesquisa bem como na análise de dados.

Com base no exposto, Ludke; André (1986) concluem que, para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, esta precisa, *a priori*, ser controlada e sistemática. Segundo as pesquisadoras, isso implica a existência de um planejamento por parte do observador. Antes de iniciar a observação, o observador precisa delimitar o que será observado e como se constituirá tal observação.

Neste trabalho, observamos, mais especificamente, quais atividades são desenvolvidas pelo professor colaborador antes da leitura de cada texto em inglês por nós proposto. O comportamento dos alunos durante as atividades de leitura também foram observados. Todavia, é importante mencionar que o foco da pesquisa não é o professor, mas sim os alunos, uma vez que o nosso objetivo é analisar como os alunos que foram expostos ao conhecimento prévio sobre o assunto, antes da leitura de cada texto, desenvolvem as atividades de leitura em Língua Inglesa e, ainda, como esse conhecimento pode influenciar na realização dessas atividades.

Como afirma Erickson (1981), existem dois tipos de observação: a participante e a não-participante. Na primeira, o observador participa da interação como professor, co-professor ou aluno. Na outra, o observador não participa da interação. Durante as aulas ministradas pelo professor da turma, nossa participação foi de observadora não participante, mas com a outra turma, em que ministramos as aulas, atuamos como observadora participante.

2.4.3 Auto-avaliação de habilidade de leitura

A auto-avaliação de habilidade de leitura em Língua Inglesa foi utilizada nessa pesquisa com o propósito de compreender melhor como os nossos alunos se auto-definem enquanto leitores em inglês. As informações obtidas através deste instrumento foram entrecruzadas com outras informações advindas do Questionário Informativo, bem como aquelas obtidas após a análise das atividades de leitura.

Para realizar a auto-avaliação os alunos foram convidados a se posicionarem frente a um quadro que apresentava seis níveis de leitores em Língua Inglesa, e assim, selecionar a descrição que melhor refletia sua habilidade de leitura em inglês. Em outras palavras, os alunos analisaram todos os níveis de leitores indicados no quadro e se identificaram com aquele que melhor apontou sua proficiência e teciam alguns comentários.

Leitura	Comente
A1 - sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	
A2 - sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais simples.	
B1 - sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho/escola. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	
B2 - sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou ponto de vistas particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	
C1 - sou capaz de compreender textos longos e complexos literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	
C2 - sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados em obras literárias.	

Quadro 1 – Quadro de referências (auto-avaliação)

O quadro acima foi adaptado do Quadro Europeu Comum de Referências⁵, um documento cujo objetivo centra-se em fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. O documento descreve o que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades devem ser desenvolvidas para se tornarem proficientes.

⁵ Quadro Europeu Comum de Referencias para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2001).

Ainda no que diz respeito ao quadro de auto-avaliação, convém assinalar que este é também denominado Quadro de Referência e visa descrever ou medir o nível de proficiência dos aprendizes europeus. Os Quadros de Referências são compostos por diversos quadros que contemplam as quatro habilidades lingüísticas. Assim, há um quadro específico de auto-avaliação para atividades orais e escritas, visando a avaliar as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão da linguagem oral em questão.

Quanto aos níveis expostos em todos os quadros, abrangem desde o nível inicial - A1, até o mais avançado - C2 em uma escala crescente de proficiência. Cada nível descreve um tipo de aprendiz. No nosso caso, cada nível descreve um leitor diferente e o que esse leitor é capaz de fazer. De modo geral, as letras representam os níveis dos alunos: nível A - leitor elementar; nível B - leitor independente e nível C - leitor proficiente.

2.4.4 Entrevista

A necessidade de entrevistar os alunos participantes do grupo “B” surgiu após a análise dos resultados das primeiras atividades de leitura realizadas pelos alunos. No primeiro momento dessa investigação acreditávamos que a entrevista não seria utilizada, pois já dispúnhamos de alguns instrumentos de coleta de registros que considerávamos suficientes para nos levar à obtenção de dados necessários para este estudo.

Contudo, após a análise do Questionário Informativo bem como do resultado das primeiras atividades de leitura, observamos que havia certa incongruência entre as informações reveladas através do questionário e o resultado destas atividades. Ademais, uma análise desses resultados mostrou, também, que alguns alunos do grupo “B” obtiveram resultados significantes nas atividades de leitura após realizar as tarefas de pré-conhecimento proposta pela pesquisadora.

Então, observamos que havia necessidade de entrevistar todos os alunos do grupo “B” com o intuito de compreender melhor os resultados das atividades de leitura, bem como a visão desses alunos acerca da influencia do conhecimento prévio sobre o assunto na realização das atividades. Alguns alunos deste grupo mostraram certo crescimento na leitura após as atividades de conhecimento prévio. Porém, há alunos que não avançaram em termos de resultados, outros que ora avançaram, ora retrocederam. Sendo assim, optamos por realizar uma entrevista cujo objetivo foi ouvir separadamente os alunos que avançaram; os que não avançaram e aqueles que em algumas atividades avançaram, porém em outras retrocederam.

A entrevista foi realizada nos dias 11 e 15/05/2006 durante as aulas de educação física. Enquanto alguns alunos estavam na quadra escolar, entrevistamos outros alunos na própria sala de aula. A entrevista teve duração de aproximadamente oitenta minutos e foi gravada em áudio, e posteriormente transcrita pela pesquisadora.

É importante dizer que essa entrevista caracteriza-se como semi-estruturada, em que “não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 33).

As pesquisadoras também pontuam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos. A entrevista permite, ainda, o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário.

Nessa perspectiva, algumas perguntas abordadas no Questionário Informativo foram novamente questionadas aos alunos, pois, no questionário, tais perguntas baseavam-se em respostas objetivas, mas a entrevista nos proporcionou um contato direto com os alunos, e

consequentemente, foi possível obter informações ricas, que o questionário não nos possibilitou coletar.

2.4.5 As atividades de leitura

A seleção dos textos para as atividades de leitura foi feita cuidadosamente pela pesquisadora, objetivando não aplicar as provas que os alunos já haviam realizado no PAIES, ou utilizado na sala de aula de leitura pelo professor colaborador. Assim, apresentamos os textos selecionados para os professores de primeiros e segundo anos para verificar se tais textos já haviam sido trabalhados em sala com os alunos.

Os participantes da pesquisa realizaram quatro atividades de leitura, que como já mencionamos, são as provas de Língua Inglesa do PAIES das segundas e terceiras etapas. Cada atividade de leitura compreende um texto em inglês, e uma atividade de compreensão, composta de dezesseis questões de verificação (V ou F), que podem ser em inglês ou português. A seguir, elencamos os títulos dos textos utilizados nos testes bem como a etapa e o subprograma do processo seletivo e as informações referentes às questões.

Texto	Questões	Etapa
1- <i>risk 2002-risk taking in adolescence</i> (ANEXO A)	16 questões em inglês	2ª etapa Subprograma 2002-2005
2- <i>are all skinheads Nazis?</i> (ANEXO B)	16 questões em inglês	3ª etapa Subprograma 2002-2005
3- <i>teen lifestyle 'health time bomb</i> (ANEXO C)	8 questões em português; 8 questões em inglês	2ª Etapa Subprograma 2003-2006
4- <i>steroids (Anabolic-Androgenic)</i> (ANEXO D)	16 questões em inglês	3ª Etapa Subprograma 2003-2006

Quadro 2 – Textos utilizados nas atividades de leitura

A primeira atividade de leitura realizada pelos alunos teve com propósito diagnosticar a competência em leitura em inglês das duas turmas selecionadas. Após a análise do resultado desta atividade optamos por selecionar o grupo “B” para desenvolvermos atividades de ativação do conhecimento prévio antes da leitura dos demais textos.

Antes da aplicação das três atividades seguintes, os alunos do grupo “B” participaram de diferentes atividades de ativação do conhecimento prévio como leitura e discussão de textos em grupo, filme e atividades lúdicas. Convém lembrar que essas atividades de pré-leitura foram realizadas pela pesquisadora. Já no grupo “A”, as atividades de leitura foram aplicadas pelo professor colaborador, e atividades de ativação do conhecimento prévio não foram desenvolvidas.

Com relação à atividade de compreensão, verificação (V ou F), utilizada nas provas do PAIES, sabe-se que tal atividade apresenta algumas falhas, pois não permite ao aluno leitor condições de expressar seus pensamentos, suas opiniões e conclusões. Todavia, Heringer (1983, *apud* AZAMBUJA, 2003) argumenta que essa atividade permite ao leitor reconhecer informações como verdadeiras ou falsas em um conjunto maior de sentenças. Na visão do autor, esse critério é atraente, pois coloca a ação lingüística ligada aos testes de ações e, dessa forma, torna-se um critério natural.

Ao referir-se às pesquisas em Leitura, Leffa (1996a) atesta que dentre os diversos tipos de instrumentos utilizados para os testes de leitura, normalmente, os pesquisadores trabalham com testes de múltipla escolha, verificação (V ou F), procedimento de completar as lacunas no texto e o método de introspecção e análise de protocolo verbal.

Sobre este assunto, também concordamos com Heringer (*op. cit.*, p.135) quando afirma que “embora alguns critérios de compreensão sejam inadequados, a maioria deles pode ser usado, caso o professor ou o pesquisador sejam capazes de analisar o tipo de resultado que

eles fornecem”. Desse modo, inferimos que qualquer atividade desenvolvida em sala de aula deve ter objetivos claros que sejam perceptíveis não só ao professor, mas também aos alunos.

2.5 Procedimentos de análise

Após a coleta de diferentes registros via instrumentos anteriormente descritos, o passo seguinte foi a análise. As informações oriundas do Questionário Informativo foram ordenadas de acordo com as turmas, a saber, grupos “A” e “B” para uma análise mais detalhada de cada questão. Analisamos as questões objetivas separadamente, ou seja, uma questão respondida por todos os participantes do grupo “A” e uma do grupo “B” e assim sucessivamente. As questões abertas mais recorrentes foram analisadas e inseridas como excertos no corpo do trabalho.

Terminada a análise do Questionário Informativo, passamos para a análise da primeira atividade de leitura que objetivou diagnosticar o desempenho de leitura em inglês dos alunos participantes. Assim, após a realização da atividade a pesquisadora analisou o resultado de todos os participantes separadamente, e na seqüência aferiu o resultado dos dois grupos.

Antes de realizar as demais atividades de leitura os participantes desenvolveram uma auto-avaliação de habilidade de leitura cuja análise nos revelou dados significativos para a seleção dos grupos. Para analisar este instrumento separamos os alunos de acordo com os níveis que eles haviam indicado no Quadro. Primeiramente, analisamos os alunos do grupo “A” e, posteriormente, os do grupo “B”.

Como as atividades de leitura se sucederam em datas diferentes, a pesquisadora analisou o resultado de cada grupo separadamente. Após essa análise, os resultados de ambos os grupos foram confrontados e outras informações advindas dos demais instrumentos de coleta foram entrecruzadas.

No momento da análise das atividades de leitura sentimos a necessidade de ouvir mais uma vez os alunos participantes, pois as informações reveladas através do Questionário Informativo quando entrecruzadas com o resultado das atividades geraram uma certa incogruência. Desse modo, optamos por realizar uma entrevista com os alunos para obter mais subsídios para a análise. A entrevista foi transcrita e analisada pela pesquisadora. Após várias leituras selecionamos alguns recortes e confrontamos com outras informações advindas dos demais instrumentos.

No capítulo seguinte iniciamos a análise dos dados.

CAPÍTULO 3
INTERPRETANDO A VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE LEITURA
EM LÍNGUA INGLESA E CONHECIMENTO PRÉVIO

Este capítulo objetiva analisar os dados obtidos através do Questionário Informativo, na tentativa de compreender a visão que os participantes manifestam ter sobre leitura em Língua Inglesa e conhecimento prévio sobre o assunto.

3.1 Análise do Questionário Informativo

Aplicamos o Questionário Informativo (APÊNDICE A) aos alunos participantes da pesquisa em fevereiro de 2006, com o propósito de obter algumas informações sobre eles como idade, sexo, tempo de estudo em Língua Inglesa, dentre outras, bem como delinear a visão desses participantes acerca da leitura em Língua Inglesa e o papel do conhecimento prévio sobre o assunto neste processo.

Como mencionado na metodologia, o Questionário Informativo compreende 20 questões, sendo 15 objetivas e 05 discursivas. Com relação à análise, é importante destacar que as respostas referentes às questões objetivas foram analisadas qualitativa e quantitativamente. Quanto às questões abertas, optamos por analisar aquelas mais recorrentes, inserindo-as no corpo do trabalho como excertos ou depoimentos. Acrescentamos, ainda, que, algumas informações aqui obtidas foram posteriormente retomadas na análise das atividades de leitura.

De um universo de 74 alunos abrangendo os dois grupos, denominados por nós como grupo “A” e grupo “B”, 67 alunos responderam ao questionário, sendo 32 respondentes do grupo “A”; e 35 respondentes do grupo “B”. Como já explicitado, a faixa etária dos alunos de ambos os grupos varia entre 16 e 17 anos; apenas um aluno do grupo “B” tem idade superior a 20 anos. Esse dado nos revela que os alunos, em geral, encontram-se na série adequada, descartando, assim, a possibilidade de retenção em séries anteriores.

Como exposto, o questionário é um instrumento de pesquisa que apresenta algumas limitações, mais especificamente no que diz respeito às questões objetivas em que não é possível ouvir a voz dos participantes. Ademais, o participante pode responder qualquer coisa buscando apenas agradar o pesquisador. Nessa linha de pensamento, ao observarmos as respostas do Questionário Informativo, pudemos verificar que ao responder às questões em que era possível escolher mais de uma alternativa, alguns alunos indicaram respostas bastante contraditórias. Ao longo da análise nos remeteremos a alguns desses casos quando julgarmos necessário.

Todavia, apesar das limitações a que nos referimos, o Questionário Informativo nos possibilitou obter ricas informações sobre a experiência em leitura dos alunos. Por essa razão, entendemos que este instrumento pode ser utilizado por educadores de diversas áreas que buscam melhor compreender o contexto da sala de aula, assim como os anseios e questionamentos dos alunos, professores e especialistas envolvidos no âmbito educacional.

Analisando a primeira questão do Questionário Informativo, cujo propósito é evidenciar o tempo de aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos participantes, constatamos que 31 alunos (97%) do grupo “A” estudam inglês na escola regular há sete anos, isto é, entraram em contato com a língua alvo na quinta série do Ensino Fundamental. Apenas 01 aluno (3%) desse grupo estuda inglês há menos de sete anos. Já no grupo “B”, dos 35 participantes, a maioria (27 alunos, 76%) também, tem estudado inglês há sete anos. No entanto, neste grupo, há 04 alunos que estudam inglês há menos de sete anos e há, ainda, 04 alunos que estudam inglês há mais de sete anos como mostram os gráficos a seguir. Dessa forma, observamos que o grupo “B” pode configurar-se como um grupo mais heterogêneo, em termos de conhecimento lingüístico, considerando o tempo de estudo de todos os participantes.

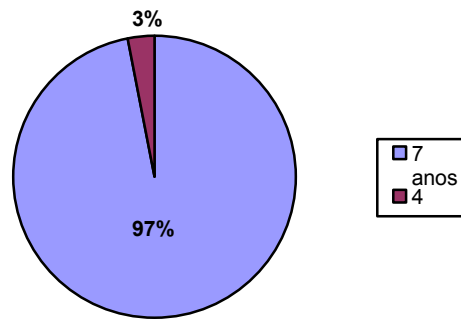


Gráfico 1 – Tempo de contato dos alunos com a Língua Inglesa na escola – grupo A

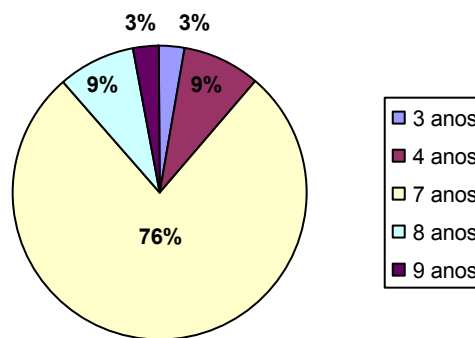


Gráfico 2 – Tempo de contato dos alunos com a Língua Inglesa na escola – grupo B

Com base nas informações acima, partimos do pressuposto que os alunos participantes da pesquisa já possuem um conhecimento lingüístico e textual em Língua Inglesa que os possibilitam realizar as atividades de leitura e compreensão propostas neste trabalho. Ademais, no planejamento escolar de Língua Inglesa do contexto investigado, o objetivo primeiro dessa disciplina pauta-se na aprendizagem da leitura. Sendo assim, podemos deduzir que os alunos já possuem experiência na realização desta tarefa.

Já com relação ao contato com a aprendizagem de inglês fora do âmbito da escola pública, somente alguns alunos, de ambos os grupos, estudam ou estudaram inglês em escolas de idiomas como explicitado nos gráficos abaixo. No grupo “A”, apenas 06 alunos (19%) e no grupo “B” 5 alunos (14%) aprendem ou aprenderam inglês em escolas de línguas. Desse total, a maioria estudou apenas alguns meses, como apontado no questionário.

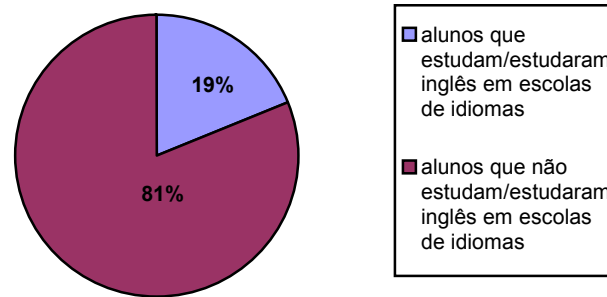


Gráfico 3 – Alunos que estudam/estudaram inglês em escolas de idiomas – grupo A

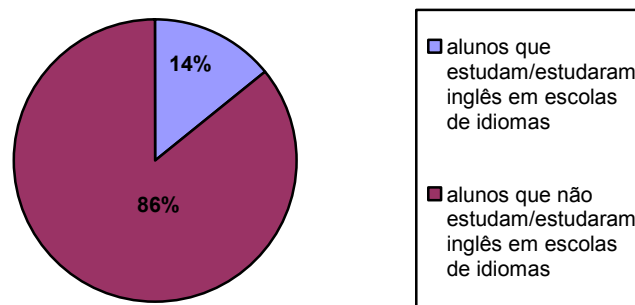


Gráfico 4 – Alunos que estudam/estudaram inglês em escolas de idiomas – grupo B

Os dados revelados através dos gráficos nos permitem observar que o ensino de Língua Inglesa não pode mais ser visto como uma disciplina pouco relevante na esfera das escolas públicas, posto que por motivos diversos, como a falta de recursos financeiros, os alunos não frequentam cursos particulares de idiomas. Dessa forma, a escola pública caracteriza-se como sendo o único contexto a viabilizar o acesso à aprendizagem de Língua Inglesa a esses alunos. As afirmações dos alunos participantes da pesquisa evidenciam a necessidade da permanência dessa disciplina no currículo básico como pode ser observado nos trechos seguintes.

Excertos 1

O inglês é importante na escola pública porque só assim seremos capazes de ter um pouco de conhecimento de inglês e concorrer com os alunos de escolas particulares.

Na escola pública nem todos tem condição de pagar um cursinho de inglês, e na escola pública se ensina o básico, mas já tá bom.

Acho que se não houvesse o ensino de inglês na escola pública muitas pessoas não teriam nem uma noção do que é língua inglesa pois os cursos particulares são muito caros.

A escola dá uma base para qualquer prova de vestibular e PAIES que eu possa fazer. Sem essa noção dada pelo ensino nas escolas não poderia nem fazer uma destas provas. Só acho que deveria ter mais aulas, uma vez por semana é muito pouco.

(trechos referentes à questão nº 17 do Questionário Informativo, 17/02/2006).

Como explicitado na Lei de Diretrizes e Bases (1996), a aprendizagem de uma língua estrangeira na educação básica é um direito de todo cidadão, e não somente daqueles que têm condições financeiras de frequentar institutos particulares de idiomas. A Proposta Curricular da Educação Básica de Minas Gerais – inglês (2005) também explicita que é necessário que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio de língua(s) estrangeira(s) durante o período da educação básica.

Nessa linha de pensamento, Stenhouse (1975, *apud* MOITA LOPES, 1996) acrescenta que a ausência de acesso a este tipo de conhecimento no currículo da escola pública colaboraria ainda mais para a criação de um modelo de educação para as classes oprimidas, que excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente.

Todavia, a presença da Língua Inglesa no currículo oficial brasileiro não garante um ensino de qualidade na rede pública de ensino, pois há vários fatores como carga horária reduzida, classes numerosas, falta de material didático, professores com má formação lingüística, dentre outros, que colaboram para que essa aprendizagem não se desenvolva com sucesso. Atrelamos ainda a esses fatores, a crença dos alunos, dos pais e até mesmo de professores da área, que muitas vezes não acreditam na possibilidade de aprender Língua Inglesa na escola pública.

Moita Lopes (*op. cit.*) reitera que tornar a Língua Inglesa possível de ser aprendida é nossa responsabilidade, enquanto especialistas em língua estrangeira. E acrescentamos, ainda, que para tornar este ensino realizável é imprescindível levar em conta as necessidades dos aprendizes envolvidos no processo bem como o contexto histórico-social desses alunos.

Os fatores arrolados acima contribuem efetivamente para se propagar o mito de que é impossível aprender inglês nas escolas públicas. Este mito é visivelmente reproduzido não somente pelos institutos particulares de idiomas, que utilizam a mídia para autopromoção de seus cursos e métodos, mas, também, por vários profissionais da educação que compõem o quadro da escola pública. Assim, são vários os apregoadores do mito a que nos referimos.

Por razões já apontadas, em muitos contextos, a Língua Inglesa tem sido estudada com foco apenas na gramática. No que tange à leitura, muitas vezes, os textos utilizados nesta tarefa visualizam tão somente o ensino de estruturas gramaticais, ou seja, um ensino centrado no conhecimento lingüístico. Nesse sentido, a leitura não se configura como um processo que visa à busca pela informação, e mais ainda, um processo que contribui para a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade. De conformidade com Figueiredo (2000), a leitura vista sob a ótica do ensino da gramática leva os alunos a serem marginalizados enquanto leitores, tornando-os apenas aprendizes de língua.

Retomando a análise, na perspectiva dos alunos participantes, o ensino de inglês no contexto investigado, apesar de “fraco”, pode atender as suas necessidades que, de modo geral, estão arraigadas ao desejo de ser bem sucedido nas provas do PAIES e Vestibular da universidade federal local, bem como ser aprovado em concursos, como podemos verificar nos trechos a seguir.

Excertos 2

Apesar de muito fraco ele dá uma base para que possamos nos sair bem em concursos, vestibulares, e ingressar com maior facilidade no mercado de trabalho.

O inglês na escola pública é importante pois nos ajuda de certa forma a compreender melhor os textos propostos pela UFU.

O inglês familiariza o aluno com uma nova língua, e facilita a aprovação em concursos, PAIES, vestibulares (...).

O inglês é essencial e muito importante, pois necessitamos de ter pelo menos uma noção da língua para tentar entrar no ensino superior.

(trechos referentes à questão nº 17 do Questionário Informativo, 17/02/2006).

Nos depoimentos supracitados, é notável a intenção dos alunos do Ensino Médio de ingressar no Ensino Superior, ou de serem aprovados em concursos. Esse desejo pode advir de discursos ideológicos presentes na sociedade atual, de que só é possível melhorar de vida através de um curso de nível superior. Esses discursos parecem estar ainda mais presentes em cidades que se classificam como pólos de ensino, onde se encontram várias universidades, como é o caso da cidade onde se realiza a pesquisa.

Diante destas informações, podemos observar que as necessidades primeiras da aprendizagem de Língua Inglesa dos participantes parecem estar vinculadas à leitura e compreensão de textos, posto que os alunos, neste momento, estão participando de processos seletivos em que se demanda tal habilidade. Contudo, os gráficos abaixo revelam que a maioria dos alunos (75%) dos dois grupos considera o seu desempenho de leitura em Língua Inglesa razoável.

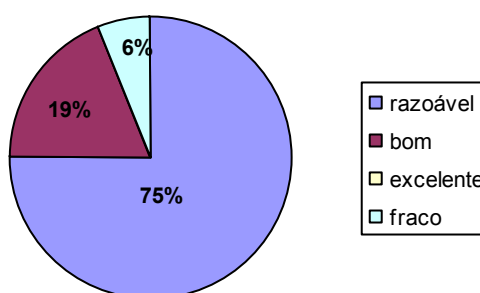


Gráfico 5 – Auto-avaliação de desempenho em leitura em inglês dos alunos – grupo A

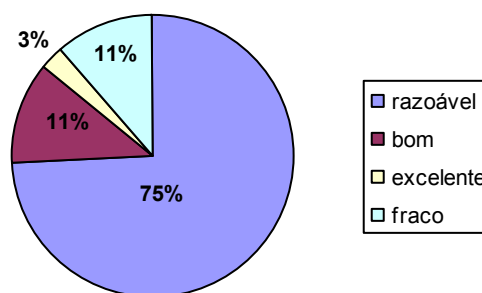


Gráfico 6 – Auto-avaliação de desempenho em leitura em inglês dos alunos – grupo B

Através dos gráficos acima expostos, é possível notar que, em geral, os participantes do grupo “B” julgam-se menos proficientes em leitura em Língua Inglesa do que os alunos do grupo “A”. O índice de alunos do grupo “A” (19%) que revelam ter um desempenho bom em leitura é maior que do grupo “B” (11%); os alunos que se julgam fracos é menor no grupo “A” (6%); já no grupo “B” esse índice sobe para (11%).

Esses dados parecem reforçados em conversa informal com os participantes do grupo “B” (aula do dia 20/03/06) em que pudemos observar que, de modo geral, a maioria dos alunos, acredita que não é capaz de ler e compreender os textos em Língua Inglesa com sucesso, alegando questões relacionadas ao vocabulário. Na visão desses alunos, o fato de não conhecer todas as palavras do texto dificultaria a leitura e compreensão.

Embora tenhamos discutido com estes alunos, no ano anterior, a importância de estratégias que facilitam o processo de leitura em língua estrangeira e a participação do leitor no processamento da leitura, podemos deduzir que a concepção de leitura desses alunos é subjacente a uma visão tradicional de leitura, em que o sentido do texto só é apreendido com base no conhecimento lexical e estrutural da língua, excluindo-se a participação do leitor. Em outros termos, os alunos parecem acreditar que o sentido do texto encontra-se no próprio texto, e, ainda, para que haja a construção do sentido é necessário conhecer todas as palavras nele contidas.

Um outro aspecto que vale sublinhar sobre o próprio desempenho de leitura em Língua Inglesa dos participantes relaciona-se com os textos do livro didático trabalhados em sala de aula. No caso do grupo “A”, a maioria dos alunos (56%) manifesta compreender mais da metade dos textos presentes no livro didático. Já no grupo “B” os alunos que indicam compreender mais da metade desses textos somam (43%) como mostram os gráficos 07 e 08.

Baseando-nos no exposto, entendemos que o fato de os autores dos livros didáticos, na maioria das vezes, selecionarem textos que abordam um ou dois itens gramaticais, ou ainda, adaptarem à linguagem do texto visando facilitar a leitura e compreensão do mesmo, pode não conduzir ao objetivo proposto.

Os gráficos abaixo nos mostram que nenhum aluno de ambos os grupos indica compreender todo o texto do livro didático. Dessa maneira, podemos concluir que a simplicidade da linguagem do texto não é garantia de compreensão. A esse respeito, Leffa (1996b) salienta que o livro didático que pretende preparar para a vida pode estar fazendo o contrário quando insiste na simplicidade da linguagem não só deixando o aluno despreparado, mas até matando o seu interesse.

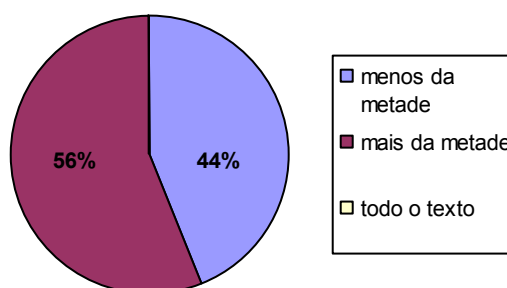


Gráfico 7 – Compreensão de textos do livro didático por parte dos alunos – grupo A

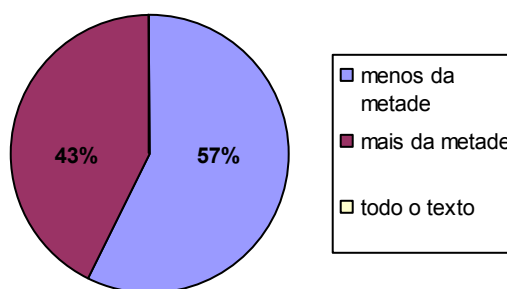


Gráfico 8 – Compreensão de textos do livro didático por parte dos alunos – grupo B

É importante ressaltar que as questões 04 e 05 do Questionário Informativo foram elaboradas com o propósito de analisar o desempenho dos alunos participantes, tanto na leitura de textos do livro didático como também de textos utilizados no PAIES e Vestibular. No que diz respeito aos textos do livro didático, observamos que são elaborados especificamente para a sala de aula, e, buscam priorizar a forma ao invés do tema ou assunto.

Diferentemente dos textos do livro didático, os textos utilizados nos processos seletivos de ingresso à universidade federal local caracterizam-se como textos informativos e autênticos. Esses textos são extraídos de fontes diversas, sem fins didáticos, ou seja, não objetivam ensinar a língua em sua totalidade ou em partes; assim, não apresentam uma preocupação excessiva com a forma.

A aceção de autenticidade que norteia a seleção dos textos mencionados tem relação com a visão de Nunan (1989), em que o texto autêntico configura-se como qualquer material que não seja especificamente produzido para a sala de aula. Com relação à compreensão destes textos, o gráfico seguinte demonstra que a maioria dos alunos do grupo “A” (62%) revela compreender mais da metade destes textos.

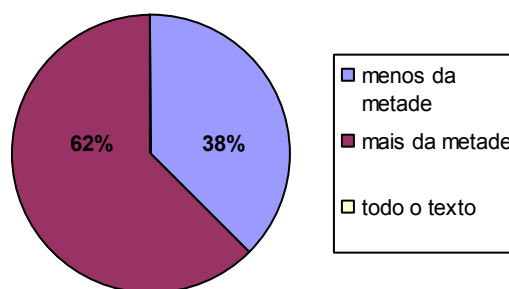


Gráfico 9 – Compreensão de textos de PAIES e Vestibular por parte dos alunos – grupo A

Embora nenhum aluno do grupo “A” indique ser capaz de compreender todo o texto em Língua Inglesa, seja ele do livro didático ou autêntico, utilizado nos processos seletivos da universidade federal local, podemos observar que o número de alunos que indica compreender mais da metade dos textos autênticos é maior (62%) do que o número de alunos (38%) que aponta compreender mais da metade dos textos do livro didático. Esse dado pode nos mostrar que, embora linguisticamente mais complexo, na visão desses alunos, o texto autêntico pode levar a uma leitura mais satisfatória. Nessa linha, destacamos, mais uma vez, que a simplicidade da linguagem do texto pode não assegurar a compreensão.

Um outro aspecto que, a nosso ver, contribui para uma melhor compreensão de textos autênticos em relação aos textos do livro didático pode estar vinculado à temática, posto que os textos autênticos abordam assuntos/temas variados mais próximos da realidade, sobre os quais, muitas vezes, o aluno já tem algum conhecimento. Dessa forma, parece que a leitura desses textos torna-se mais interessante. “É frequentemente suposto que os textos autênticos são geralmente mais interessantes do que aqueles escritos para fins didáticos” (WALLACE, 1992, p. 76)⁶. Sobre a questão da motivação na leitura de textos autênticos, Murdoch (1999) preconiza que o texto autêntico aumenta a motivação dos aprendizes porque eles não estão lendo meramente para o professor ou estudando aspectos específicos da língua.

⁶ Do original: It is often assumed that authentic texts are generally more interesting than those written for a pedagogic purpose. (Tradução da pesquisadora.

Ainda sobre a compreensão dos textos utilizados nos processos de seleção de ingresso à universidade federal local, os participantes do grupo “B” (63%) acreditam que compreendem menos da metade desses textos. Somente 13 alunos (37%) indicam compreender mais da metade de tais textos como observado no gráfico.

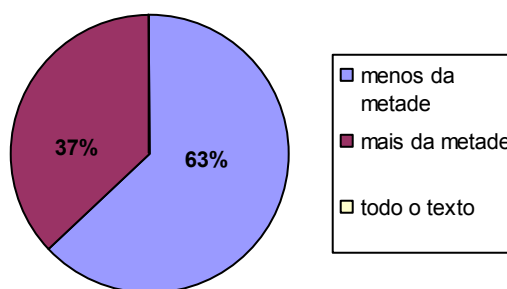


Gráfico 10 – Compreensão de textos de PAIES e Vestibular por parte dos alunos – grupo B

Os dados analisados nos permitem observar, mais uma vez, que os participantes do grupo “A” manifestam ter um melhor desempenho em leitura em Língua Inglesa com relação ao grupo “B”. Contudo, podemos verificar que nenhum dos participantes dos dois grupos indica compreender completamente os textos do livro didático como também os textos utilizados nos programas seletivos de ingresso à universidade federal local.

Esses dados reforçam o pressuposto de que a visão de leitura desses alunos, de modo geral, está vinculada à questão lexical, em que para compreender o texto é necessário a tradução de todas as palavras, por esta razão, indicam que não compreendem completamente os textos que lêem em sala de aula, sejam eles didáticos ou autênticos. Sobre isto Smith (1989) acredita que um leitor que se concentra nas palavras é provavelmente incapaz de obter sentido da passagem que lê.

Embora pareçam acreditar que a compreensão de um texto depende muito mais da informação visual do que de outros fatores, os participantes dessa pesquisa indicam conhecer algumas estratégias que colaboram para uma leitura em Língua Inglesa mais proficiente.

Como explicitado nos gráficos abaixo, 31 alunos (97%) do grupo “A”, como também 33 alunos (94%) do grupo “B” preferem ler textos sobre os quais já possuem algum conhecimento prévio sobre o assunto. Nesse sentido, para esses alunos o conhecimento prévio sobre o assunto pode ser visto como uma estratégia que influencia no processamento da leitura em Língua Inglesa colaborando para a compreensão do texto.

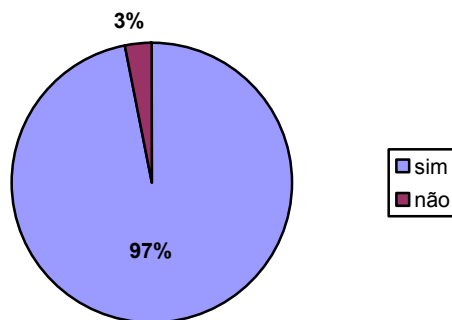


Gráfico 11 – Preferência dos alunos por textos sobre os quais está presente o seu conhecimento prévio sobre o assunto – grupo A

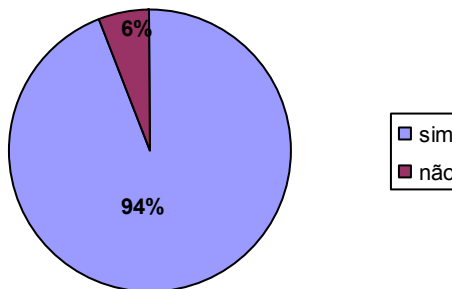


Gráfico 12 – Preferência dos alunos por textos sobre os quais está presente o seu conhecimento prévio sobre o assunto – grupo B

Com relação à ativação do conhecimento prévio sobre o assunto no momento da leitura, as pesquisas realizadas nesta área nos remetem a observar que este conhecimento pode colaborar de forma significativa para a compreensão do texto. O leitor pode utilizar o seu conhecimento prévio sobre o assunto juntamente com as pistas oferecidas pelo texto para compreendê-lo mesmo que possua um conhecimento lingüístico limitado.

Dessa forma, podemos salientar que o conhecimento prévio sobre o assunto pode ser visto como um elemento que facilita a leitura de modo geral, no nosso caso, a leitura em Língua Inglesa. Nas palavras de Leffa (1996b), não há possibilidade de entender um texto cujo assunto seja desconhecido, mesmo que o texto seja escrito com palavras simples e de alta frequência no cotidiano.

Na acepção de Koch; Travaglia (1991), se o texto tratar de assuntos absolutamente desconhecidos pelo leitor, será quase impossível calcular o seu sentido e ele parecerá destituído de coerência. Nessa linha de raciocínio, a compreensão do texto só se efetiva se houver correspondência, pelo menos parcial, entre os conhecimentos ativados no texto e o conhecimento de mundo do leitor; caso contrário, não há possibilidade de construir o mundo textual em que as palavras e expressões do texto ganham sentido.

É interessante notar que, tanto os alunos do grupo “A” (94%) como os alunos do grupo “B” (94%), demonstram compreender que o conhecimento prévio sobre o assunto pode facilitar a leitura e compreensão, como mostram os gráficos 12 e 13. Consoante Smith (1989), a leitura depende muito mais do conhecimento prévio do leitor, ou seja, da informação não visual, que da informação que está diante dos olhos, isto é, do conhecimento lexical e estrutural.

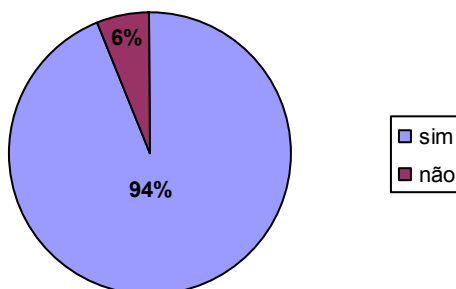


Gráfico 13 – Conhecimento prévio sobre o assunto como elemento facilitador na leitura em Língua Inglesa – grupo A

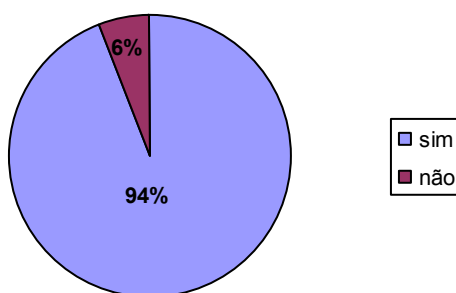


Gráfico 14 – Conhecimento prévio sobre o assunto como elemento facilitador na leitura em Língua Inglesa – grupo B

Ainda a respeito do conhecimento prévio sobre o assunto, com base nas nossas observações de sala de aula, podemos concluir que este conhecimento pode ser entendido também como um elemento motivador nas atividades de leitura. Na realização destas atividades é possível perceber que os textos sobre os quais os alunos expressam ter algum conhecimento sobre o assunto geram um nível de discussão mais elevado. Desse modo, a interação dos alunos com o texto torna-se mais evidente, sobretudo, a interação aluno/aluno e aluno/professor. Notamos, então, que parece haver um interesse maior para ler textos em inglês sobre os quais se têm algum conhecimento sobre o assunto.

Nessa visão, o assunto do texto pode ser considerado um convite à leitura. Por essa razão, entendemos que o professor de Língua Inglesa, ao selecionar os textos a serem trabalhados nas aulas de leitura, poderia, sempre que possível, oportunizar a escolha de temas ou assuntos que os alunos gostariam de discutir nestas aulas.

Ao serem questionados sobre este assunto, as respostas mais recorrentes dos participantes abrangem os textos dos processos de seleção de ingresso à universidade, textos sobre assuntos já conhecidos por eles, mas, preferencialmente, temas sobre a atualidade, pois, na perspectiva desses alunos, através da leitura desses textos, eles não só aprendem a Língua Inglesa, como também aumentam o seu conhecimento de mundo e, ainda, se mantêm atualizados. Os trechos abaixo ilustram a preferência dos alunos.

Excertos 3

Textos voltados para a atualidade e para a juventude, porque chamaria a atenção dos alunos e faria com que se interessassem mais pelas aulas de inglês.

Textos atuais e inteligentes porque normalmente os textos lidos na sala são um pouco “bobos”.

Textos mais atuais, que possam realmente estarem ligados ao PAIES.

Os textos trabalhados no PAIES e Vestibulares, para quando chegar na hora da prova já estar acostumado e habituado com os tipos de textos cobrados.

Gostaria de ler textos da atualidade de assuntos em geral, textos que falam sobre pesquisas de medicina, tecnologia, aspectos sociais e outros acontecimentos.

Textos globais e polêmicos, ou até aqueles que tem mais chances de cair no PAIES. Porque os textos que costumam cair em paies, vestibulares, concursos, são exatamente o que vivemos no dia-a-dia.

(trechos referentes à questão de nº 19 do Questionário Informativo, 17/02/2006).

Diante dos trechos acima, é possível notar a preferência dos alunos por textos que viabilizariam prepará-los para os exames de seleção da universidade federal local. Na realização dessa investigação, ao relatarmos que os textos utilizados nas aulas seriam os textos do PAIES das segundas e terceiras etapas, observamos que, para alguns alunos, esse trabalho seria uma forma de verificar se estavam “preparados” para realizar as provas do processo seletivo mencionado. É importante destacar que, ao final da primeira aula realizada com o grupo “A”, em que explicamos o processo da investigação e também aplicamos o questionário (17/02/2006), uma aluna relatou: *eu gostei dessa idéia de trabalhar os textos do PAIES ... assim vou testar o meu nível de leitura e ver se estou preparada para o PAIES.*

A intenção dos participantes dessa pesquisa em ingressar na universidade federal local via PAIES é um tanto expressivo. Dentre os 35 alunos que compõem o grupo “A”, 23

(72%) estão participando do PAIES. Quanto aos alunos do grupo “B”, 20 alunos (57%) também estão envolvidos no programa como explicitado nos gráficos.

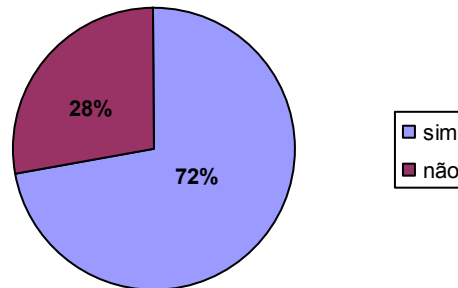


Gráfico 15 – Participação dos alunos na 1ª e 2ª etapas do PAIES – grupo A

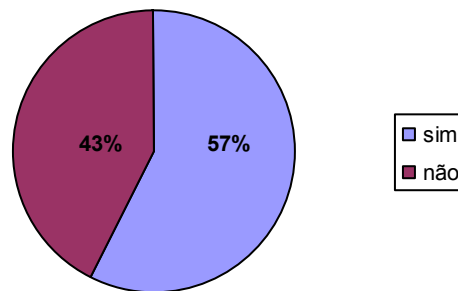


Gráfico 16 – Participação dos alunos na 1ª e 2ª etapas do PAIES – grupo B

Já no que se refere à entrada na universidade federal local via Vestibular, o índice é maior. Dos 32 alunos do grupo “A”, 29 (91%) bem como 33 alunos (94%) do grupo “B” afirmam que, caso não ingressem nesta instituição através do PAIES, pretendem realizar o vestibular. Esses dados parecem reforçar a questão da necessidade de trabalhar leitura nas aulas de Língua Inglesa, visto que a maioria dos alunos de ambos os grupos pretende participar dos processos seletivos de ingresso à universidade federal local, em que é testada a habilidade de ler textos em uma língua estrangeira, como explicitado no manual do candidato. “No que se refere às prioridades, o aluno deverá, principalmente, ler,

compreender e interpretar textos autênticos, não simplificados, cultural e cientificamente relevantes (...)” (UFU, 2006).

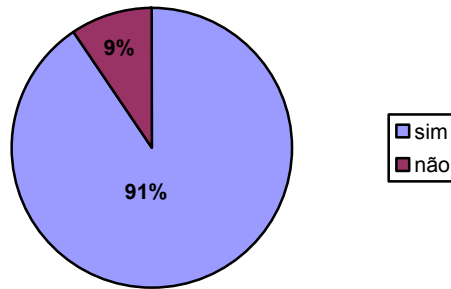


Gráfico17 – Intenção dos alunos de participar do Vestibular da Universidade federal local – grupo A

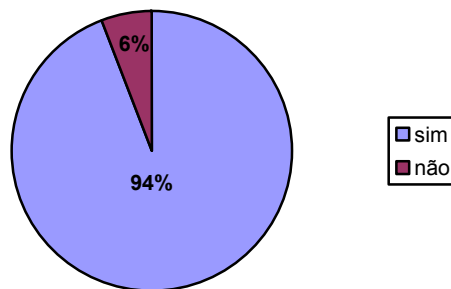


Gráfico 18 – Intenção dos alunos de participar do Vestibular da Universidade Federal local – grupo B

Como já explicitado, acreditamos em um ensino de línguas estrangeiras que seja condizente com as necessidades dos aprendizes e da instituição levando em conta o contexto histórico e social onde os mesmos estão inseridos. Sendo assim, no contexto da pesquisa, entendemos que priorizar a leitura em Língua Inglesa é uma forma de colaborar para um ensino mais significativo, posto que este ensino acopla-se às necessidades da maioria dos participantes no que se refere à realização dos processos seletivos de ingresso à universidade.

Ademais, a Leitura em língua Inglesa possibilita não só a aprendizagem da língua, mas expõe o aluno a novas informações, novas culturas e colabora, também, para a sua formação social. Nessa linha de pensamento, de conformidade com os PCNs-LE (1999, p. 148), torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie também ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de lhe permitir acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo, contribuir para a sua formação geral enquanto cidadão.

Porém, como salientado neste trabalho, é interessante destacar que priorizar a leitura não significa que atividades outras envolvendo as demais habilidades lingüísticas não sejam desenvolvidas, posto que os alunos utilizam a Língua Inglesa aprendida na escola para outras finalidades, como demonstram os gráficos 18 e 19.

Os alunos do grupo “A” apontam utilizar a língua para *entender filmes ou programas de TV em Língua Inglesa*, alternativa que obteve (15%) do total das respostas, e, ainda, *comunicar-se com falantes da Língua Inglesa* (2%). Então, a nosso ver, a leitura em Língua Inglesa torna-se importante para o aluno devido aos processos seletivos que o mesmo poderá enfrentar caso pretenda ingressar em uma universidade. No entanto, para alguns alunos a intenção de utilizar a língua para outras finalidades também é manifestada.

Todavia, no que tange à leitura, no caso do grupo “A”, os dados revelam que as finalidades para as quais esses alunos mais utilizam a Língua Inglesa relacionam-se a esta habilidade. Como evidenciado através do gráfico abaixo, as respostas mais recorrentes estão vinculadas à necessidade de *ser aprovado em processo seletivo de ingresso a universidade* (19%) e à *compreensão de letras de música* (17%). Os alunos indicam, também, utilizar a língua alvo para a *leitura de manuais de aparelhos eletrônicos* (17%) e

manuais de jogos (games) eletrônicos (15%), e, ainda, ler textos em Inglês na internet (6%).

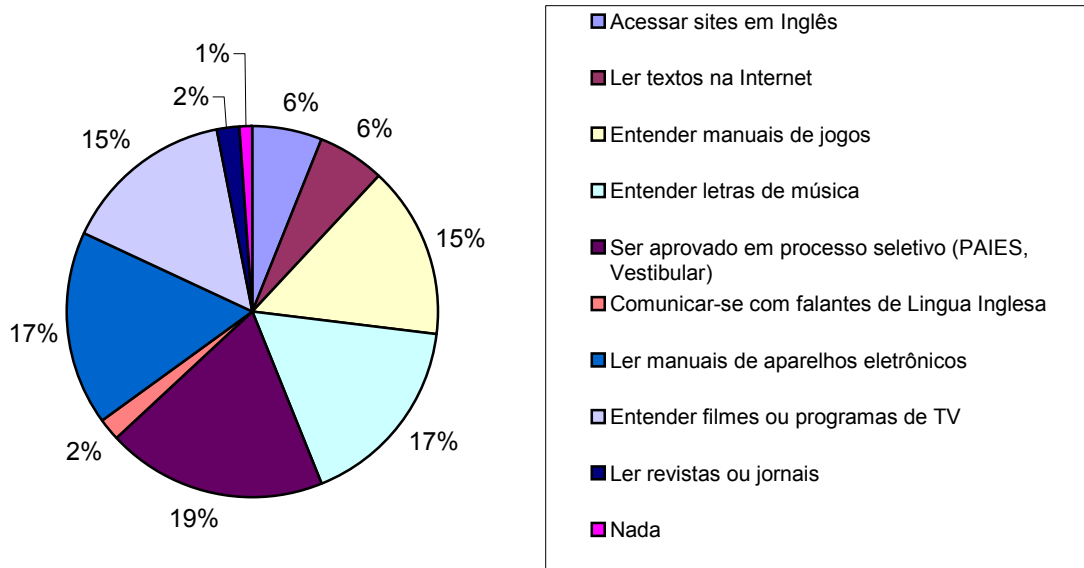


Gráfico 19 – Finalidades para quais os alunos utilizam a Língua Inglesa – grupo A

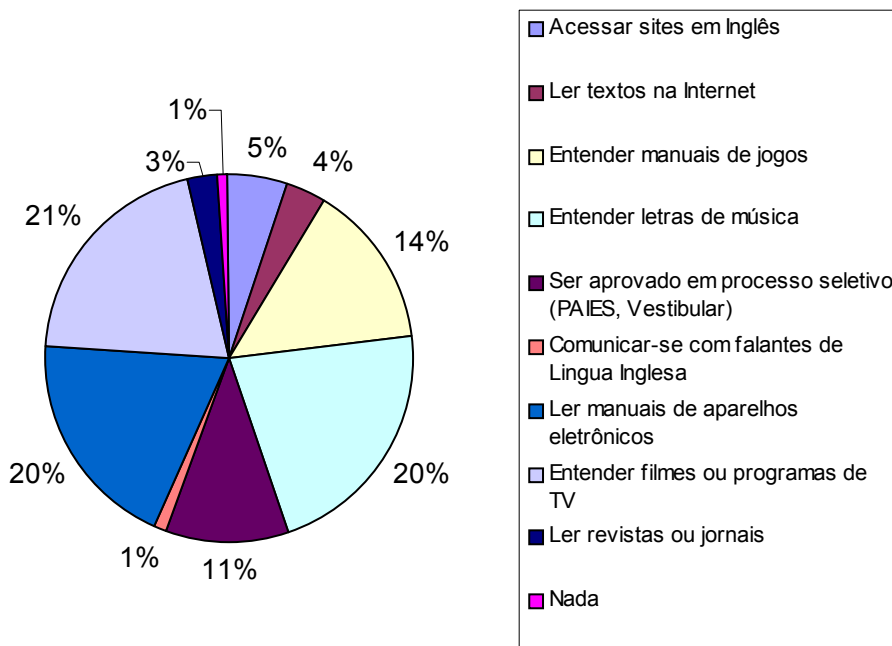


Gráfico 20 – Finalidades para quais os alunos utilizam a Língua Inglesa – grupo B

Um outro aspecto que vale observar é que há diferenças de escores no que se refere às finalidades de uso da Língua Inglesa nos dois grupos. No caso do grupo “B”, a alternativa mais apontada (21%) refere-se a *entender filmes ou programas de TV em Língua Inglesa*. Já no que diz respeito à leitura, os alunos do grupo “B” também manifestam usar a língua alvo para *entender letras de música e ler manuais de aparelhos eletrônicos*; essas duas alternativas obtiveram (20%) do total das respostas. Quanto a usar a língua alvo para *ser aprovado em processos seletivos da universidade* obteve (11%) das respostas; *ler textos em inglês na internet* (4%) e *ler revistas ou jornais em Língua Inglesa* (3%).

Esses dados indicam que diferentemente do grupo “A” em que as finalidades primeiras da aprendizagem de Língua Inglesa estão atreladas à leitura e compreensão de textos. No caso do grupo “B”, como indicado no gráfico 19, a finalidade primeira da Língua Inglesa para estes alunos refere-se à compreensão oral (*listening*) uma vez que (21%) das respostas apontam que estes alunos usam a língua para entender filmes ou programas de TV em Língua Inglesa. Com base no exposto, podemos observar, também, que os alunos do grupo “A” parecem ter mais contato com os textos utilizados nos processos seletivos de ingresso à universidade, visto que a participação desses alunos no PAIES é maior do que a participação dos alunos do grupo “B”, como demonstrado nos gráficos 15 e 16. Esse contato com os textos pode influenciar no resultado das atividades de leitura realizadas pelos participantes.

Como apontado acima, os alunos de ambos os grupos indicam utilizar a Língua Inglesa para realizar atividades de leitura. O processo de ler, na visão dos alunos, não é restrito ao ato de obter informações, pois, ao serem questionados sobre o papel da leitura em Língua Inglesa e a relação desta com a formação do aluno, os respondentes, em geral,

manifestam compreender que a leitura em Língua Inglesa colabora para sua própria formação, como pode ser demonstrado nestes trechos.

Excertos 4

A leitura em língua inglesa é importante porque nos enriquece culturalmente.

A leitura em língua inglesa é importante porque ajuda a aprender melhor a língua, ajuda na compreensão de outros textos, fornece conhecimento sobre vários assuntos.

A leitura em língua inglesa é importante porque várias vezes já aprendi muitas coisas novas a partir da leitura de textos.

(trechos referentes à questão de nº 18 do questionário informativo, 17/02/2006).

No entanto, uma análise das respostas mais recorrentes nos leva a inferir que a palavra “formação”, presente no questionário, pode ter conotado vários sentidos na perspectiva dos alunos. As respostas mais recorrentes estão atreladas às questões de formação profissional e ascensão social como pode ser evidenciado na fala dos alunos.

Excertos 5

A leitura em língua inglesa é importante porque o mercado profissional além de pedir o 2º grau completo pede também um outro idioma.

A leitura em língua inglesa é importante porque hoje em dia, precisa saber inglês para se fazer quase tudo principalmente para emprego.

Hoje quem não fala duas línguas está fraco no mercado de empregos.

A leitura em língua inglesa é importante porque se o jovem não entrar na globalização ele sairá perdendo pois ele só consegue uma melhor posição se ele estiver apto a aprender e aperfeiçoar aquilo que “gira” o mundo. (aspas originais)

(trechos referentes à questão de nº 18 do Questionário Informativo, 17/02/2006).

Embora não seja o escopo deste trabalho analisar o discurso dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de Língua Inglesa, mais especificamente, à leitura, não há como não interpretar esses dizeres. Nos excertos supracitados a leitura em Língua Inglesa é capaz de abrir as portas para se conseguir um bom emprego, pois quem tem “esse conhecimento” encontra-se mais preparado para enfrentar o mercado de trabalho; conseqüentemente, terá vantagens financeiras, ou ainda, quem conhece esta língua tem capacidade para conseguir “muitas coisas”, como evidenciado na fala dos alunos.

Discutindo questões que colaboram para perpetuar o mito de que a aprendizagem de inglês é uma forma de conquistar bens materiais, Gimenez (2001) corrobora que o inglês poderia ser visto como um instrumento de solidariedade e mobilização globais, através de ações individuais ou de instituições da sociedade civil, fortalecendo o sentido de uma sociedade mundial.

Os discursos dos alunos sobre a questão da aprendizagem de Língua Inglesa são entrecruzados por vários discursos ideológicos presentes na sociedade que são propagados por aparelhos ideológicos como a mídia, no que se refere aos cursos de idiomas, como também por muitos profissionais da área, cuja visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) é enviesada por aspectos colonizadores. Nessa perspectiva, o inglês como sendo “a língua mais importante do mundo”, deve ser aprendido por todos, mesmo, que talvez, nunca seja utilizado em contextos reais.

É importante destacar que a sociedade, de modo geral, já incorporou o discurso de que sem o conhecimento de uma língua estrangeira, mais notadamente o inglês, é quase impossível ascender-se socialmente. Como é sabido, no momento sócio-histórico atual, o inglês como língua estrangeira denota certa relevância em relação às outras línguas devido a fatores históricos e econômicos. No entanto, torna-se necessária uma consciência crítica a

respeito do ensino e aprendizagem desta língua, evitando assim, nos tornarmos colonizadores ou colonizados via ensino da língua em questão.

Moita Lopes (2003) afirma que, no mundo globalizado, o professor de línguas, mais especificamente o professor de inglês, desempenha um papel importante na educação, pois, no momento atual um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês; tal discurso é capitaneado pelo forte capitalismo norte-americano que chega praticamente em toda a parte e influencia o que se faz e o que se pensa em todos os lugares.

Sendo assim, o autor reitera que o professor de inglês deve ser consciente dos fatores que cercam o mundo em que vivemos, para buscar a partir desta compreensão entender os processos sociais, políticos e econômicos, tecnológicos e culturais, e, assim, agir via discursos em inglês a que somos expostos.

Continuando a análise, embora a maioria dos participantes dessa pesquisa (75%) considera o seu desempenho de leitura em Língua Inglesa razoável (vide gráficos 5 e 6), as respostas referentes à questão 13 do Questionário Informativo nos revelam que os alunos manifestam ter conhecimento sobre algumas estratégias de leitura. No entanto, parecem não distinguir entre as estratégias que contribuem para uma leitura mais proficiente e aquelas que dificultam a compreensão.

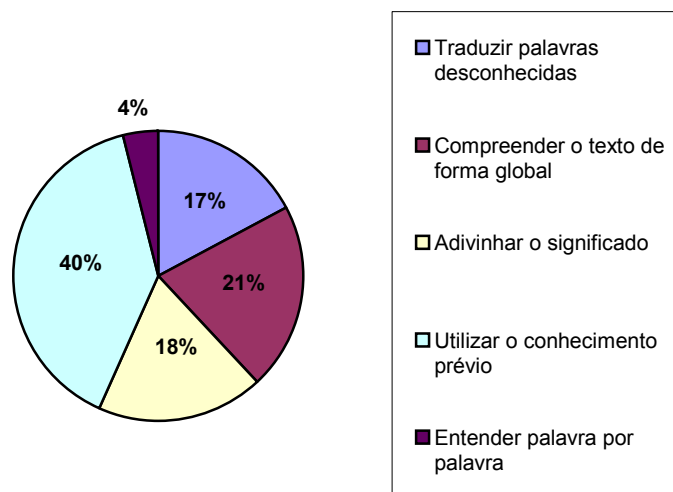


Gráfico 21 – Estratégias utilizadas pelos alunos na leitura em Língua Inglesa – grupo A

Dentre todas as alternativas sobre estratégias de leitura indicadas pelo grupo “A”, (40%) do total das respostas estão relacionados ao *uso do conhecimento prévio sobre o tema ou assunto*. A nosso ver, essa informação pode estar permeada pelo discurso da pesquisadora, que, como professora desses alunos no ano anterior, durante as aulas de leitura, buscava explicitar a importância da ativação deste conhecimento na leitura e compreensão do texto.

Uma outra estratégia bastante apontada pelos alunos do grupo “A” (21%) refere-se à tentativa de *compreender globalmente o texto, não se preocupando com os vocábulos desconhecidos*. A estratégia *adivinhar o significado das palavras desconhecidas, utilizando para isso o próprio contexto* obteve (18%) do total de respostas. É importante explicitar que (17%) das respostas sobre estratégias está vinculado à questão de *traduzir as palavras desconhecidas*, e (4%) das respostas refere-se a *entender palavra por palavra* do

texto. Dessa forma, como já explicitado, os alunos se mostram preocupados com a tradução literal do texto.

Quanto às estratégias apontadas pelo grupo “B”, a tentativa de *traduzir as palavras desconhecidas* obteve o maior índice de respostas (36%). Já a estratégia que está vinculada à *utilização do conhecimento prévio sobre o assunto* ocupa o segundo lugar com (30%) do total das respostas. As estratégias *adivinhar o significado das palavras desconhecidas, utilizando o próprio contexto* obteve (15%), e (12%) do total de respostas referem-se à tentativa de *compreender o texto de forma global, não se preocupando com os vocábulos desconhecidos*. A estratégia menos apontada pelos alunos do grupo “B”, *entender palavra por palavra do texto* obteve (7%) das respostas.

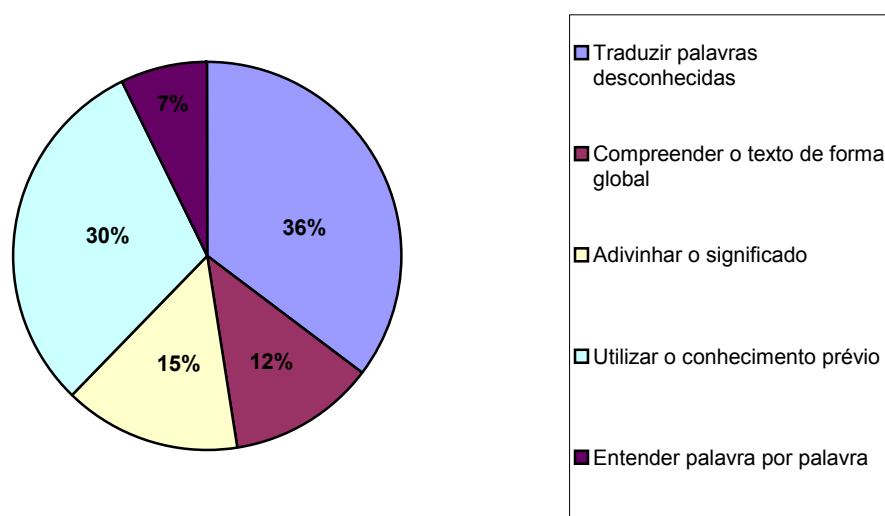


Gráfico 22 – Estratégias utilizadas pelos alunos na leitura em Língua Inglesa – grupo B

Um outro aspecto que vale a pena ressaltar mais uma vez no que tange à leitura e compreensão refere-se ao fato dos participantes do grupo “B” estarem presos às questões de conhecimento lingüístico. Os alunos parecem demonstrar que a *tradução* na leitura em

língua estrangeira é uma estratégia que facilita a compreensão do sentido. Embora seja uma estratégia, a *tradução*, caracteriza-se como uma estratégia que não pode não colaborar para uma leitura proficiente.

Com base nos dados acima, podemos notar que, em geral, os alunos de ambos os grupos demonstram não ter um conhecimento sistêmico sobre o uso de estratégias. Nesse sentido, há alunos que expressam compreender globalmente o texto. Todavia, indicam, também, que tentam entender todas as palavras do texto ou, ainda, traduzir as palavras desconhecidas. Assim, há uma discrepância no que diz respeito à utilização das estratégias pelos alunos de ambos os grupos.

Por outro lado, podemos observar que, talvez, essas estratégias de leitura possam ser utilizadas pelos alunos em diferentes atividades de leitura com objetivos diversificados, em que ora buscam a compreensão global do texto, ora necessitam traduzir o texto literalmente.

Ainda com relação às estratégias, ao serem questionados sobre o processo de desenvolvimento da prova de Língua Inglesa do PAIES, a maioria dos participantes de ambos os grupos não expressam preocupação com a tradução. Os alunos apontam que buscam entender globalmente o texto, o que difere das respostas explicitadas nos gráficos 18 e 19. Nessa perspectiva, os dados, mais uma vez, nos conduzem a observar uma incongruência no que diz respeito ao uso das estratégias. Os trechos seguintes podem demonstrar as estratégias que os alunos manifestam utilizar na realização da prova de Língua Inglesa do PAIES.

Excertos 6

Eu passo o “olho no texto” para buscar entender o contexto do texto. Depois procuro palavras conhecidas, através destas palavras conhecidas, vou formulando as frases de acordo com o texto, parágrafo por parágrafo. As palavras que não conheço, grifo e depois tento decifrá-las. Após este processo, passo para as questões; faço as mais fáceis primeiro,

depois vou para as difíceis (...). Eu leio o texto e tento entender sobre qual assunto é. Vejo se tenho algum conhecimento prévio sobre o tema e depois traduzo as palavras conhecidas e tento compreender o texto.

Faço uma leitura geral do texto e após isso marco o que sei e recorro ao texto nas dúvidas.

Vou lendo de acordo com o que já sei e as palavras desconhecidas tento decifrá-las de acordo com o assunto do texto, depois começo a resolver as questões de acordo com o que já tenho em mente sobre o texto.

Eu tento ler o texto e ver se o assunto é do meu conhecimento. Para facilitar as respostas vou juntando as informações que eu sei e vou vendo se tem a ver com o texto.

(Trechos referentes à questão de nº 20 do Questionário Informativo, 17/02/2006).

Os excertos acima demonstram que, ao desenvolver as atividades de leitura os alunos manifestam utilizar estratégias que contribuem efetivamente para uma leitura compreensiva. Todavia, mais uma vez, observamos que há uma disparidade entre as informações que dizem respeito ao uso dessas estratégias, pois nas respostas referentes à questão 13 do Questionário Informativo, em que se questionou o uso das estratégias de leitura, muitos alunos indicaram que tentam traduzir todas as palavras do texto.

Já no que diz respeito às respostas referentes à questão 20 do Questionário Informativo, houve poucas recorrências de respostas relacionadas à tradução como estratégia de leitura. As atividades de leitura que serão posteriormente analisadas poderão nos trazer mais informações acerca das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, bem como aferir os dizeres com os fazeres desses alunos durante a atividade de leitura, e, de maneira geral, o que é possível concluir a partir destas análises.

No próximo capítulo serão analisadas as atividades de leitura desenvolvidas pelos dois grupos com o propósito de compreender o papel do conhecimento prévio sobre o assunto no processamento da leitura em Língua Inglesa.

CAPÍTULO 4
LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO: ANALISANDO AS
ATIVIDADES DE LEITURA

Neste capítulo visamos analisar as atividades de leitura aplicadas para os dois grupos participantes do nosso trabalho. As informações oriundas da entrevista com os alunos e da ficha de auto-avaliação de habilidade de leitura foram também analisadas na tentativa de responder à pergunta de pesquisa que norteia essa investigação, a saber:

- **A ativação do conhecimento prévio sobre o assunto em aulas de Língua Inglesa da rede pública pode influenciar na leitura e compreensão de textos utilizados no PAIES?**

4.1 Análise da primeira atividade de leitura

A primeira atividade de leitura aplicada aos dois grupos objetivou diagnosticar o desempenho de leitura em Língua Inglesa dos participantes da pesquisa. A atividade foi realizada no dia 23/02/2006 por ambos os grupos, porém em horários diferentes. Participaram da atividade 35 alunos do grupo “A”, e 34 alunos do grupo “B”. O texto escolhido por nós intitula-se “*RRisk 2002 – Risk taking in adolescence*” (ANEXO A) utilizado na segunda etapa do PAIES-Subprograma 2002-2005 da universidade federal local. A atividade de compreensão desse texto, também em Língua Inglesa, compreende 16 questões de verificação (V ou F).

É importante mencionar que o professor colaborador aplicou a atividade para os dois grupos, porém, a pesquisadora também permaneceu na sala. Como já havia sido explicitado aos alunos o objetivo da pesquisa, bem como a realização das atividades, não foi necessário uma outra discussão a esse respeito. Os alunos fizeram alguns questionamentos como uso de caneta, necessidade de identificação, tradução de palavras desconhecidas, dentre outros; que foram respondidos pelo professor colaborador, pois, antes da aula alguns aspectos relevantes sobre a realização das atividades de leitura foram discutidos com o professor colaborador, buscando não comprometer o resultado da pesquisa.

Na seqüência, o professor distribuiu os textos para os alunos que iniciaram a leitura. Enquanto os alunos liam o texto, o professor observava-os e caminhava pela sala. Durante a realização da atividade não houve questionamentos sobre a tradução de vocábulos desconhecidos. Os textos foram recolhidos após todos os alunos terem finalizado.

No que diz respeito ao desempenho em leitura dos alunos participantes, podemos observar, através da análise do resultado da primeira atividade, que os alunos do grupo “A” obtiveram uma média de acertos maior (60,53%) com relação ao grupo “B” (54,04%), como mostram os gráficos abaixo. Podemos notar, ainda, que os dois grupos configuram-se como heterogêneos, pois há alunos que apresentam um índice muito baixo de acertos e outros que apresentam índices altos, ou seja, há alunos com bom desempenho em leitura e alunos com desempenhos ruins.

No caso do grupo “A”, há alunos que obtiveram (35%) de acertos e outros que obtiveram (95%). Já no grupo “B”, observamos que alguns alunos obtiveram (25%) de acertos e outros obtiveram (80%).

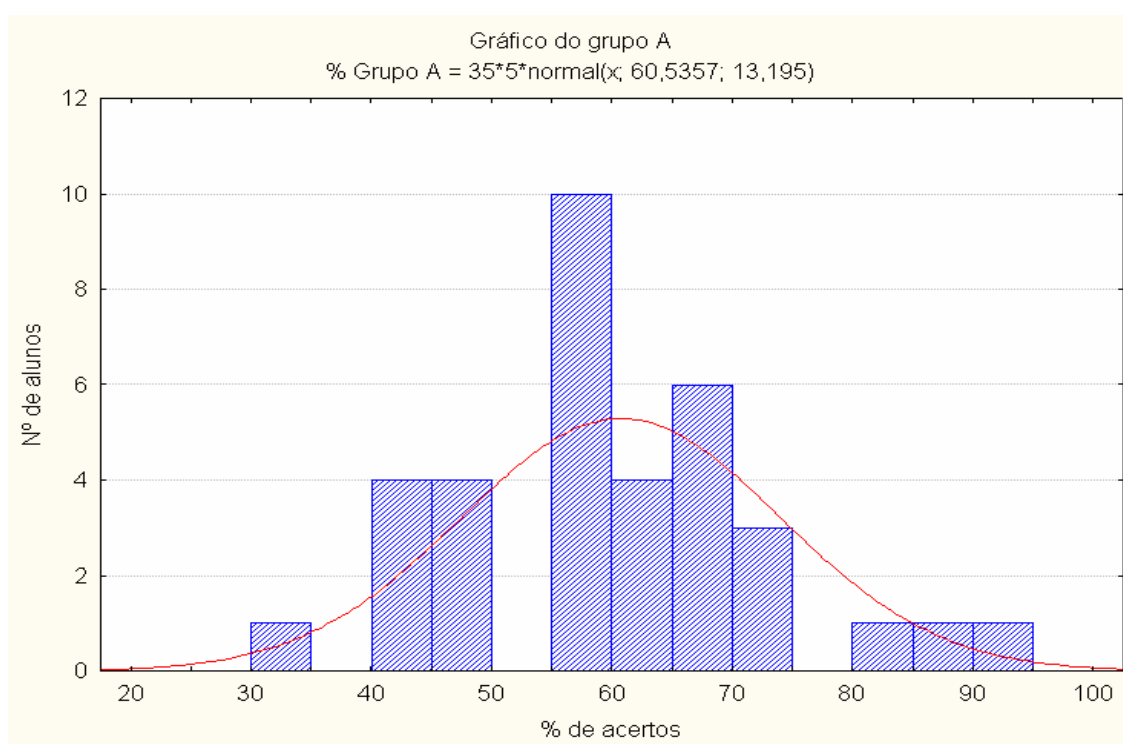


Gráfico 23 – Resultado da primeira atividade de leitura – grupo A

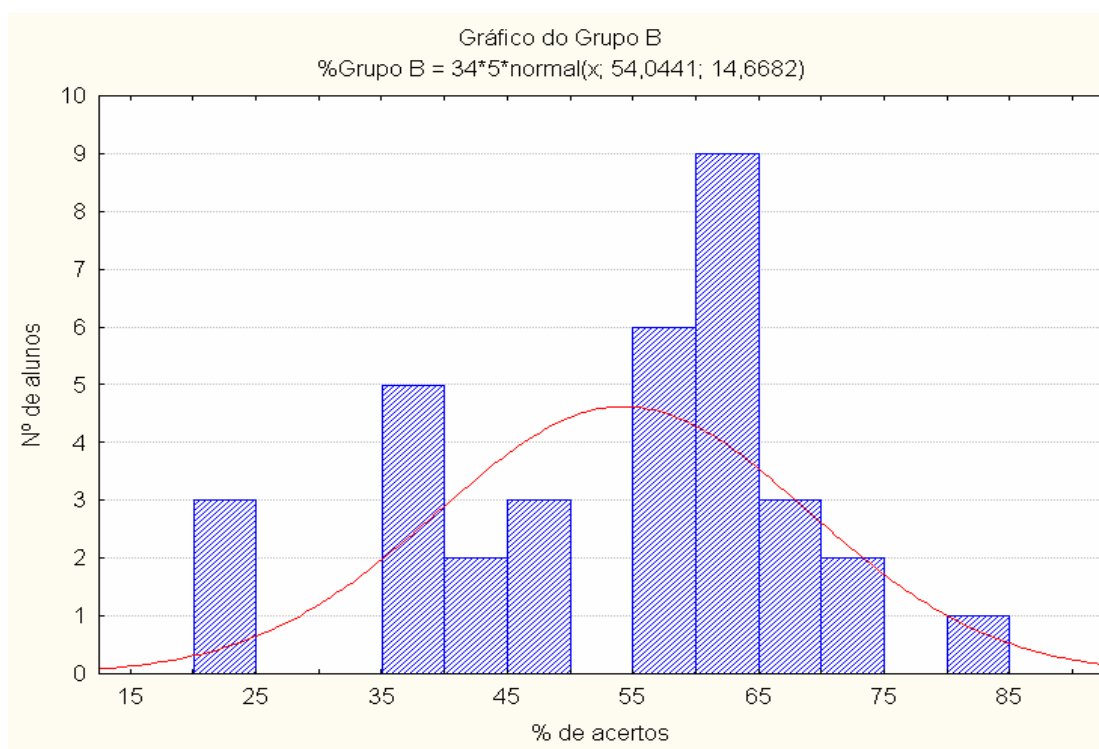


Gráfico 24 – Resultado da primeira atividade de leitura – grupo B

Ainda com o propósito de obter uma visão mais ampla sobre o desempenho em leitura dos alunos de ambos os grupos, desenvolvemos uma auto-avaliação de habilidade de leitura em Língua Inglesa com o objetivo de observar como os alunos se auto-avaliam enquanto leitores em Língua Inglesa.

Como apresentado na metodologia, na auto-avaliação os alunos deveriam escolher o quadro que melhor expressaria o seu desempenho em leitura. Convém mencionar que o quadro inicia-se com descrições que indicam um nível básico de leitura até a leitura de textos complexos de nível avançado.

As respostas dos participantes de ambos os grupos limitaram-se aos quadros de número 1, 2, 3, que correspondem aos níveis, A1, A2 e B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001). Segundo o documento, o nível A1 como também o A2 descreve um aprendiz, no nosso caso, um leitor, iniciante. Contudo, como demonstra o Quadro, o nível A1 é o nível mais baixo de proficiência. Desse modo, compreendemos que,

há uma variação entre o iniciante A1 e o A2, ou seja, o nível A2 reflete um leitor mais proficiente; um leitor que apresenta habilidades de leitura mais complexas que o leitor representado pelo nível A1. Já no que diz respeito ao nível B1, de conformidade com o Quadro, este descreve um aprendiz independente, capaz de compreender as questões quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lidos são familiares.

A1 -Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	6 respondentes (18%)
A2 -Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais simples.	20 respondentes (59%)
B1 -Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com trabalho ou escola. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos, desejos, em cartas pessoais.	8 respondentes (23%)

Quadro 3 – Quadro de auto-avaliação de habilidade de leitura – grupo A

A1 -Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	21 respondentes (62%)
A2 -Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais simples.	11 respondentes (32%)
B1 -Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com trabalho ou escola. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos, desejos, em cartas pessoais.	2 respondentes (6%)

Quadro 4 – Quadro de auto-avaliação de habilidade de leitura – grupo B

Com base nas informações advindas da auto-avaliação, podemos notar que a maioria dos participantes do grupo “A” (59%) afirma que são leitores capazes de ler textos curtos e simples. De acordo com o Quadro Europeu, tais alunos são considerados leitores iniciais de nível A2. Quanto ao grupo “B”, (62%) dos alunos afirmam ser capazes de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples. Esses leitores são considerados iniciantes A1. Ainda podemos verificar que (8 alunos, 23%) do grupo “A” são leitores do nível B1, já no grupo “B” há apenas (2 alunos, 6%) que se auto-avaliam neste nível. Esses dados revelam que o grupo “A” parece ser composto de alunos mais proficientes em leitura em inglês.

Os dados obtidos através da análise do resultado da primeira atividade de leitura, bem como as informações advindas da auto-avaliação dos participantes, nos permitem observar que o grupo “B” parece configurar-se como menos proficiente na leitura em Língua Inglesa com relação ao grupo “A”. Essas informações atrelam-se a outras advindas do Questionário Informativo, em que a maioria dos alunos do grupo “B” (63%) aponta compreender menos da metade dos textos de PAIES e vestibular.

Desse modo, baseando-nos nas informações acima, optamos por selecionar o grupo “B” para desenvolvermos diferentes atividades de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto antes da leitura dos textos em inglês. Neste primeiro momento, partimos do pressuposto de que o grupo “B”, que parece ter um menor desempenho em leitura em inglês, e ainda, acreditam que são menos proficientes pode, através da ativação do conhecimento prévio sobre o assunto antes da leitura de cada texto do PAIES, demonstrar um nível de leitura igual ou superior ao grupo “A”, uma vez que, segundo a literatura em questão, o conhecimento prévio sobre o assunto é fundamental para a compreensão do texto.

Sendo assim, os dois grupos realizaram as mesmas atividades de leitura, todavia, no grupo “A” em que a pesquisadora atuou como observadora não participante, o professor

colaborador aplicou as atividades sem se comprometer com a realização de atividades de ativação do conhecimento prévio.

4.2 Análise da segunda atividade de leitura

O texto utilizado para a segunda atividade de leitura intitula-se “*Are all skinheads nazis?*” da terceira etapa do PAIES-Subprograma 2002-2005 (ANEXO B). Quanto às atividades de compreensão, também em Língua Inglesa, constam de 16 questões de verificação (V ou F).

O grupo “A” realizou a segunda atividade no dia 08/03/2006. Nesta aula 31 alunos estavam presentes. Ao iniciar a aula, o professor colaborador cumprimentou os alunos e pediu que eles se organizassem. Antes de distribuir os textos aos alunos, o professor sugeriu a eles que procurassem ler o texto com atenção; desse modo, algumas orientações sobre leitura foram dadas pelo professor que pediu atenção especial aos cognatos; e acrescentou, ainda, que os alunos não deveriam se preocupar com os vocábulos desconhecidos, mas que poderiam buscar interagir com o texto na tentativa de entendê-lo. Ele lembrou também que não iria responder questões referentes à gramática ou vocabulário durante a leitura do texto.

Na seqüência, o professor perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre os *Skinheads*. Porém, antes que eles respondessem, o professor fez algumas menções sobre o grupo, postulando que os *skinheads* fazem apologias a Hitler que pregava a existência de uma raça ariana, ou seja, uma raça pura. Alguns alunos também se manifestaram dizendo que, às vezes, a televisão mostra algum ato de violência cometido por este grupo. No geral, esses comentários sobre o assunto do texto levaram poucos minutos. Em seguida, o professor distribuiu os textos aos alunos que iniciaram a leitura em silêncio.

Os comentários feitos pelo professor sobre o assunto do texto antes da leitura podem ser entendidos como uma forma de estimular o conhecimento prévio dos alunos para a leitura do texto. No entanto, durante a discussão sobre os *skinheads*, pudemos notar que poucos alunos manifestaram ter conhecimento sobre o assunto. Lembrando, ainda, que esses alunos demonstraram ter apenas o conhecimento advindo dos telejornais que, às vezes, reportam atos violentos de autoria dos seguidores do grupo. Desse modo, acreditamos que os participantes do grupo “A”, em geral, não se mostraram muito familiarizados com o assunto do texto.

A questão da pouca familiaridade com o assunto do texto influenciou no resultado da segunda atividade realizada pelos alunos do grupo “A”, pois, como aponta Kleiman (2004), a pouca familiaridade com o assunto do texto pode levar à incompreensão. Como mostra o gráfico a seguir, a média geral de acertos dos alunos nesta atividade é de (50,60%). Ao aferirmos os resultados da primeira e segunda atividades, observamos que na segunda a média dos alunos baixou, visto que na primeira a média de acertos dos alunos do grupo “A” é de (60,53%).

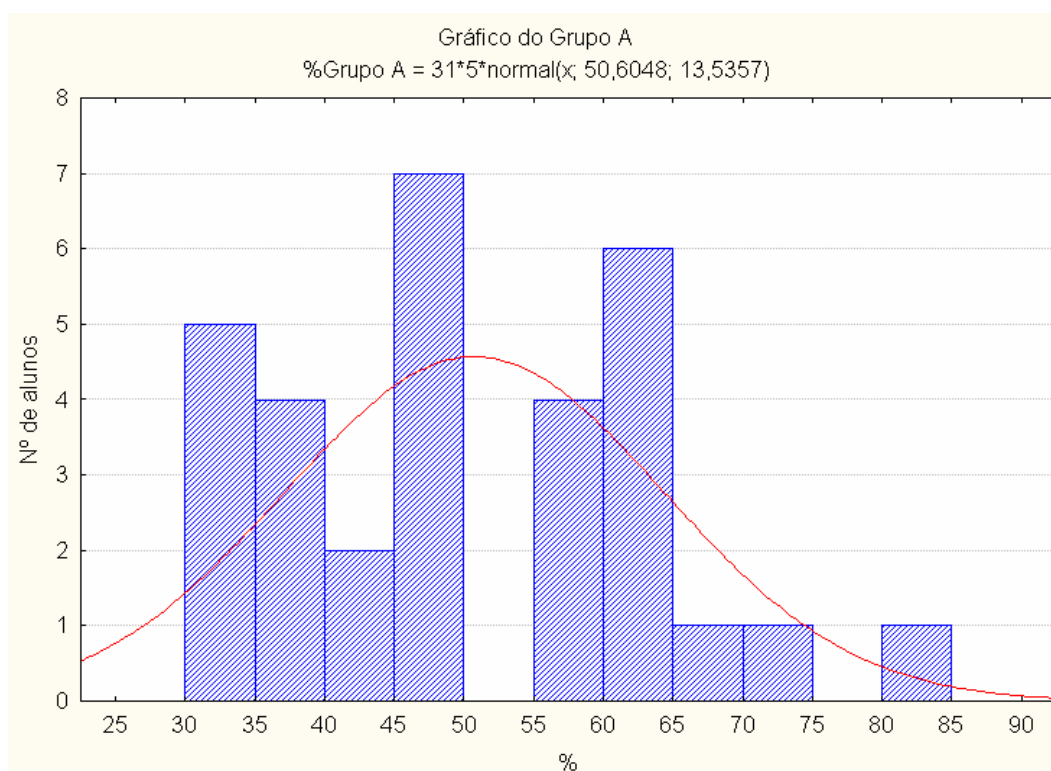


Gráfico 25 – resultado da segunda atividade de leitura – grupo A

Lançando um olhar reflexivo sobre o resultado desta atividade de leitura realizada pelo grupo “A”, compreendemos que este resultado pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre o assunto do texto. Antes da leitura do texto, como já explicitado, foram feitos alguns comentários pertinentes ao assunto do texto. Todavia, a discussão não ultrapassou a esfera do conhecimento comum repassado pela mídia. Os alunos não demonstraram possuir conhecimento sobre a verdadeira história do grupo, que é a questão abordada no texto em inglês.

Convém lembrar que na primeira atividade de leitura, embora o conhecimento prévio sobre o assunto não tenha sido ativado antes da realização da tarefa, o assunto do texto parece familiar aos alunos, pois relata os riscos que se correm na adolescência. O texto aborda aspectos que fazem parte da própria vivência dos alunos investigados. Acreditamos, ainda que, os adolescentes, em geral, buscam ler revistas, livros ou assistir a programas de televisão que reportam assuntos de seus interesses. Ainda sobre isto, a escola investigada participa do *Projeto Afetivo Sexual-Peas*, um projeto sobre educação afetivo sexual em que são realizadas várias atividades como palestras, grupos de discussão e concursos de redação, que discutem vários temas que envolvem a adolescência.

Com o intuito de observar a influência do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura em inglês, optamos por desenvolver duas atividades com o grupo “B” visando ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os *skinheads*, que é o assunto do texto que seria posteriormente lido. As duas atividades de pré-conhecimento foram desenvolvidas antes da leitura do texto em inglês. Para a primeira atividade, utilizamos um filme legendado, cujo título é *Skinheads: a força branca*, do escritor e diretor Geoffrey Wright (ANEXO B). Os alunos do grupo “B” assistiram ao filme no dia 06/03/2006 nas aulas de inglês e história, pois o filme tem duração de 92 minutos. Nesta data, 27 alunos estavam presentes.

Antes de iniciarmos o filme, perguntamos aos alunos o que sabiam sobre os *Skinhead*.. Uma aluna se manifestou dizendo que é um grupo de jovens com cabeças raspadas que cometem atos de violência. Um outro aluno reforçou o comentário dizendo que os *Skinheads* são racistas e apresentam preconceitos contra judeus, negros, homossexuais, deficientes físicos e outros. Outros alunos fizeram breves comentários sobre o estilo de se vestir do grupo e também sobre a origem, segundo eles, o grupo surgiu na Alemanha. Após a breve discussão, iniciamos o filme.

Ao término do filme, a pesquisadora dividiu a sala em quatro grupos e cada grupo escolheu um líder. Então, foi entregue a cada líder um texto em português (ANEXO B) sobre a verdadeira história dos *Skinheads*. A pesquisadora informou aos líderes dos grupos que eles deveriam se organizar para a leitura do texto que seria discutido na aula seguinte. É interessante destacar que, neste momento da aula, os alunos estavam eufóricos para discutir o filme, posto que, pelos comentários e atenção durante o filme, pudemos notar que a motivação permeou essa atividade. Todavia, a pesquisadora informou que a discussão aconteceria na aula seguinte após a leitura do texto em português.

No dia 13/03 utilizamos duas aulas, sendo uma de biologia e outra de física, para a discussão do filme, do texto e para realização da segunda atividade de leitura com o grupo “B”. Nesta data, 34 alunos estavam presentes. A pesquisadora pediu aos alunos que formassem os grupos com os seus respectivos líderes. Após a formação dos grupos, os alunos tiveram 15 minutos para a discussão do texto (em português) entre eles. Enquanto os alunos discutiam o texto, a pesquisadora visitava os grupos para se inteirar das discussões.

Durante a discussão do texto, pudemos notar que os líderes dos grupos se mostravam muito motivados, visto que discutiam e respondiam a várias questões a respeito do texto com certa empolgação. Nesse momento da aula, foi possível observar que este assunto gerou um

nível de discussão muito bom entre os participantes dos grupos, talvez, causada pelo filme que parece ter chamado a atenção dos alunos.

Na seqüência da aula, a pesquisadora desenvolveu uma atividade lúdica chamada “*who knows the answer?*”. A atividade (ANEXO B) consta de 30 questões que abrangem o texto em português e o filme. Nesta atividade, uma pergunta era feita para cada grupo e os participantes deveriam respondê-la rapidamente. Com o propósito de não deixar que somente os líderes dos grupos respondessem a todas as perguntas, posto que pareciam muito envolvidos com o tema a ser discutido, explicamos que cada questão respondida pelo líder do grupo valeria metade da pontuação; isto é, cada questão valia 10 pontos, e as questões respondidas pelos líderes 05 pontos.

No desenvolvimento da atividade, muitos alunos pareciam querer se expressar ao mesmo tempo, levando-nos a observar que estavam inteirados com o assunto em discussão; os grupos vibravam e torciam quando acertavam as respostas. Assim, através do comportamento dos alunos durante a atividade, considerada por nós uma atividade lúdica, podemos dizer que a motivação se fez presente nesta aula tornando o nível de discussão mais elevado.

Convém mencionar que, à medida que as respostas eram dadas pelos alunos, a pesquisadora tecia comentários ou pedia a opinião dos grupos a respeito de determinados aspectos buscando uma interação aluno/aluno e professor/aluno. Os alunos também discutiram o objetivo do texto e do filme e, ainda, qual a influência desses grupos radicais na sociedade. Então, a discussão do texto e do filme foi desenvolvida em forma de perguntas e respostas. O grupo que obteve a pontuação mais alta venceu a competição.

É interessante dizer que, antes da leitura do texto em inglês, os alunos demonstraram possuir um bom conhecimento sobre os *Skinheads*, visto que eles participaram ativamente da discussão durante as atividades de pré-conhecimento. O texto em português que foi discutido

em sala abordou a verdadeira história dos *Skinheads* e o filme mostrou, ainda, como se caracteriza o grupo atualmente após muitas mudanças.

Após a discussão e a atividade lúdica, os grupos foram desfeitos e os alunos retornaram aos seus lugares. A pesquisadora pediu para os alunos organizarem as filas e informou sobre a leitura do texto em inglês bem como a realização das atividades de compreensão. Antes de entregar os textos aos alunos, a pesquisadora lembrou os mesmos sobre o assunto que seria lido, ou seja, os *Skinheads*.

Nessa perspectiva, a pesquisadora sugeriu aos alunos que buscassem utilizar o conhecimento sobre este assunto, adquirido nas aulas anteriores, para compreender o texto. Ela acrescentou, corroborando, que o conhecimento prévio sobre o assunto é muito importante na leitura em Língua Inglesa e pode facilitar a leitura e a compreensão.

Uma outra questão a que a pesquisadora fez referência atrela-se ao uso da técnica da *tradução de palavra por palavra* na leitura. Ela afirmou que a tentativa de traduzir literalmente as palavras isoladas poderia dificultar a compreensão do texto. Desse modo, os alunos poderiam tentar compreender o texto como um todo buscando suporte no conhecimento que já possuíam sobre o assunto do texto e nas pistas oferecidas pelo texto. É importante lembrar que os participantes do grupo “B” indicaram a *tradução de palavra por palavra* como a estratégia de leitura mais utilizada por eles (36%) (vide gráfico 22).

Visando analisar se o conhecimento prévio sobre o assunto havia influenciado na segunda atividade realizada pelos participantes do grupo “B”, partimos, então, para a leitura dos resultados. Como mostra o gráfico a seguir, a média geral obtida pelo grupo é de (51,95%).

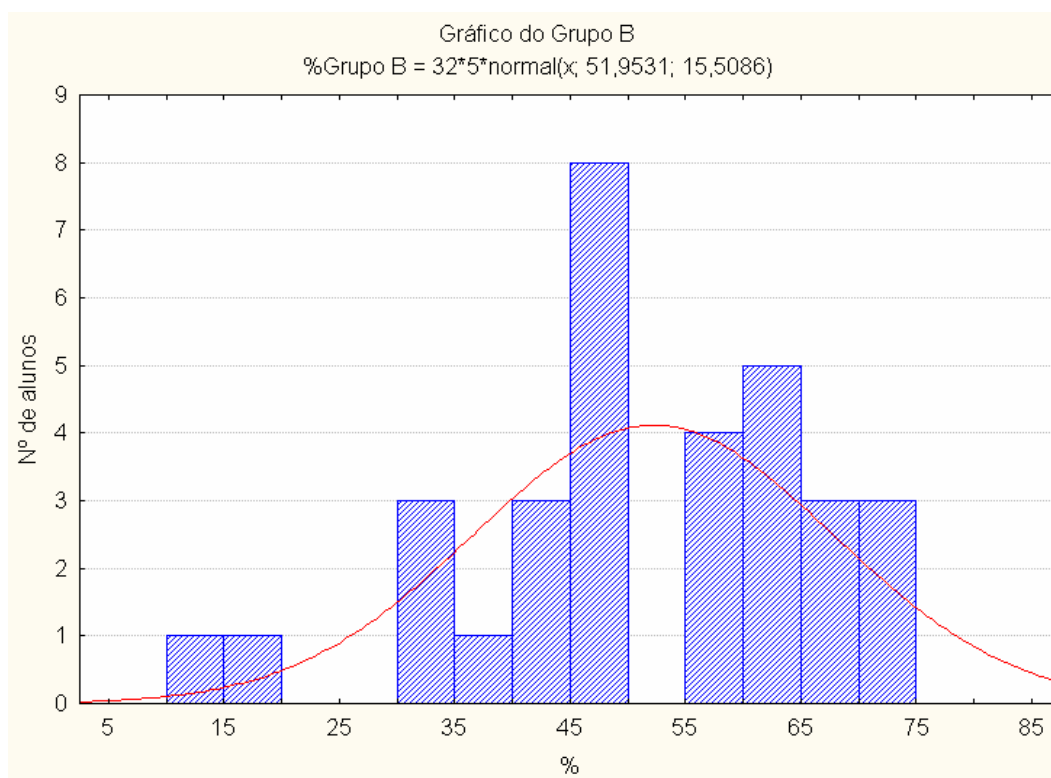


Gráfico 26 – Resultado da segunda atividade de leitura – grupo B

Faz-se necessário lembrar que, embora não tenham sido desenvolvidas atividades de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto antes da primeira atividade de leitura, a média de acertos do grupo “B” é de (54,04%), superior à da segunda atividade.

Em uma primeira análise deste resultado, somos levados a pensar que o conhecimento sobre o assunto ativado antes da leitura do texto parece não ter influenciado no processamento da leitura dos participantes do grupo “B”. Mas, é necessário observar que, nesta atividade, a média de acertos do grupo “B” (51,95%) é superior à média do grupo “A” (50,60%). Em outras palavras, o grupo “B” obteve uma média pouco superior a do grupo “A”, que segundo as análises iniciais, configura-se como um grupo com melhor desempenho em leitura. É interessante pontuar que os participantes do grupo “A” acreditam que lêem melhor em inglês que os participantes do grupo “B”, como foi observado na auto-avaliação de leitura.

As informações arroladas acima podem nos levar a crer que o conhecimento prévio sobre o assunto pode influenciou neste resultado do grupo “B”, uma vez que o texto da

segunda atividade configura-se como mais complexo em relação ao texto da primeira devido ao vocabulário de baixa frequência, pouco conhecido pelos alunos, como: *struggle, straight, homophobic, willing, thuggery, fancied*⁷ dentre outros e, também, ao assunto, que abordou aspectos dos *skinheads* até então desconhecidos por alguns alunos.

Segundo os alunos do grupo “B”, como indicaram na entrevista, sem a discussão prévia sobre os *skinheads* antes da leitura do texto o resultado teria sido inferior ao resultado obtido. Sendo assim, para os participantes do grupo “B”, o conhecimento prévio interfere na leitura e compreensão do texto em inglês, como apontam nos depoimentos abaixo.

Excertos 7

Gl: Eu acho que influencia. Por exemplo, igual dessas atividades que a senhora deu... ficou mais fácil ler os textos. A prova de inglês agora do trimestre falou sobre informática, sobre internet, e como eu já sei bastante sobre o assunto o texto ficou mais fácil.

Tc: É. A leitura foi bem melhor. Acho que se eu não soubesse sobre os skinheads o resultado teria sido pior. Eu compreendi melhor o texto.

Jo: Sabendo o assunto quando você lê o texto você compreende mais.

Tg: Eu acho que quanto mais conhecimento você tiver sobre o assunto você tem mais argumentos para entender o texto.

Gl: quando a gente sabe o assunto vai lá vê a palavra e diz ta falando disso aqui. Deve ser isso.

Gl: Ah... Igual quando a gente tem conhecimento sobre o assunto parece que na hora que vai ler o texto fica mais fácil. Como eu tinha o conhecimento na hora que eu fui ler ficou mais fácil. Assim, no teste do skinheads eu não vi o filme, mas o Pa, falou bastante sobre isto, e também com as atividades da sala eu aprendi bastante sobre eles na discussão aqui na sala, então quando fui ler o texto eu fui lembrando das coisas.

(Entrevista realizada com os alunos do grupo B – 11/05/2006).

Todavia, na visão desses participantes, apesar de demonstrarem que o conhecimento sobre o assunto facilita a leitura em Língua Inglesa, eles apresentam dificuldades para utilizar

⁷ Luta, honesto, homofóbico, desejoso, assassino, atraído (tradução da pesquisadora).

este conhecimento no momento da leitura. O processo de relacionar o conhecimento prévio sobre o assunto com os demais conhecimentos que contribuem para a construção do sentido na leitura parece não se caracterizar como um processo simples, como observado na fala de *An*: “*as atividades feitas em sala trouxe bastante conhecimento só que acho que a gente não soube usar de maneira certa. Tipo assim ficamos só no conhecimento e não lemos o texto*”.

O depoimento acima nos leva a entender que alguns alunos podem ter lido o texto em inglês e desenvolvido a atividade de compreensão baseando somente no conhecimento que já possuíam sobre o assunto do texto, e, assim, não buscaram interagir com o texto para compreendê-lo. Para esses alunos, este pode ter sido um fator que influenciou negativamente na média dos participantes do grupo. Na primeira atividade de leitura a aluna *An* obteve 10 acertos, já na segunda, em que realizou as atividades de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto, a média da aluna é de 2 acertos. Na entrevista, quando questionada sobre este resultado ela alegou que não leu o texto, pois, como sabia o assunto, realizou as atividades de compreensão baseada neste conhecimento.

Esta informação nos despertou para observar que os alunos leitores podem, em alguns momentos, depender tão somente do conhecimento prévio sobre o assunto do texto, descartando assim sua leitura. Por essa razão, há necessidade de que o professor de leitura venha alertá-los de que o conhecimento prévio seja sobre o assunto, lingüístico ou textual precisam ser trabalhados integralmente no momento da leitura para que ocorra a compreensão.

4.3 Análise da terceira atividade de leitura

A terceira atividade de leitura foi realizada por 28 participantes do grupo “A” no dia 15/03/2006. O texto selecionado para esta atividade intitula-se “*Teen lifestyle ‘health time*

bomb” (ANEXO C) da segunda etapa do PAIES-Subprograma 2003-2006. Diferentemente dos textos anteriores, a atividade de compreensão deste texto compreende dezesseis questões de verificação (V ou F), sendo oito em inglês e oito em português.

Como na realização da segunda atividade de leitura, o professor participante não desenvolveu nenhum exercício de pré-leitura. Então, fez a chamada, deu alguns avisos e comentou sobre os vistos no caderno. Em seguida distribuiu os textos aos alunos que nada questionaram a respeito de vocabulário ou estruturas gramaticais. Os textos foram recolhidos após todos os alunos terem terminado.

Após observarmos as atividades de leitura, e tabularmos os resultados, verificamos que a média de acertos do Grupo “A” é de (60,26%). Através do gráfico, podemos observar que a maioria (15 alunos, 53%) dos alunos obteve um índice igual ou superior a (60%).

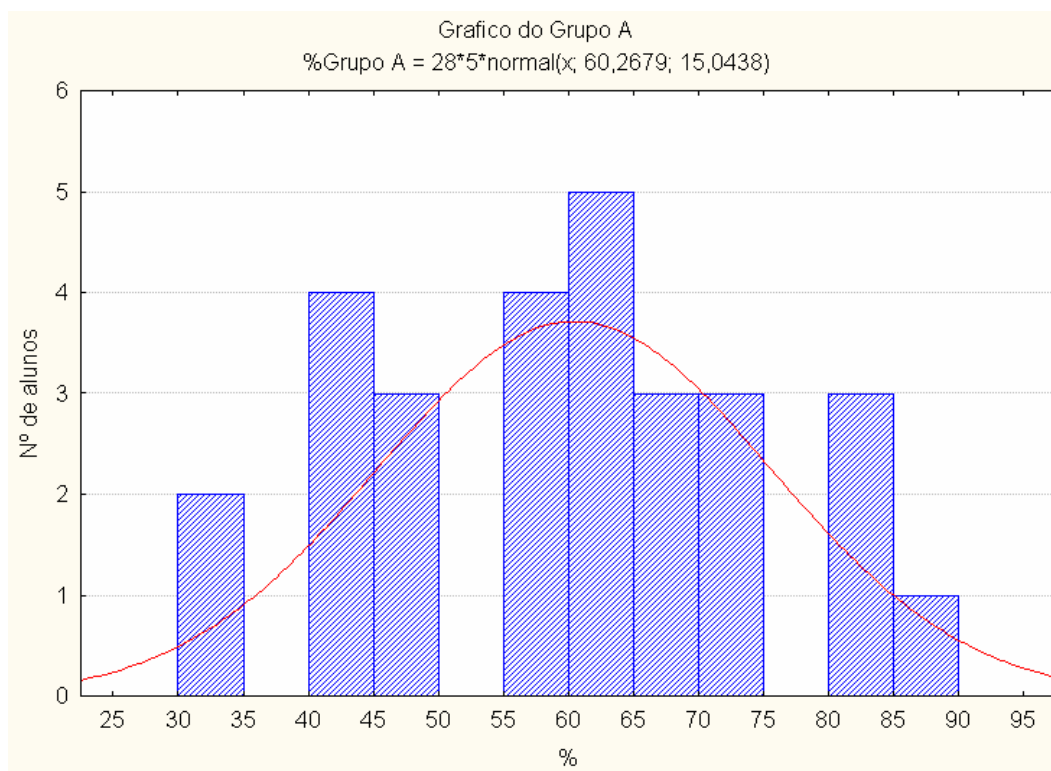


Grafico 27 – Resultado da terceira atividade de leitura – grupo A

A média desta atividade é semelhante à média da primeira (60,53%) realizada pelos alunos do grupo “A”. Entendemos que tal semelhança pode estar relacionada ao tema em ambos os textos que se refere à adolescência. O fato de os alunos já possuírem algum conhecimento sobre este assunto pode ter influenciado neste resultado. O texto pontua alguns comportamentos dos adolescentes, destacando a promiscuidade, o consumo do álcool e a obesidade. Tais comportamentos caracterizam-se como sendo de risco, na visão dos pesquisadores mencionados no texto.

No que diz respeito à obesidade, atualmente podemos ver algumas reportagens tanto na TV como também em revistas abordando o assunto, que parece preocupar alguns especialistas da área. E sobre os outros tópicos, como já exposto, a escola investigada desenvolve um *Projeto Afetivo Sexual – Peas*, em que muitos alunos estão engajados, e nos encontros do projeto temas como a promiscuidade e o uso do álcool e outras questões referentes à adolescência são discutidos.

Embora o assunto do terceiro texto seja evidenciado em alguns contextos como igreja, escola e também na TV, antes da leitura deste texto optamos por desenvolver uma atividade de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto com os participantes do grupo “B” utilizando para tal alguns textos que discutem o assunto em questão. Assim como o texto em inglês, o texto em português (ANEXO C) selecionado para ser discutido na sala também demonstra resultados de algumas pesquisas que abordam o assunto do ponto de vista de estudiosos da área. A atividade de pré-conhecimento foi desenvolvida no dia 20/03/2006. Já a leitura do texto em inglês bem como as respectivas atividades de compreensão foram realizadas no dia 22/03/2006.

Iniciamos a aula em que desenvolvemos a atividade de ativação do conhecimento prévio perguntando, aos alunos quais são os principais problemas dos adolescentes nos dias atuais. Em primeiro lugar, foi mencionado o problema do consumo de álcool e drogas em

geral. Em seguida, comentaram sobre DST, gravidez na adolescência, abortos, ou seja, promiscuidade de modo geral. Os alunos também expuseram a questão da falta de bons exemplos, falta de dinheiro e etc. Todavia, nenhum aluno se referiu à obesidade. A pesquisadora, então, fez alguns questionamentos sobre este assunto, levando os participantes a expor os seus conhecimentos a esse respeito.

Após essa breve discussão sobre os atuais problemas dos adolescentes, a pesquisadora pediu aos alunos que se dividissem em grupos para fazer a leitura dos textos em português, para discutirem o assunto do ponto de vista de alguns pesquisadores. Cada grupo recebeu um texto abordando um dos tópicos que seria discutido. Os alunos levaram em média vinte minutos para a leitura e discussão do texto.

Continuando a aula, cada grupo expôs os principais pontos de seus textos. À medida que iam discutindo, os outros grupos questionavam e a pesquisadora complementava, quando necessário. Durante esta atividade pudemos perceber que somente alguns alunos se envolveram na discussão. A maioria não se mostrou muito interessado para discutir os assuntos abordados nos textos, apesar de ser um assunto que envolve a adolescência.

A questão do interesse para discutir os assuntos referentes ao texto foi evidenciada na entrevista dos alunos, em que a maioria afirmou preferência pelo texto dos *Skinheads* e o texto que abordou o uso dos esteróides. A nosso ver, estes assuntos podem ter proporcionado um envolvimento maior dos alunos nas discussões devido às atividades como o filme e as perguntas em forma de atividades lúdicas como podemos observar neste depoimento de um aluno do grupo “B”. *“Fla: Acho que foi o dos skinheads.(os outros alunos concordaram) porque nós vimos o filme também, e discutimos bastante, então a gente já sabia mais. Foi mais gostoso falar sobre eles”*.

No dia 22/03/2006, os alunos do grupo “B” realizaram a leitura do terceiro texto em inglês e desenvolveram as atividades de compreensão. Nesta aula estavam presentes 34

participantes. Durante a leitura do texto não houve questionamentos acerca de vocabulário, porém após terminarem a atividade, alguns alunos afirmaram que acharam o texto complexo, pois continha muitas palavras desconhecidas.

Apesar das atividades de compreensão envolverem oito questões em português, não foi possível evidenciar um índice de acertos significativo dos alunos do grupo “B” nessas questões. Em geral, os alunos afirmam que a prova da primeira etapa do PAIES configura-se como mais fácil que as provas das etapas seguintes em sua visão, visto que as questões de compreensão são em português. Entretanto, através do resultado desta atividade, não foi possível observar que o fato das questões serem português garante um índice melhor de acertos. Como mostra o gráfico, a média de acertos do grupo “B” nesta atividade é de (56,25%).

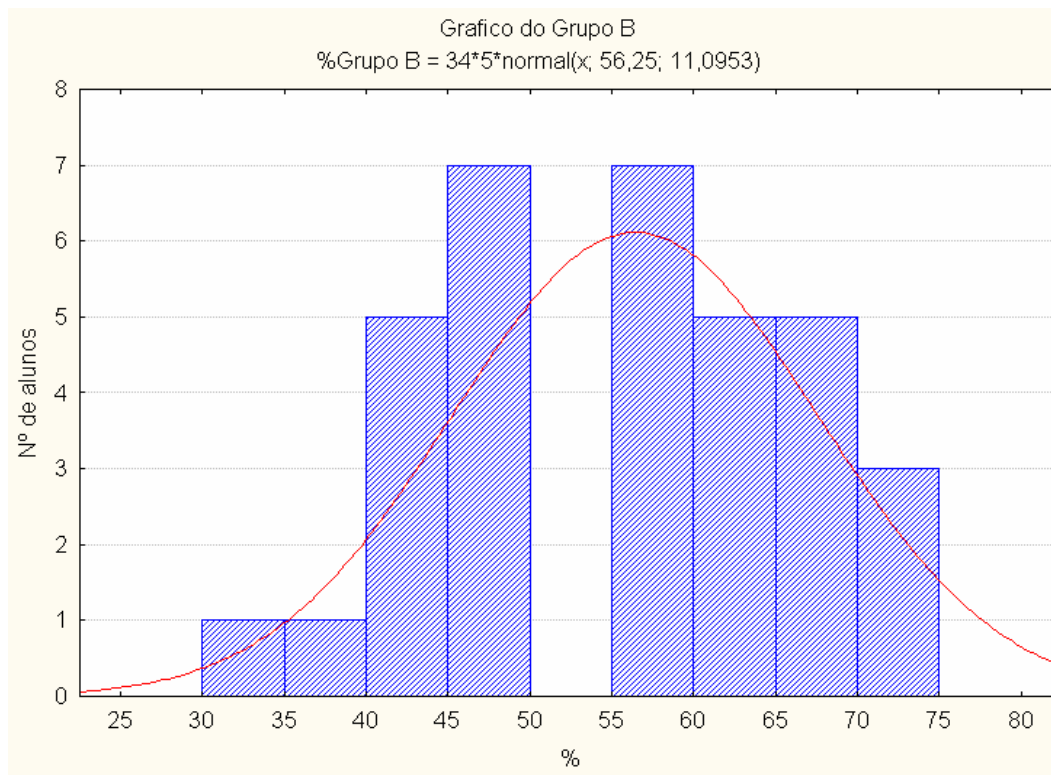


Gráfico 28 – Resultado da terceira atividade de leitura – grupo B

Analisando a média de acertos que o grupo “B” obteve nesta atividade de leitura é possível notar que esta é superior à média da primeira (54,04%) bem como a média da segunda (51,95%). Esses dados podem revelar que a utilização do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura em Língua Inglesa é um processo gradual, ou seja, os alunos aprendem a relacionar o conhecimento prévio sobre o assunto do texto na leitura após a realização de várias atividades que envolvem esta prática. Acreditamos, ainda, que o processo de relacionar as informações prévias sobre o assunto do texto no momento da leitura parece ser uma tarefa complexa, e parece exigir um esforço consciente do leitor.

Os resultados da primeira e da terceira atividade de leitura são superiores ao resultado da segunda. Como os textos da primeira e da terceira atividade abordam questões no universo de um grande tema que é adolescência, acreditamos que o fato de os alunos possuírem um conhecimento significativo sobre estes assuntos pode ter influenciado no resultado de ambos os grupos investigados.

Na visão dos participantes do grupo “B”, as atividades de conhecimento prévio sobre o assunto antes da leitura de cada texto colaboraram na leitura, como explicitado na entrevista. Todavia, o índice de acertos destas atividades não é maior devido ao pouco domínio lingüístico. É interessante destacar que tanto os alunos que obtiveram bons resultados nas atividades de leitura como aqueles que não avançaram compartilharam a mesma opinião a respeito do conhecimento sobre o assunto e o conhecimento da língua. Os alunos do grupo “B”, em geral, acreditam que na leitura em Língua Inglesa o conhecimento lingüístico se sobrepõe ao conhecimento prévio sobre o assunto como demonstram os excertos.

Excertos 8

Ma: Minha opinião é igual a da Er. Igual, a gente tem muito conhecimento sobre o assunto, mas não sabe muito o que está escrito no texto.

Re: Por exemplo nos enunciados dos exercícios pede pra marcar de acordo com o texto e as vezes a gente não compreende totalmente o texto. Então, o problema é a língua. Por exemplo, no texto dos skinheads, parte deles era nazista, parte não era, eu não achei isso no texto. Eu não achei no texto onde falava sobre isso.

Re: Eu acho que se você tem um bom domínio lingüístico não precisa do conhecimento prévio sobre o assunto. Se você sabe a língua, você dá conta de ler o texto.

Partindo das informações acima, faz-se necessário reiterar que a leitura, de forma geral, não se caracteriza como uma tarefa simples que depende tão somente do domínio lingüístico. A leitura exige do leitor atividades cognitivas complexas que não se limitam ao ato de decodificar. Para uma leitura proficiente, o leitor deve fazer uso de inferências, utilizar o conhecimento prévio já armazenado na memória, solucionar possíveis problemas que podem surgir no momento da leitura e ainda interagir com o autor do texto visando a utilizar as pistas oferecidas por ele para completar as lacunas existentes e, assim, apreender o sentido (KLEIMAN, 2004).

4.4 Análise da quarta atividade de leitura

A quarta atividade de leitura foi aplicada aos alunos do grupo “A” no dia 29/03/2006. Nesta aula, 32 alunos estavam presentes. Para esta atividade, selecionamos o texto utilizado na terceira etapa do PAIES-Subprograma 2003-2006, que se intitula “*Steroids (Anabolic-Androgenic)*” (ANEXO D). As atividades de compreensão consistem 16 questões de verificação (V ou F) também em Língua Inglesa.

Antes de distribuir os textos aos alunos, o professor os avisou que esta seria a última atividade de leitura que compunha a investigação. Mencionou ainda que os alunos não teriam problemas com relação ao assunto do texto, pois se tratava de um assunto pertinente aos

adolescentes que quando freqüentam academias de ginástica, em alguns casos, procuram os anabolizantes para a obtenção de um corpo mais definido.

Nessa perspectiva, podemos observar que, neste momento, a menção ao assunto do texto feita pelo professor participante pode ser entendida como uma forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto do texto a ser lido, apesar de sutil. Na seqüência o professor distribuiu os textos aos alunos e reforçou que eles seriam recolhidos assim que todos houvessem terminado.

Após analisarmos os dados obtidos através da aplicação da quarta atividade, observamos que a média de acertos dos alunos participantes do grupo “A” é de (53,71%) como mostra o gráfico abaixo. Embora o texto aborde a questão do uso de esteróides anabolizantes, um assunto não distante do contexto daqueles alunos que freqüentam academias de ginástica ou praticam esportes, a média dos alunos é inferior à média da terceira atividade de leitura (60,53%).

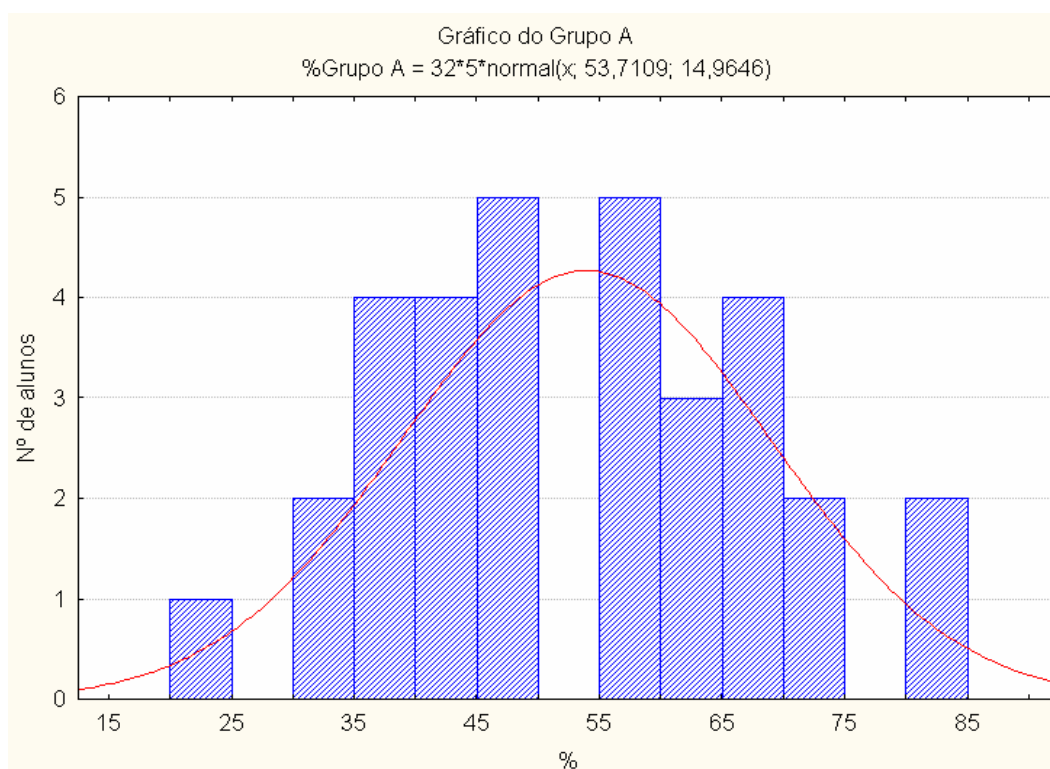


Gráfico 29 – Resultado da quarta atividade de leitura – grupo A

Ainda sobre o assunto do texto, convém lembrar que tal assunto é também discutido em revistas e em programas de televisão, como mostrado em um caso recentemente apresentado em um programa voltado para o público adolescente. Acreditamos que os alunos, de modo geral, manifestam algum conhecimento sobre o assunto do texto. Todavia, estes alunos podem ter buscado compreender o texto baseando-se no conhecimento advindo do senso comum, em que o uso de anabolizantes está estritamente relacionado à busca por um corpo definido. As informações presentes no texto em inglês parecem ir além, estando relacionadas ao conhecimento científico, ao apontar o uso de anabolizantes no tratamento de algumas doenças e ainda descrevem o comportamento de alguns usuários.

De conformidade com Koch; Travaglia (1991), às vezes, o conhecimento advindo das experiências diárias não é suficiente para compreender um texto de caráter mais científico, isto é, um texto que exige um conhecimento adquirido nas escolas e nos livros. Nesse sentido, quando o leitor busca compreender um texto de caráter científico com base no conhecimento oriundo do senso comum a compreensão pode não ocorrer.

Buscando levar os alunos do grupo “B” a discutir o assunto do texto sob um viés de caráter científico, optamos por desenvolver uma atividade de verificação (V ou F) a respeito dos anabolizantes (ANEXO D) visando a analisar o conhecimento sobre este assunto que os participantes manifestavam ter. Para o desenvolvimento da atividade de pré-conhecimento, realizada no dia 05/04/2006, os alunos se dividiram em grupos de seis, e tiveram em média dez minutos para discutirem entre eles o que sabiam sobre os anabolizantes.

Após a discussão entre os participantes de cada grupo, a pesquisadora dirigia uma sentença para cada grupo que devia analisar e responder se esta se configurava como verdadeira ou falsa de acordo com o conhecimento dos próprios alunos. À medida que os alunos respondiam as questões corretamente acumulavam seus pontos. Através desta atividade, observamos que a maioria dos alunos discutia o assunto baseado no conhecimento

comum. Somente alguns alunos se referiam às conseqüências mais graves que o uso de anabolizantes pode trazer.

Dessa forma, a discussão a respeito do assunto do texto ocorreu em forma de atividade lúdica. À medida que os alunos respondiam, às questões a pesquisadora explicitava melhor o assunto. A discussão foi entrelaçada por questionamentos de muitos alunos que pareciam não obter um conhecimento mais científico a respeito do uso de anabolizantes.

É importante corroborar que este assunto proporcionou um nível significativo de discussões, tanto entre aluno/aluno como também entre aluno/professor. Na entrevista realizada posteriormente com os alunos foi possível notar a preferência deles por este assunto. Este interesse observado na discussão pode estar fundamentado no próprio assunto, posto que falar de anabolizantes parece ser interessante aos adolescentes que mostram uma grande preocupação com a aparência física como evidenciado a seguir.

Excertos 9

G1: “É porque, por exemplo aquele texto que fala da obesidade muitos já tem sua opinião, aí igual, o dos skinheads e o dos esteroides foi mais legal, porque a gente sabia uma coisa, mas não sabia outra, daí a gente ficava opinando um de cá outro de lá. Foi mais comentado”.

Tc: No meu caso sim. A minha nota foi maior no texto que eu achei mais interessante”.

Os alunos do grupo “B” leram o texto em inglês sobre os anabolizantes no dia 12/04/2006, em que estavam presentes 30 participantes. Antes de distribuirmos os textos aos alunos, reforçamos a questão da importância de relacionar o conhecimento prévio sobre o assunto no momento da leitura. Destacamos, ainda, que eles não deveriam se preocupar com a tradução de todas as palavras, mas buscar a compreensão baseando-se no texto como um todo.

Ao analisarmos o resultado da quarta atividade de leitura realizada pelo grupo “B”, é possível notar que a média de acertos dos alunos é de (54,58%) como pode ser evidenciado no gráfico.

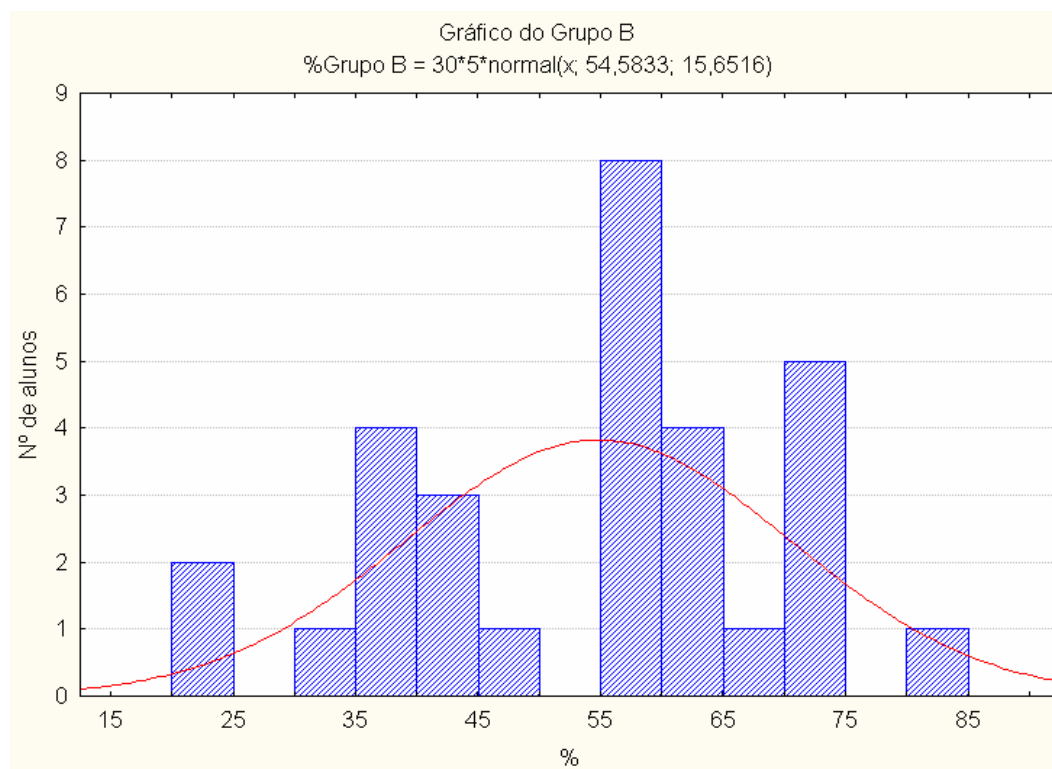


Gráfico 30 – Resultado da quarta atividade de leitura – grupo B

As informações acima nos levam a observar que a média dos alunos nesta atividade (54,58%) é menor que a média da terceira (56,25%). É importante lembrar que o assunto desta atividade pode ser compreendido como mais complexo que o assunto da primeira e terceira atividades de leitura. Sendo assim, podemos dizer que a familiaridade com o assunto do texto pode ter influenciado na média da primeira e segunda atividade de leitura.

Alguns participantes do grupo “B” se manifestaram a respeito deste texto e afirmaram que eles possuíam muito conhecimento sobre o assunto, porém, os problemas lexicais influenciaram no resultado, que poderia, segundo eles, ter sido melhor caso possuissem um maior domínio lingüístico. Esta afirmação foi feita também com relação ao texto sobre os

skinheads como indica Pa. “O conhecimento prévio, tipo assim, o conhecimento do assunto poderia te ajudar sim. Mas não tanto como se você tivesse o conhecimento do vocabulário”.

Questões inerentes a problemas de vocabulário na leitura em Língua Inglesa são discutidos em uma pesquisa realizada por Scaramucci (1997), cujo objetivo pautou-se em investigar, na perspectiva de um modelo de leitura interativo, o papel do vocabulário na compreensão da leitura em inglês como língua estrangeira. Neste estudo, evidenciou-se que tanto os leitores em inglês de nível iniciante, bem como os de nível avançado apresentam muitas dificuldades no momento da leitura devido a fatores lexicais. De conformidade com a autora, uma competência lexical insuficiente pode dificultar a compreensão do texto, pois o leitor necessita construir um contexto de forma controlada para a inferência de cada palavra.

Segundo a pesquisadora supracitada, embora afirmem muito frequentemente que o vocabulário é uma das maiores fontes de dificuldade do leitor em língua estrangeira, não se tem dados na literatura que mostrem a extensão dessas dificuldades. Na visão de Scaramucci (1997, p. 14), “apesar da freqüência com que os leitores em língua estrangeira salientam a importância da competência lexical na leitura e apontam suas dificuldades, essa competência não é geralmente reconhecida e muito menos enfatizada em abordagens instrumentais de ensino”.

No que diz respeito ao léxico na aprendizagem da leitura em língua estrangeira, na maioria das vezes, quando a escola se propõe a fazê-lo pauta-se apenas em desenvolver listas de vocabulário e exercícios estruturais que podem não contribuir para uma leitura que busca a compreensão.

Nesse sentido, torna-se extremamente difícil para muitos alunos desvincular a leitura em inglês da decodificação lingüística de palavra por palavra e, assim, utilizar outras estratégias, levando em conta outros fatores que colaboram para uma leitura proficiente. Os aprendizes desta investigação, mais especificamente, os alunos do grupo “B” acreditam que

seriam melhores leitores caso possuíssem melhor domínio lingüístico. Durante a entrevista os alunos esclareceram esses aspectos e pudemos evidenciar nas respostas mais recorrentes que esta preocupação com o conhecimento lingüístico na leitura em Língua Inglesa pode ter sua base na leitura em língua materna como podemos observar nestes depoimentos.

Excertos 10

Re: Eu acho que se você tem um bom domínio lingüístico não precisa do conhecimento prévio sobre o assunto. Se você sabe a língua, você dá conta de ler o texto. Você sabe exatamente o que está perguntando. Na pergunta fala, o texto fala sobre isso e isso? Se você sabe o que está escrito no texto você responde sem errar. É a mesma coisa do português.

La: E também com mais conhecimento lingüístico professora. Não adianta ler e não entender o que ta lá. A gente precisa de mais gramática, mais vocabulário.

Jô: Ler você vai ler, só não vai entender o que está falando.

Gl: No texto de inglês você pensa ah, eu sei isso, mas como o texto ta em inglês você não sabe direito. Em português ta lá escrito, e você pensa é isso. Daí você olha lá e é isso mesmo. Em português, você quando está errado, em inglês, não.

Buscamos, na próxima seção, traçar um panorama dos resultados dos dois grupos aqui analisados para aferir outros dados sobre o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura e compreensão de textos em inglês.

4.5 Análise dos resultados dos grupos A e B

O quadro abaixo contendo o nome dos textos utilizados nas atividades de leitura, bem como médias de acertos de ambos os grupos, nos permite um olhar mais reflexivo sobre a interferência do conhecimento prévio sobre o assunto nos eventos de leitura em Língua Inglesa.

Texto	Média do grupo “A”	Média do grupo “B”
1- <i>rrisk - risk taking in adolescence</i>	60,53%	54,04%
2- <i>skinhead</i>	50,60%	51,95%
3- <i>teen lifestyle “health time bomb”</i>	60,26%	56,25%
4- <i>steroides – (anabolic androgenic)</i>	53,71%	54,58%

Quadro 5 – Índice de acertos dos alunos dos grupos A e B

Face à leitura dos resultados evidenciados no quadro acima podemos, em um primeiro momento, afirmar que o grupo “B” que realizou as atividades de pré-conhecimento sobre o assunto antes da leitura dos três últimos textos em inglês, apresenta uma média pouco superior a do grupo “A” na segunda e na quarta atividade de leitura.

Diante desses dados podemos perceber que, no caso do grupo “A”, as atividades em que os alunos obtiveram um maior índice de acertos apresentam textos, relacionados à temática “adolescência”. Essa informação nos leva a deduzir que este resultado pode estar atrelado ao conhecimento sobre este assunto, pois é o estágio da vida que eles se encontram. Dessa forma, apesar de não terem sido expostos às atividades de ativação do conhecimento do assunto antes da leitura do texto, o conhecimento já acomodado na memória de longo prazo dos alunos pode ter influenciado neste resultado.

No cruzamento da informação acima com a análise da auto-avaliação de habilidade de leitura dos alunos é possível notar que a maioria dos alunos do grupo “A”, como eles próprios demonstraram, se auto-avaliam no nível de leitura A2 e B1 que representam leitores capazes de ler textos curtos que abordam assuntos familiares. Nessa perspectiva, os dados parecem reforçar tal informação.

É importante pontuar aqui que mesmo não apresentando resultados muito expressivos com relação ao grupo “A”, o grupo “B” apresenta um resultado melhor nos dois últimos testes comparado aos primeiros. Então, podemos deduzir que, neste momento, os participantes do

grupo parecem começar compreender o processo de relacionar as informações adquiridas previamente à leitura com as informações do texto no momento de ler.

O processamento da leitura não se caracteriza como um ato simples que depende somente de elementos gráficos, mas depende muito mais daquilo que está na mente do leitor, ou seja, ler demanda uma participação efetiva do leitor. Contudo, o leitor menos proficiente parece ter dificuldades em fazer as inferências necessárias no momento da leitura bem como buscar adivinhar o significado contextualizado de alguns vocábulos – no caso de uma língua estrangeira, através das pistas deixadas pelo autor do texto.

Na entrevista, ao se referirem à questão lexical da Língua Inglesa, alguns alunos do grupo “B” manifestaram que o conhecimento prévio sobre o assunto pode levá-los a adivinhar o significado de alguns vocábulos desconhecidos no momento da leitura. Dessa forma, podemos observar que este conhecimento pode suprir algumas falhas relacionadas ao léxico no processamento da leitura como afirma La: *“como a gente não sabe muito o que está escrito no texto a gente pega as palavras parecidas e junta com o conhecimento prévio do assunto daí fica mais fácil compreender o texto. Mas a gente tinha que saber mais palavras em inglês”*.

Embora mencionem que o conhecimento sobre o assunto pode influenciar de forma positiva na leitura em inglês, os alunos do grupo “B”, em geral, demonstram uma grande preocupação com o léxico e a sua tradução. A nosso ver, a leitura ascendente parece estar sistematizada na mente dos alunos como sendo o modelo de leitura mais adequado.

De conformidade com alguns alunos investigados, o conhecimento prévio sobre o assunto do texto facilita em partes a leitura em inglês, mas o que os prejudica é a falta de conhecimento lexical, como podemos evidenciar nos excertos seguintes.

Excertos 11

Pa: Acho que se você tem um bom conhecimento sobre o assunto, mas não sabe a língua não adianta. Agora se você tem um bom conhecimento da língua você consegue compreender o texto mesmo sem conhecimento prévio do assunto. O certo é ter os dois. Tem que ter os dois.

Fla: O lingüístico é mais importante. Não adianta saber do assunto sem o conhecimento lingüístico. Isso mesmo professora, naquele texto dos skinheads eu sabia tudo sobre eles, só que tinha muita palavra lá que a gente não conhece, daí é difícil.

Que: Tendo os dois conhecimentos é mais fácil, mas se for pra escolher eu escolho o conhecimento lingüístico.

(Entrevista realizada com os alunos do grupo B - 11/05/2006).

No caso do grupo “A”, como foi possível observar na análise do Questionário Informativo, os alunos parecem não se preocupar muito com questões ligadas ao léxico. Faz-se necessário destacar que, quando foram questionados sobre as estratégias que eles utilizavam no momento da leitura em inglês, a alternativa mais apontada pelo grupo é a *utilização do conhecimento prévio* (40%); em seguida eles apontam a estratégia de *buscar compreender o texto como um todo* (21%). A estratégia da *tradução*, que representa uma estratégia ligada ao léxico também foi apontada (17%). Quanto ao grupo “B”, é interessante lembrar que a estratégia que os alunos, em geral, mais indicam utilizar no momento da leitura é a *tradução das palavras desconhecidas* (36%).

Nessa visão, compreendemos que cada aluno desenvolve o seu próprio método de leitura utilizando ou não as estratégias de leitura explicitadas pelos professores da área. Todavia, é importante dizer que o método de leitura que a maior parte dos alunos do grupo “B” parece utilizar, centra-se na leitura linear, em que o leitor se prende as palavras e frases, acreditando que esta seja uma maneira coerente de construir o sentido do texto. Esta leitura que expressa uma grande preocupação com o conhecimento lingüístico, pode, muitas vezes, não levar à compreensão.

Em outras palavras, o grupo “B” poderia ter mostrado um melhor desempenho na leitura em inglês e, assim, ter obtido melhores resultados nas atividades de leitura, se deixassem de manifestar grande preocupação com o léxico e buscassem entender o texto como um todo, e não como um amontoado de sentenças desvinculadas do restante do texto. Acreditamos que, para que haja uma leitura compreensiva o leitor deve utilizar o três tipos de conhecimentos presentes na literatura: o conhecimento de mundo (sobre o assunto), o conhecimento textual e o conhecimento léxico-sistêmico como sugere a Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005).

Entretanto, a escola parece enfatizar a questão do conhecimento lexical na leitura; assim, os alunos apresentam muitas dificuldades para se tornarem leitores proficientes, pois acreditam que apenas um dos conhecimentos descritos acima pode ser suficiente para construir o sentido do texto na leitura.

Desse modo, podemos concluir que o professor de leitura pode ser capaz de criar estratégias que oportunizem aos alunos entender o processamento desta tarefa não numa perspectiva de decodificar e traduzir os vocábulos isoladamente, mas numa visão de compreensão baseada nos três tipos de conhecimento prévio do leitor, juntamente com as pistas lingüísticas que o escritor utilizou para se expressar.

Na próxima seção apresentamos as considerações finais do nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vários questionamentos suscitados na nossa mente a partir da prática pedagógica em sala de aula, mais especificamente no que diz respeito às aulas de leitura, levaram-nos a realizar esta pesquisa de cunho interpretavista. Visamos analisar o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa utilizados no PAIES na perspectiva de alunos do Ensino Médio de uma instituição pública estadual de ensino.

A leitura, por configurar-se como um objeto de estudo muito complexo desperta, ainda, em muitos pesquisadores o desejo de compreender os fatores que envolvem o seu processo. Caracterizando-a como uma mola mestra que move contextos de ensino e aprendizagem, estudiosos da leitura buscam tecer contribuições para que ela eventualmente se constitua uma prática de sucesso, dentro e fora dos contextos educacionais, tanto em língua materna como também em língua estrangeira.

Nesta investigação discutimos alguns aspectos inerentes ao ensino e aprendizagem da leitura em Língua Inglesa no âmbito da escola pública e suas implicações na formação social do aprendiz leitor. A concepção de leitura subjacente a este estudo vincula o ato de ler a uma atividade que se configura na interação entre leitor, autor e texto. Este modelo de leitura intitulado “interacional” leva em conta o processamento ascendente e descendente da informação.

Baseando-nos no conceito de leitura arrolado acima, partimos do pressuposto que o conhecimento prévio do leitor desempenha um papel importante na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa, visto que de acordo com estudiosos da área, a ausência deste conhecimento pode dificultar a construção do sentido. Analisamos, no entanto, somente aspectos relacionados ao conhecimento prévio sobre o assunto, visando compreender o papel que ele desempenha na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa. Os conhecimentos

lexical e textual, também componentes integrantes do conceito de conhecimento prévio, segundo a visão de Kleiman (2004) não foram objeto de análise neste estudo.

A coleta de registros para a realização deste trabalho constou de Questionário Informativo, auto-avaliação de habilidade de leitura, observação de aulas, entrevista e atividades de leitura. Os dados oriundos desses instrumentos após analisados e triangulados nos proporcionaram informações relevantes sobre o contexto investigado. Os participantes da pesquisa compreendem o professor colaborador e dois grupos de 37 alunos, denominados “A” e “B”, que cursam a terceira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual.

A partir de uma análise dos dados advindos da auto-avaliação e de uma atividade de leitura, observamos que o grupo “B” parece caracterizar-se como menos proficiente em leitura em inglês que o grupo “A”. Por essa razão, optamos por selecionar o grupo “B” para realizar diferentes atividades de pré-conhecimento antes da leitura dos textos em inglês com o propósito de analisar a influência do conhecimento prévio sobre o assunto nesses eventos de leitura.

Ao analisarmos os registros coletados por meio dos instrumentos acima descritos, concluímos que apesar do grupo “B” não apresentar um resultado mais expressivo com relação ao grupo “A” nas atividades de leitura desenvolvidas por ambos os grupos, pudemos perceber indícios de que o conhecimento prévio sobre o assunto influenciou de forma positiva nas atividades realizadas pelo grupo “B”.

Com base nas informações dos participantes dos grupos “A” e “B” provenientes do Questionário Informativo observamos que, de um modo geral, os participantes desses grupos manifestam acreditar que o conhecimento prévio sobre o assunto pode facilitar a leitura e a compreensão do texto como podemos verificar neste depoimento de uma aluna do grupo “B”.

Pa: Se você já tem um conhecimento e o texto tenta te passar mais ou menos aquilo que você já sabe, daí na hora da leitura é só você somar as duas coisas. Você junta o conhecimento do

texto com o conhecimento do assunto. Tipo assim, eu ia lendo o texto e pensando já no que eu sabia sobre o texto. Daí alguma coisa que eu não entendia no texto eu procurava entender usando o meu conhecimento prévio. Mas eu acho assim, que a se a gente soubesse mais inglês a leitura ia ser mais fácil.

Todavia, no cruzamento dos dados foi possível analisar que na visão dos participantes do grupo “B” o conhecimento lingüístico se sobrepõe ao conhecimento textual e ao conhecimento prévio sobre o assunto, que também são importantes no processamento da leitura. Na perspectiva desses participantes, a leitura parece caracterizar-se como tarefa de decodificação dos sinais gráficos impressos na página, e o sentido do texto só seria possível de ser construído se o leitor conhecer ou traduzir todos os vocábulos presentes no texto. Essa visão ascendente de leitura em que o sentido do texto encontra-se nele próprio pode ter contribuído para que esses alunos não apresentassem um escore mais elevado nas atividades de leitura.

A concepção de leitura em Língua Inglesa que os alunos do grupo “B” explicitaram durante este estudo pode estar relacionada a uma prática de leitura que vem sendo desenvolvida há muito tempo em alguns contextos escolares. Nesses locais de ensino os modelos decodificadores de leitura ocupam um lugar de destaque, sem espaço para se trabalhar os demais fatores que colaboram para a formação de leitores proficientes. Dessa forma, a leitura em inglês, na maioria das vezes, é vista apenas como uma tarefa de reconhecimento lexical e as atividades de compreensão restringem-se a exercícios estruturais da língua.

Um aspecto que vale ressaltar é que os participantes do grupo “A”, mesmo não realizando atividades de pré-conhecimento durante este estudo, apresentaram um resultado semelhante ao grupo “B” nas atividades de leitura e compreensão. Acreditamos que este resultado reflete a visão de leitura demonstrada por eles, que revelaram que, no momento da leitura, buscam construir o sentido do texto a partir de uma leitura que caminha do todo para

se chegar às partes, e consideram as informações não visuais importantes neste processo. Os alunos apontaram ainda que não se preocupam muito com a tradução linear, mas buscam compreender o texto como um todo.

A partir das informações acima é possível notar que a visão de leitura presente na mente do leitor, ou seja, os fatores que ele acredita que são relevantes ou não no processamento da leitura influenciam nas estratégias que ele seleciona quando se propõe a ler um texto. Por este motivo é interessante que o professor de leitura busque compreender os fatores sociais e cognitivos que colaboram na construção do sentido do texto, e dessa forma contribuir para tornar a aprendizagem da leitura possível.

Contudo, convém mencionar que as mudanças na visão de leitura dos alunos parecem acontecer de forma gradual. Neste trabalho, no que diz respeito ao uso do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura, pudemos perceber que os aprendizes do grupo “B” apresentaram um melhor resultado na última atividade de leitura realizada por eles. Desse modo, é possível inferir que a continuidade de atividades de pré-conhecimento antes da leitura em inglês colaboraria efetivamente para que os alunos se tornassem proficientes em leitura, o que poderia ser corroborado por estudos longitudinais de maior dimensão.

Neste estudo foi possível evidenciar que o conhecimento prévio sobre o assunto desenvolve um papel significativo na leitura em Língua Inglesa. No entanto, como exposto, a escola, de modo geral, parece ter concentrado suas práticas de leitura apenas no conhecimento léxico-sistêmico. Estudos adicionais precisariam ser conduzidos objetivando discutir se a ênfase neste conhecimento pode contribuir, de fato, para um ensino de leitura em Língua Inglesa que cumpra sua função social.

A Proposta Curricular de Minas Gerais – Inglês (2005) propõe que, ao ensinar leitura o professor deve viabilizar ao aluno os três tipos de conhecimento: o conhecimento lexical, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (conhecimento prévio sobre o assunto).

Segundo a proposta mineira, estes três tipos de conhecimento devem ser trabalhados de forma integrada no momento da leitura, pois eles são fundamentais para que o leitor compreenda o texto.

O Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior que também foi discutido aqui sugere um modelo de leitura interacional no que tange à leitura em Língua Estrangeira. Nessa linha, esses conhecimentos também devem ser trabalhados globalmente. Todavia, os alunos, de modo geral, no momento da prova do PAIES demonstram grande preocupação com o vocabulário, e tentam compreender o texto com base apenas no conhecimento lingüístico.

Partindo da visão acima notamos que o baixo rendimento dos alunos do contexto investigado na prova de Língua Inglesa do PAIES pode ser reflexo das práticas de leitura que enfatizam o conhecimento lexical. Embora a escola explicita que tem buscado desenvolver o ensino de leitura na perspectiva do PAIES, pois a maioria dos alunos está engajada no processo, pudemos notar que há um descompasso entre a prática de leitura instituída na escola e as reflexões que fundamentam a Proposta de Minas Gerais e a própria concepção do PAIES.

Ainda no que se refere à ativação do conhecimento prévio sobre o assunto antes da leitura do texto, Leffa (1996b) reitera que este tipo de atividade é relevante para uma leitura bem sucedida. Sendo assim, a nosso ver, o professor de leitura poderia buscar desenvolver tarefas envolvendo a ativação desse conhecimento antes da leitura e em seguida analisar criticamente os resultados desta atividade. A sala de aula de leitura pode ser entendida como um espaço onde professor e aluno compreendem juntos as estratégias, tarefas e os diversos fatores que colaboram para a formação de leitores proficientes. E deve haver por parte de ambos um esforço consciente para que mudanças aconteçam e tragam reflexões para a sala de aula de leitura.

A leitura ainda é considerada em nosso país um grande problema educacional, pois muitas pesquisas apontam que os alunos brasileiros apresentam dificuldades para ler e

compreender o que lêem. Refletindo sobre isto, entendemos que o ensino da leitura deve ser questionado e tornar-se uma preocupação não somente dos professores de leitura, mas de todos que constituem o cenário educacional. A leitura é essencial à vida do ser humano, visto que contribui efetivamente para a formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo social, e este deve ser o propósito da educação.

Em outros termos, faz-se necessário refletirmos constantemente sobre a nossa prática em sala de aula e também nos inteirarmos das diversas pesquisas realizadas na área de ensino e aprendizagem de línguas para ampliarmos a nossa visão sobre o que é ensinar e o que é aprender línguas.

É importante pontuar que nenhuma pesquisa começa e termina em si mesma. Nesse sentido, ainda há muito a se pesquisar em leitura em língua estrangeira visto que são várias as lacunas a serem preenchidas nesta área. No caso do conhecimento prévio, pesquisas poderiam ser realizadas com o propósito de analisar o papel dos três tipos de conhecimentos: lexical, textual e de mundo com alunos que demonstram boa proficiência na leitura em Língua Inglesa e assim trazer outras contribuições para o contexto da sala de aula de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Org.). **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 1984. p. 1-27.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 121 p.

AVELAR, F. J. de S. **Visões e ações de uma professora em formação**: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

AZAMBUJA, J. Q. Perguntas e respostas = leitura interativa? In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (Org.). **Língua (gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 75-96.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1999. 364 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília. Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998. 120 p.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 289 p.

CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 3, p. 5-8, jul. 1981.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel e Nuno Verdial Soares: Porto: Asa Editores II SA. 2001. 335 p.

CORACINI, M. J. F. R. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. F. R. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995. p. 13-19.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, UFMG, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan/jun. 2002.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, dez. 1996.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica**: mas isso faz parte do ensino da leitura? - subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FIGUEIREDO, C. A. **O ensino da leitura em inglês** – uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual. 1984. 308 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 1984.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo**: as perspectivas de professores e de alunos. 2005. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2005.

GIBSON, E. J. Learning to read. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. D. (Org.). **Theoretical Models of processing of reading**. 3. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 661-686.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 127 -131, 2001.

GOODMAN, K. S. Transactional psycholinguistic model. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. D. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, International Reading Association, 1976. p. 813-840.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 95 p.

JESUS, O. F.de. Leitura e cognição. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (Org.) **Língua(em): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 231-254.

JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura**: um processo de intervenção no contexto escolar. 202 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 144 p.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987. 144 p.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004. 82 p.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993. 102 p.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. 94 p.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005. 112 p.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996a. 105 p.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n.15, p. 143-159, 1996b.

LIEURY, A. **A memória**: do cérebro à escola. Tradução de Ramon A. Vasques. São Paulo: Ática, 1997. 111 p.

LOPES OLIVEIRA, E. L. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa** – analisando o seu uso no Contexto da escola pública. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MARQUES, A. **Inglês: novo ensino médio**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002, 240 p.

MARQUEZ, D. N. **Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente**. 1999. 579 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1999.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular de língua inglesa do estado de Minas Gerais: Educação Básica**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. 48 p.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, R.C. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina em lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, Rio de Janeiro, v.10, n. 2, p. 329-38, 1994.

MURDOCH, Yvette. **Using authentic texts in the language classroom**. UK: Centre for English Language Studies, 1999. p. 1-16.

NUNAN, David. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 253 p.

NUNES, M. B. C. **O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros**. 2000. 274 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – PUC-SP, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M. L. **O papel dos esquemas para a compreensão de leitura em espanhol**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, Assis, v. 16, p. 24 – 29, 2000.

POLTRONIERE, S. M. **A leitura autorizada** – o uso do livro didático no cotidiano escolar. 1993. 145 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDDALL, H. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. 3. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988. p. 722-750.

SARDINHA, T. B. **Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira**. 381 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 1991.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **Delta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-20, 1997.

SCARAMUCCI, M.V. R. A dicotomia quantitativo/qualitativo na pesquisa em lingüística aplicada: paradigmas opostos ou métodos complementares? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4. **Anais....** Campinas: Unicamp 1995. p. 510-519.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 16, p. 101-124, 1983.

SILVA, E. T. **Aspectos psicológicos da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 104 p.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. 165 p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423 p.

SOUZA, L. T. C. **Concepções e ensino de leitura em língua inglesa**: refletindo sobre a própria prática. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SOUZA, A. C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho**: três eixos imbricados. 231 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

SOUZA, L. C. P. de. **O papel do conhecimento prévio na compreensão de textos didáticos**. 1992. 153 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa**: leitura. São Paulo: Cortez, 1991. 142 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **PAIES**. Manual do candidato. 3ª Etapa. 2003/2006. Uberlândia: Pró-reitoria de Graduação / Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **PAIES**. Manual do candidato. 1ª Etapa. 2005/2008. Uberlândia: Pró-reitoria de Graduação / Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, 2005.

ULBRIKI, M. **A construção do sentido na leitura**: o papel do conhecimento prévio. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

WALLACE, C. **Reading**: a scheme for teacher education. Oxford: Oxford University Press, 1992. 161 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário Informativo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
 MESTRADO EM LINGUÍSTICA

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Nome (opcional) _____
 Idade _____ Sexo _____
 Série _____ Data _____

1- Há quanto tempo você estuda inglês na escola regular? (incluindo este ano)

2- Você estuda ou estudou inglês em alguma escola de idiomas?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, responda por quanto tempo você estudou ou estuda fora da escola regular:

3- Como você avalia seu desempenho de leitura em inglês? Escolha uma alternativa:

() excelente () bom () razoável () fraco

4- Quanto você compreende dos textos em inglês presentes no seu livro didático? Escolha uma alternativa:

() menos da metade () mais da metade () todo o texto

5- Quanto você compreende dos textos de inglês de Vestibular ou PAIES trabalhados em sala de aula? Escolha uma alternativa:

() menos da metade () mais da metade () todo o texto

6- Você prefere ler textos em inglês sobre os quais você já possui algum conhecimento sobre o assunto?

() sim () não

7- Você acha que o conhecimento que você possui sobre o tema/assunto facilita a compreensão do texto em inglês?

() sim () não

8- Você acha que os textos em inglês lidos em sala de aula colaboram para o seu conhecimento geral?

() sim () não

9- Após a leitura em inglês você relaciona a informação textual com o seu conhecimento prévio e observa as semelhanças com o que já era conhecido antes da leitura?

() sim () não

10- Você acha que o tipo do texto (narrativo, expositivo, dissertativo, etc.) influencia na leitura em inglês?

sim não

11- Durante a leitura você tenta relacionar o assunto do texto com o que você já sabe?

sim não

12- Além dos textos em inglês propostos pelo professor, você tem o hábito de ler outros textos em inglês?

sim não

13- Quando você lê um texto em língua inglesa, você tenta: (você pode marcar mais de uma alternativa)

traduzir as palavras desconhecidas

compreender o texto de forma global, não se preocupando com os vocábulos desconhecidos.

adivinhar o significado das palavras desconhecidas, utilizando para isso o próprio contexto.

utilizar o seu conhecimento sobre o tema/assunto para compreender o texto.

entender palavra por palavra do texto

14- Para qual/quais finalidades você utiliza o inglês que aprende na escola? (você pode marcar mais de uma alternativa)

Acessar sites em inglês.

Ler textos em inglês na internet.

Entender manuais de jogos (games) importados.

Entender letras de música que você gosta.

Ser aprovado em um exame de seleção para ingresso ao Ensino Superior.

Se comunicar via e-mail/carta com falantes da língua inglesa.

Ler manuais de aparelhos eletrônicos (vídeo game, DVD, câmeras digitais, etc.).

Entender um filme ou um programa de TV em Língua Inglesa.

Ler Revistas ou jornais em Língua Inglesa.

Nada

15- Você está participando do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)? De quais etapas já participou? _____

1ª e 2ª etapas

1ª etapa

2ª etapa

APÊNDICE B
Auto-avaliação de habilidade de leitura

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM LÍNGUISTICA**

Auto-avaliação de habilidade leitura em Língua Inglesa

Nome _____

1-Marque apenas a alternativa que melhor representa a sua capacidade de leitura em Língua Inglesa.

Leitura	comente
A1- Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	
A2- Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais simples.	
B1- Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho/escola. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	
B2- Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou ponto de vistas particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	
C1- Sou capaz de compreender textos longos e complexos literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	
C2- Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados em obras literárias.	

ANEXOS

ANEXO A
Atividade de leitura 1

1- Texto em inglês trabalhado com os alunos dos grupos “A” e “B” (R-risk taking)

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

RRISK 2002 - Risk taking in adolescence

Risk-taking in adolescence is not only normal; it is an essential part of learning and personal development.

Every healthy teenager takes risks as he or she grows towards independence. Most researchers agree that if there is no risk there is no growth. Although risk taking is exploratory, poor self-esteem and lack of confidence will motivate some adolescents. We see impulsive behavior and recklessness used by some adolescents to gain the approval of their peers.

A common problem for young people is their seeming inability to evaluate the potential risks and consequences of everyday behaviour. 60 per cent of adolescent deaths are caused by accidents – many of these are the result of risk taking. Thrill seeking, the desire to impress one's friends, feelings of invincibility and the search for new experiences are all motivating forces that drive many teenagers. They act without concern for consequences or without even being able to fully evaluate the potential risks.

If teenagers engage in risky behaviour and do not suffer the expected consequences, they are likely to deduce that the behaviour is not risky at all and that adult advice cannot be trusted. This is often the case with drug and alcohol use. Teenagers do not see drinking, drug use and driving as potentially risky in the same way as adults. For them, the risk is in social rejection – not being seen as cool - if they do not do what their friends are doing.

The RRISK program aims to raise student awareness about the consequences of everyday risk choices involving alcohol and drug use, driving and partying. Sometimes one risky choice can lead to others. For example, drinking alcohol to intoxication will impair judgment and may result in risks to personal safety, violence or a criminal charge that would otherwise have been avoided. The RRISK program aims to provide an opportunity for young people to think before they act, to predict consequences and to develop strategies that can protect themselves and their friends.

Families, school and the community have an important role to play in supporting young people to be happy, socially connected and to provide opportunities and challenges which will encourage responsible choices. For young people, regardless of the excitement, the thrill and the risk, there is always a choice and ultimately it is theirs to make.

Date published: 22/08/2003

Adapted from: <http://www.abc.net.au/northcoast/stories/s680164.htm>

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

QUESTÃO 21

Complete a sentença a seguir com cada item abaixo e, de acordo com o texto, marque (V) quando a afirmação for verdadeira e (F) quando for falsa.

According to the text, risk-taking in adolescence

- 1 () is not a common behavior.
- 2 () is part of the growing process.
- 3 () is sometimes caused by low self-esteem.
- 4 () is a way to be rejected by the group.

QUESTÃO 22

Complete a sentença a seguir com cada item abaixo e, de acordo com o texto, marque (V) quando a afirmação for verdadeira e (F) quando for falsa.

According to the text, when adolescents do not suffer the consequences of their acts

- 1 () they maintain their risky behavior.
- 2 () they start accepting adult advice.
- 3 () they think that nothing will happen to them.
- 4 () they perceive drinking and driving as potentially risky.

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

QUESTÃO 23

De acordo com o texto, assinale (V) quando a resposta à pergunta abaixo for verdadeira e (F) quando for falsa.

What are the objectives of the RRISK Program?

- 1 () To make adolescents conscious of their risk-taking behavior.
- 2 () To show adolescents how a risky choice can result in serious problems.
- 3 () To teach adolescents how to protect themselves against their friends.
- 4 () To help adolescents evaluate their own attitudes and choices.

QUESTÃO 24

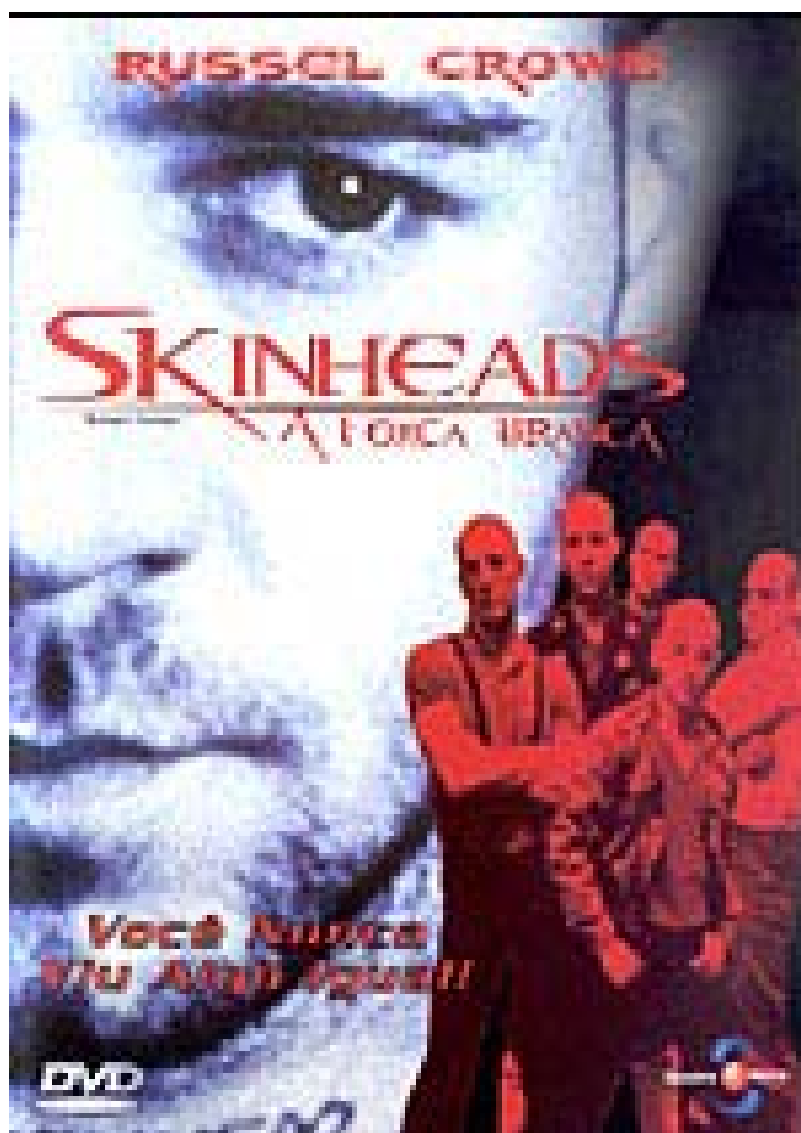
De acordo com o texto, marque (V) para a(s) alternativa(s) que completam corretamente o enunciado abaixo e (F), quando for falsa.

According to the text, the function of the family, the school and the community is

- 1 () to discourage adolescents from making responsible choices.
- 2 () to persuade adolescents to search for unsafe attitudes.
- 3 () to stimulate adolescents to assume their responsibilities.
- 4 () to promote social inclusion for the adolescents.

ANEXO B
Atividade de leitura 2

1- Filme assistido pelos alunos do grupo "B"



2- Texto utilizado para atividade de pré –conhecimento – grupo “B”

A história do Oi! e dos Skinheads

O movimento skinhead apareceu no final dos anos 60, na Inglaterra. Eles surgiram como uma evolução de outro movimento, os mods. Os mods, abreviação de "modernists", eram uma galera que deu muito o que falar no início dos anos 60, que curti lambretas, música negra norte americana (soul, r&b) e jamaicana (ska), roupas alinhadas (o visual deles era muito peculiar para a época, e, apesar de imitado, quase nunca é reproduzido com fidelidade hoje), etc... Os mods brigavam com os Rockers, que curtiavam jaquetas de couro, motocicletas, rock anos 50 e topetes.



Mods após briga com rockers na praia, 1964

Essas brigas sempre davam muito o que falar na imprensa, mais ou menos como aconteceu uns meses atrás em SP, quando houve as tretas entre "skatistas" e "cybermanos"... Com o tempo, o Mod se dividiu entre o pessoal mais intelectual, refinado, "cool"; e o pessoal mais das ruas, mais proletário, briguento. Os mais "artistas", apelidados de "Mods de escola de arte", acabaram dando origem ao psicodelismo (membros de bandas como The Who e Pink Floyd eram mods antes de virarem "psicodélicos"). Os mais "rueiros" (chamados "hard mods"), exageraram o visual simples do mod original, deixando o cabelo cada vez mais curto e adotando as botas e suspensórios como uniforme, enfatizando sua condição de classe trabalhadora.

Além disso, o ska que ia aos poucos se transformando no reggae, passava a ser a trilha sonora desses "hard mods", frequentadores de bailes onde rolava música da Jamaica. Em 1968, eles já eram muitos, e estavam causando muita confusão, brigando em estádios de futebol e nas ruas. A imprensa apelidou-os de "skinheads" (cabeças raspadas) e eles assumiram o nome.

O skinhead original não tinha nada a ver com política. O negócio deles era curtir som (reggae/ska), visual, tretas (no estádio de futebol ou contra hippies e gangues de motoqueiros), futebol, etc... Não havia racismo também, pois muitos skins eram negros, e

mesmo os brancos ouviam apenas música negra e frequentavam os mesmos bailes dos jamaicanos. Isso durou até o começo dos anos 70, quando o movimento quase acabou.



Capa do clássico LP da banda jamaicana de reggae Symarip, de 1970 (esses aí eram apenas skins da rua, não eram os membros da banda)

O pessoal ou largou por ter ficado mais velho, ou mudaram de movimento (novos estilos surgiram a partir do skinhead - como o Suedehead, mais preocupado com a aparência e os bootboys, hooligans de futebol). Até que em 1977, aproximadamente, impulsionado pela explosão dos movimentos (punk, new wave, volta do mod e do rockabilly, etc), começaram a aparecer novos skins, e alguns antigos voltaram à cena. Alguns ainda eram fiéis ao "espírito de 69", enquanto outros eram influenciados pelo punk, misturando elementos punks ao visual skinhead tradicional.



Skins em Londres, 1970

No final de 77, começo de 78, acontece um racha no punk, semelhante ao que houve no mod nos anos 60: parte do movimento segue um direcionamento mais "artístico" (originando o pós punk, new wave, gótico, etc), e outros pegam mais o lado agressivo, rueiro e suburbano (o "Street Punk", mais tarde apelidado de "Oi!"). Essa leva de punks mais "crus", têm como guia o Sham 69. Jimmy Pursey, vocal do Sham, era skin no começo dos anos 70, e a banda tinha um grande público skinhead. Desta forma, começa a se multiplicar uma nova geração de skins, influenciados pelo punk e ouvinte de punk rock, com um visual menos bem arrumado do que os skins originais. Os skins "tradicionais" diziam que estes eram apenas "punks carecas", pois não tinham noção alguma sobre as tradições do skinhead.

Eis que os skins voltam a ser uma visão comum nas ruas de Londres, e em shows punks. No final dos anos 70, surge o movimento 2 Tone. O 2 Tone ("2 tons", ou seja, branco e preto, anti-racismo) era o nome dado à nova geração de bandas de ska (Madness, Specials, Selecter, etc) e seus seguidores. As bandas 2 Tone eram influenciadas pelo som skinhead original (Ska e reggae antigo), inclusive tocando covers das favoritas dos bailes de 69. De qualquer maneira, o 2 Tone levou muitos skins de volta às origens musicais, visuais e multi-raciais do movimento

Mas nem tudo eram flores, e enquanto a 2 Tone estava fazendo um ótimo trabalho combatendo o racismo e o fascismo através do ska, a extrema direita (em especial o "National Front") começava a se aproximar dos skinheads mais ignorantes. Enquanto o Sham 69 e outras bandas street punk com fãs skins tocavam em festivais chamados "Rock Against Racism" (rock contra o racismo), organizados por partidos de esquerda, o National Front cria sua própria organização, o "Rock Against Communism", para apoiar bandas de extrema direita.

Desta maneira, nasce o "Skinhead Nazista", tão conhecido pelo mundo todo. No entanto, a maioria dos skins continuava sem um direcionamento político definido, longe dos fascistas. Sabe-se que nesta mesma época (1979), havia uma banca de skins em Londres chamada "S.A.N."- "Skinheads Against Nazis", que queria eliminar a influencia dos neo-nazistas. Bandas de punk rock com membros skins, como os Angelic Upstarts, eram assumidamente esquerdistas e se opunham ao National Front com veemência.



The Specials, principal banda da 2-Tone

Mas como é de costume, a mídia sensacionalista começa a chamar todo skinhead de nazista, e o que é pior, todo jovem nazi de "skinhead". Com isso, a extrema direita só conseguiu novos adeptos e os skins "White Power" aumentam em tamanho e importância. Mas mesmo assim estavam longe de ser maioria. Em 1980, o punk estava em baixa, tendo sido transformado em new wave e vendido em butiques. Mas nos subterrâneos, muitas bandas de "punk real" estavam na luta. A maioria delas era influenciada pelo Sham 69 e outras bandas street, e faltava um nome para uní-las.

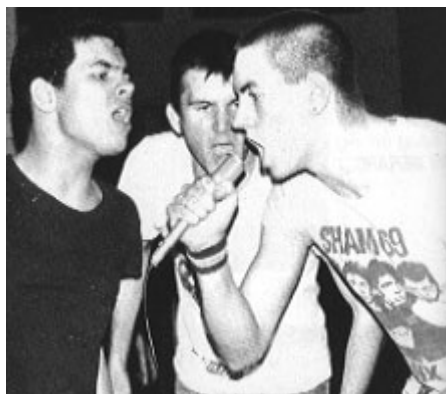
Eis que o jornalista Garry Bushell, chama este novo movimento de "Oi!", por causa da música dos Cockney Rejects "Oi! Oi! Oi!". O Oi! tinha como ideal ser uma revitalização do punk agressivo, realista, das ruas, sem a comercialização e a suavização da new wave. Era a música que segundo Bushell, unia "punks, skins e toda a juventude sem futuro". Logo organizaram a primeira coletânea Oi!, com os Cockney Rejects, 4 Skins, Angelic Upstarts, Peter & the test Tube Babies, Exploited e outras bandas, formadas por punks, skins e "normais".

Foram feitas várias outras coletâneas Oi! a partir daí, e muitas bandas apareceram. Então, apesar de no Brasil as pessoas pensarem que Oi é "som de careca", ou que bandas Oi devem ser de direita, isto não passa de preconceito. O Oi! nada mais é do que um estilo de punk rock de volta às raízes, mais ligado à rua, ao realismo social. Nada a ver com a extrema direita. A maior prova disso é a adesão original de bandas como os U.K. Subs ao Oi!, e o fato do Business (uma das maiores bandas Oi), tocar um cover do Crass. Enfim, a grande maioria das bandas ou era de esquerda ou era apolítica. Entre as bandas Oi originais, não havia nenhuma que fosse nazi.

Os nazis, como já disse, estavam envolvidos com o R.A.C., e se o som deles era semelhante ao Oi, as idéias certamente não eram. Com o tempo, a mídia passou a explorar cada vez mais o skinhead, e o Oi!, que já era a música oficial da maioria dos skins acabou sendo associado ao fascismo. Com isso, muitas bandas punks (com medo de terem o filme queimado) se distanciaram, deixando o termo Oi! principalmente na mão dos skinheads.

Mas de qualquer maneira é absurdo, como costumam fazer por aqui, usar a palavra Oi! querendo dizer skin, ou careca (tipo "fulano de tal é oi!"), e boicotar determinadas bandas apenas por serem Oi. Oi! é um estilo de música baseado na união e na temática direta e agressiva, não uma ideologia política. Apesar de haver muitas bandas Oi! nacionalistas e formadas apenas por skinheads, uma banda pode ser Oi! sendo 100% punk sem ter nada a ver com nacionalismo, extrema direita ou nada disso, basta acreditar nos idéias originais da coisa

Resumindo, Oi! é apenas mais um nome para o punk, ou melhor, para o "street punk", não devendo ser confundido com uma ou outra postura política. Nos Estados Unidos, muitas bandas de hardcore foram influenciadas pelo Oi! e tinham membros skinheads (não nazis), como era o caso do Agnostic Front, Cro-Mags, Iron Cross, Warzone, etc...Daí o motivo de muita gente (especialmente até alguns anos atrás) chamar essas bandas de nazistas, injustamente. Algumas delas eram patriotas, mas não eram racistas, nazistas ou nada do tipo.



Iron Cross, a primeira banda Oi! americana, 1982

Hoje em dia, há pelo menos 3 tipos de skinhead pelo mundo afora (no Brasil a cena é um pouco diferente).

1-A maioria deles são os chamados "tradicionais", que acreditam nos valores originais do skinhead. Muitos são o que se chama de "Espírito de 69", ou seja, procuram reproduzir exatamente os skins dos anos 60 e ouvem apenas reggae e ska. Outros são mais ligados ao Oi!, e a maioria gosta tanto de Oi!, quanto de punk 77, reggae, ska, soul, etc... A política fica em segundo plano, e todos são contrários ao racismo.

2-Há também os skins engajados mais à esquerda, que podem ser "Sharp" (muitos se dizem apolíticos ou até mesmo nacionalistas, mas são radicalmente anti-racistas e confrontam os nazis face a face) ou "Rash" (skins anarquistas ou comunistas). Estes, convivem mais ou menos bem com os tradicionais, e ouvem as mesmas coisas, mas há um certo conflito, pois os "trads" chamam eles de fanáticos e eles chamam os "trads" de alienados... O Sharp foi muito grande até a metade dos anos 90, mas de lá para cá começou a diminuir. Os mais politizados aderiram ao Rash, e os que achavam que o Sharp deveria ser apolítico, passaram a se denominar tradicionais, ou apenas skinheads. O Rash e os Redskins (skins comunistas) são fenômenos grandes em alguns países como França (onde existem em grandes números e bem organizados desde o início dos anos 80), Itália, Espanha, Alemanha e em menor grau nos Estados Unidos, Canadá e no resto da Europa.

3- Os skins nazis, que em geral usam visual diferente, curtem som diferente (puxado para o hard rock) e frequentam baladas diferentes. São igualmente detestados pelos tradicionais, sharps e rash.

<http://www.angelfire.com/pe2/sxe/skinhead.html>

3- Questões discutidas com os alunos do grupo “B” antes da leitura do texto em inglês.
(game) – *Who knows first?*

1- Onde e quando surgiu o movimento Skinhead ? **Inglaterra, final dos anos 60**

2- Como surgiu o grupo? **Surgiu como uma evolução dos mods**

3- Como eram os mods? **Galera que curtiã lambreta, música negra norte americana, jamaicana, vestiam roupas alinhadas....**

4- O que significa a abreviação SKA? **Música jamaicana.**

5- Como foi a divisão dos Mods? **Se dividiram em dois grupos... um grupo mais intelectual e outro das ruas, mais proletários e briguentos**

6- Como se vestiam os mods briguentos? **Cabelo cada vez mais curto, suspensórios, botas enfatizando a condição de classe trabalhadora.**

7- Como se comportavam os hard mods e que música curtiã? **brigando nos estádios, causando muita confusão nos bailes...**

8- Que apelido foi dado aos mods pela imprensa? **Skinhead**

9- Qual a ligação dos verdadeiros skinheads com a política? **Não tinham nada a ver com política**

10- Qual a relação dos verdadeiros skinheads com o racismo? **Não eram racistas e até os brancos curtiã música dos negros**

11- Que tipo de música os skinheads curtiã? **Ska e reggae**

12- Em 1970 o movimento dos skins quase acabou, por que? **O pessoal ficou mais velho e outros mudaram de movimentos.**

13- Em 1977 impulsionados pela explosão dos movimentos (punk e new wave) surgiram novos skins... Como se comportavam esses novos grupos? **Alguns eram fieis e outros misturaram o visual punk ao visual tradicional**

14- Na década de 70, surge o movimento 2 tone, que significa branco e preto. Qual a filosofia deste movimento? **Tentavam combater o racismo e o facismo, levando os skins de volta as origens musicais...**

15- Qual a relação da banda “national front” com os skinheads mais ignorantes? **Impulsionavam o rock contra o comunismo organizados por partidos de esquerda.**

16- Como nasceu o skinhead nazista? **A partir das influências da banda national front**

17- Quem propagou a idéia de que todo skinhead é nazista? **A mídia**

18- Por que os Skinheads eram conhecidos como a força branca?

- 19- O que foi o movimento OI? **Movimento que tentou unir através da música os skins, punks e toda a juventude**
- 20- Qual é o estilo da música OI? **Baseado na união e na temática direta e agressiva, não uma ideologia política**
- 21- Segundo o texto, há atualmente 3 tipos de skinhead pelo mundo afora; como são os skins tradicionais?
- 22- Como são os skins também chamados de sharp? São os nacionalistas
- 23- Como são os skins nazis? Visual diferente, curtem hard rock... são detestados pelos tradicionais.
- 24- Qual a relação dos skins mostrados no filme com os skins tradicionais?
- 25- Por que o grupo de skins do filme se desfez?
- 26- Qual a filosofia dos skins mostrada no filme?
- 27- Que tipo de preconceito por parte dos skins foi evidenciado no filme?
- 28- Que tipo de skin é mais explicitado no Brasil?
- 29- Qual a relação do texto discutido na sala com o filme?
- 30- O que o autor do texto objetivou mostrar quando se propôs a escrevê-lo?
- 31- O que o escritor do filme objetivou mostrar através do filme “Skinhead – a força branca?”

4- Texto em inglês trabalhado com os alunos dos grupos “A” e “B” (skinhead)

PAIES/UFU - 3ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

Língua Estrangeira: INGLÊS

Are all skinheads nazis?



The history of organized racism, homophobia and neo-nazism have created an indelible image of the skinhead as the willing foot soldier of far right political parties and of racial prejudice. The excellent account of the rise of white power music “White Noise”, published by, Searchlight, leaves few stones unturned in identifying skinheads with white-power and white-power music.

Skinhead dress and music belonged originally, however, to a wide section of black and white working class youth. Followers may have been prejudiced perhaps, but no more so than many others in British society at that time.

Music was multi-racial in inspiration. Skinheads and other black and white youth followed Ska, for example, and bands like *The Specials* were fiercely anti-racist.



So, some skinheads and other working class youth have never been racist - this has always been true. An interest in the skinhead look and a liking for a particular type of music has never been a vehicle for racism or fascism. In fact, *real skinheads are anti-racist and anti-nazi!*

Real Skinheads are Anti-racist!

In support of *real* skinheads, Tyne and Wear Anti-Fascist Association (TWFAFA) wishes to emphasize their message - that skinheads and their friends have joined the struggle against violence, hate, intimidation and political thuggery.



Why real skinheads are anti-racist?

“The original skinheads first appeared in England in the late 1960’s, growing out of the “rude-boy” and “hard-mod” movements. White, working-class kids who couldn’t afford to keep up with the increasingly expensive tastes of the mod movement adopted their own, hard mod, style, placing their emphasis on clean, practical clothing and hairstyles suitable for work and on taking pride in being working class.”

PAIES/UFU - 3ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

Gay Skinheads.

Though skinhead culture is often male and heterosexual - there are perhaps far fewer straight women involved - there's also a strong gay following. But if some straight skinheads are racist others are homophobic, expressing hate for gay sexuality and dislike of gays sharing the clothes, style and brotherhood. Perhaps, sometimes, it's about men who are afraid of being *fancied* by other men and realizing that they might be gay.

But the gay skinhead following is also equally keen on the attractiveness of dress and the importance of skinhead culture.

Adapted from: <http://www.twafa.org.uk/fascism/skinheads/html>

QUESTÃO 21

De acordo com texto, marque as afirmativas verdadeiras com (V) e com (F) as falsas.

- 1 () Skinheads have their image linked to neo-nazism.
- 2 () Skinheads are represented as willing participants of far right political parties.
- 3 () Skinheads are often soldiers who support white power racial groups.
- 4 () Skinhead followers were influenced by the racism of British society of that era.

QUESTÃO 22

Conforme o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () Skinheads listened to anti-racist music.
- 2 () Skinhead music was prejudicial to minorities.
- 3 () *The Specials* were fierce supporters of skinheads.
- 4 () Ska composed music for skinheads.

PAIES/UFU - 3ª Etapa Subprograma 2002-2005 - PROVA TIPO 1

QUESTÃO 23

Com base nas informações do texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () Working class young people are ordinarily racist.
- 2 () Real skinheads imitate political conflicts.
- 3 () The skinhead look was sanitary and serviceable.
- 4 () In the late sixties, white, working class kids developed their own fashion.

QUESTÃO 24

De acordo com as informações do texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () Some gay men participate in the skinhead culture.
- 2 () The culture of skinheads expresses hate for heterosexuals who wear skinhead style clothing.
- 3 () The skinhead culture eliminates straight women.
- 4 () Some gay skinheads are extremely concerned about their appearance.

ANEXO C
Atividade de leitura 3

1- Textos utilizados para a atividade de pré -conhecimento - grupo“B”

Texto 1- Álcool e Adolescência

2.1. Consumo de Álcool na Adolescência

Como já apontado que o primeiro episódio de intoxicação alcoólica pode ocorrer na adolescência, pesquisas têm procurado identificar padrões de início de uso de drogas ilícitas e álcool em adolescentes, estudantes e adultos jovens, além de fatores de riscos; por exemplo, (KANDEL, SINGLE & KESSLER, 1976; KANDEL & LOGAN, 1984; ROBINSON, CHEN & KILLEN, 1998; POIKOLAINEN, 2000; BIEDERMAN, FARAONE, MONUTEAUX & FEIGHNER, 2000; HEMMINGSSON & LUNDBERG, 2001).

Estudos epidemiológicos realizados no Brasil com estudantes de diferentes níveis de ensino revelaram alta prevalência de uso de substâncias psicoativas, principalmente as drogas lícitas. Entre universitários da cidade de São Paulo as drogas utilizadas *alguma vez na vida* em ordem decrescente foram o álcool, tabaco, inalantes, maconha, medicamentos prescritos e cocaína (CARLINI, CARLINI-COTRIM, SILVA FILHO & BARBOSA, 1990; MAGALHÃES, BARROS & SILVA, 1991).

Estudo piloto com adolescentes usuários que buscaram atendimento ambulatorial mostrou que o uso de drogas se iniciou, em média, aos 11,67 anos com o consumo de álcool, o uso regular aos 13,22 anos, evoluindo para o uso do tabaco (12 anos), maconha (13,40 anos), inalantes (13,92 anos) cocaína via inalatória (14, 36 anos), *crack* (14,67 anos), alucinógenos (15,33 anos) e cocaína endovenosa (16 anos). Na amostra estudada, embora o álcool tenha sido a primeira droga consumida, foi à última a apresentar uso problemático (SCIVOLETTO, HENRIQUES JR. & ANDRADE, 1997).

De acordo com dados do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), pesquisa com estudantes de 1º e 2º Graus de 10 capitais brasileiras, 65% dos entrevistados afirmaram consumo de bebidas alcoólicas, dos quais 50% iniciaram o uso entre os 10 e 12 anos de idade (GALDURÓZ, NOTO & CARLINI, 1997).

Pesquisa envolvendo as 24 maiores cidades do Estado de São Paulo (cidades com mais de 200 mil habitantes) revelou que o *uso na vida* de álcool na faixa etária de 12 a 17 anos foi de 37,7% para o sexo masculino e 32,3% para o sexo feminino e o *uso regular* foi de 0,7% para o sexo masculino e de 1,9% para a o feminino. Na mesma faixa etária a prevalência de dependentes de álcool foi de 5,3% para o sexo masculino e de 2,5% para o sexo feminino (GALDURÓZ, NOTO, NAPPO & CARLINI, 2000).

A prevalência de casos de alcoolismo entre garotas tem aumentado, bem como o envolvimento em acidentes de carro quando embriagadas. Isso significa que vem ocorrendo uma mudança de comportamento na última década: as garotas têm mais liberdade para freqüentar locais e eventos onde se consome bebida alcoólica antes mais restrito a adolescentes do sexo masculino, aprendendo, então, os mesmos comportamentos de consumo (Citado por ZAKABI, 2002).

2.2. Adolescência, crise de identidade e álcool

Adolescência, do latim *ad*, para + *olescere*, crescer, significa crescer para. A adolescência é precedida, por um período mais delimitado, mas intimamente ligado a ela, de mudanças físicas determinando a maturação sexual, a puberdade.

Em 13 de julho de 1990 a Lei Federal 8069 aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu a faixa etária de 12 a 18 anos como o período da adolescência. Dividido em duas partes, na primeira o ECA versa sobre os direitos da criança e do adolescente; e na segunda sobre as providências para cumprir a primeira parte e as sanções ou consequências de seu não cumprimento.

O ECA define que crianças e adolescentes são indivíduos em desenvolvimento que necessitam de atenção especial e garantias de defesa. Portanto, o Estatuto define também que crianças e adolescentes são cidadãos com direitos, como o direito à convivência familiar e comunitária, direito à saúde e alimentação, direito à liberdade, respeito e dignidade, direito à educação, esporte, lazer, ao trabalho e à profissionalização. O ECA prevê também a proteção integral, a existência de políticas básicas e as medidas de proteção no caso de ação ou omissão da Estado, da sociedade ou dos pais ou dos responsáveis. Defende, então, a ação socio educativa e a proteção, ao invés de ações assistencialistas e medidas repressivas. O ECA determina que todos são responsáveis pelas crianças e adolescentes: pais, comunidade, sociedade e Estado.

Embora, com algumas variações, a puberdade seja praticamente um fenômeno universal, já a própria adolescência varia de cultura para cultura. Há culturas onde a adolescência ocorre de forma gradativa; outras onde há ritos de passagem assim que se inicia a puberdade. O objetivo é favorecer que a passagem da infância para a vida adulta ocorra sem traumas ou crises. Na sociedade ocidental, geralmente de valores contraditórios e de uma cultura em constante mudança, a adolescência tende a ser mais longa e sofrida porque a sociedade pouco facilita para o jovem esse período; pelo contrário, tende a torná-lo simplesmente conformado com o sistema. Mesmo assim, há adolescentes que passam tranquilamente por essa etapa. Em uma mesma sociedade a adolescência pode assumir diversas formas (BECKER, 1985):

"Uma criança pobre, por exemplo, será empurrada para a vida adulta muito mais precoce e abruptamente do que um jovem de uma classe mais privilegiada, que pode prolongar sua adolescência indefinidamente.

Existe ainda um outro tipo de diversidade no `adolescer': num contexto em que atuam fatores sociais, culturais, familiares e pessoais, os jovens assumem idéias e comportamentos completamente diferentes. Há os que querem reproduzir a vida e os valores da família e da sociedade, há os que contestam, rejeitam e querem mudar; os que fogem, os que lutam, os que assistem, os que atuam... enfim, existem inúmeras escolhas."(BECKER, 1985, p. 13).

Quanto ao curso das relações sociais durante a adolescência, ele está vinculado a vários fatores, principalmente ao desenvolvimento da personalidade. Importantes elementos evolutivos da identidade pessoal possuem componentes de relações sociais que, por sua vez, desempenham um papel importante na gênese dessa mesma identidade. (FIERRO, 1995)

A adolescência, assim, é uma etapa de aquisições, por exemplo, das operações formais, da internalização da moralidade, de um novo modo de consciência; e também de profundas e significativas mudanças: físicas, emocionais, sociais, culturais.

Mudanças físicas repentinas, determinadas pela ação dos hormônios, que muitas vezes incomodam a auto-imagem do adolescente; expectativas próprias, da família e da sociedade quanto a buscar um novo espaço social, a busca da independência e o temor do fracasso, valores aprendidos na família contrastados com o do grupo de companheiros, a necessidade de adotar ou não as normas desse grupo para ser aceito, o desenvolvimento da auto-estima, o despertar para a sexualidade e para a paixão é alguns dos elementos conflitantes do mundo adolescente.

Por isso que a adolescência é o período por excelência de risco para o ingresso no uso de substâncias psicoativas. Não só pelo fato de querer experimentar o novo, buscar novas emoções e desafios, mas também encontrar nessas novas buscas "respostas" para o seu viver. A sociedade, em seus diversos segmentos e o poder midiático influenciando o comportamento social, na maioria das vezes, apontam caminhos mais para a obtenção de objetos de consumo, menos preocupados então com respostas visando o crescimento interior. No meio de profundas desigualdades sociais e de uma mídia apelativa para o consumismo e para pseudovalores da vida, os indivíduos sentem-se incluídos socialmente quando cumprem com eficácia essas expectativas, ou seja, quando se movem socialmente para um *status* considerado melhor pelo consumo, pela mera aquisição e pela acumulação de objetos. A ideologia, linguagem dos que controlam o poder, exatamente inculca a confusa percepção social de que padrão de vida é o mesmo que qualidade de vida. Padrão e qualidade de vida não se excluem, mas o jogo ideológico faz com que os indivíduos aceitem que basta melhorar o padrão de vida que a qualidade virá por acréscimo.

O meio social oferece mais riscos que proteção aos adolescentes. Não apenas ao problema das drogas, mas no todo. Pais preocupados com seus filhos adolescentes não se sentem seguros ou tranquilos quando os filhos saem de casa, mesmo que essas saídas sejam para locais considerados tradicionalmente seguros, por exemplo, a escola e a Igreja. Pairam, principalmente, o temor das drogas e o da violência.

No que se refere ao álcool, o problema é mais grave. Por ele estar tão próximo, tão acessível, deixa a impressão de que é semelhante a um animal doméstico que não causa mal algum. O álcool está inserido na cultura, presente nos lazeres e encontros adolescentes, presente dentro das casas, presente tanto na vida profana como no ritual religioso. Desse modo, consumir álcool pode parecer normal para o adolescente, sem muita censura ou orientação por parte dos pais.

Conforme estudo apresentado pela UNESCO, "estudantes começam a beber por curiosidade, pelo desejo de inserção social, para esquecer problemas e para 'ter coragem' nas 'paqueras'". (Citado por NOSSA, 2002).

Na elaboração de sua identidade o adolescente pode perceber que o álcool pode amenizar momentos de angústias e interferir na elaboração da busca do novo sentido de si mesmo, porém, esse amenizar, pode implicar num sentido de vida fragilizado. Geralmente, o adolescente percebe que quando consome álcool "teoricamente as coisas ficam mais fáceis, contudo, não percebe que, inadvertidamente, pode transformar o consumo de álcool como

parte da busca de seu sentido de vida e de ser-no-mundo, ou seja, tornar o consumo de álcool como ingrediente indispensável na elaboração de sua crise.

2.3. O adolescente fraco (sensível) e o adolescente forte (tolerante) para o beber

Embora seja conhecidos atualmente alguns fatores de risco e de proteção do adolescente em relação às substâncias psicoativas, é necessário enfatizar que além da disponibilidade e da propaganda, é fácil o acesso à bebida alcoólica pelos adolescentes, ou seja, a vulnerabilidade sócio-cultural ao álcool. Também, não é demais repetir um dado importante: não existe consumo de álcool sem risco, ou, não é necessário ser um alcoolista para se ter problemas com bebida alcoólica.

Na adolescência, quando das primeiras experiências com a bebida alcoólica, há o adolescente fraco e o adolescente forte em relação ao álcool.

O adolescente fraco (sensível) para o beber é aquele que com uma ou duas doses de bebida alcoólica já se sente alterado e, ao mesmo tempo, pode passar mal com isso. Não consegue então beber mais que isso, porque não se sente bem. No dia seguinte ao uso ou ao abuso de álcool, o fraco para o beber não pode ver bebida alcoólica em sua frente. Sente os efeitos do álcool: mal estar, dor de cabeça, problemas abdominais, indisposição.

O adolescente forte (tolerante) para o beber é o que suporta beber quantias maiores sem muita alteração. Desenvolve também, com o aprendizado de beber, a *tolerância comportamental*, quer dizer, a capacidade de executar tarefas mesmo sob o efeito do álcool (SHUCKIT, 1999). É aquele que é enaltecido pela turma pelo fato de agüentar a beber. É o que ajuda a levar para a casa um colega que não passou bem com a bebida, isto é, o colega fraco para beber. No dia seguinte, o forte para o beber, mesmo sentido alguns efeitos do consumo de álcool do dia anterior, mostra disposição para beber novamente.

Autor

José Antônio Zago joseantoniozago@ig.com.br Psicólogo do Instituto Bairral de Psiquiatria - Itapira – SP Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Texto 2 - Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência é um assunto que preocupa muitos pais e é a realidade para muitos jovens. Em entrevista concedida em dezembro de 2004 ao jornal Gazeta do Povo, de Curitiba, e aqui publicada na íntegra, a Profa. Sueli Caramello Uliano aborda essa questão com orientações tanto para famílias com filhos ainda pequenos como para as que estão passando por uma situação de uma gravidez precoce.

A Profa. Sueli é mãe de família, professora universitária, pedagoga, colunista e consultora do Portal da Família, autora do livro Por um novo feminismo, e trabalha com o tema família há muitos anos, atuando como conferencista em congressos e palestras.

Adolescência?

Sueli Caramello Uliano - O despertar da sexualidade se dá na adolescência. É uma primeira fase, imatura e muito voltada para o apelo corporal. Segundo o psiquiatra Viktor Frankl, o jovem desperta para o sexo oposto sem ainda distinguir e escolher alguém, mas pelo simples apelo sexual que o outro sexo representa. Ora, o ambiente está impregnado de estímulos sexuais e o adolescente, que já está fisiologicamente sensível a esses estímulos, ainda por cima, é cobrado por seus pares no sentido de viver experiências nesse campo. Como conviver com isso e dizer não a algo tão atraente e de manifestações tão fortes como o relacionamento sexual? E para completar o quadro, há uma condescendência, às vezes silenciosa outras nem tanto, por parte dos adultos que não reprovam as ousadias nas propagandas e na mídia em geral. E há todo um comércio que vive do sexo e promove todo tipo de facilidades para encontros íntimos, isso quando eles não acontecem nas próprias casas... Como admirar-se de que as meninas engravidem?

Penso que os jovens são vítimas de desamparo afetivo. Repito: eles estão à mercê do despertar da sexualidade - que torna o seu corpo vulnerável a estímulos dessa natureza - , e estão mergulhados num ambiente impregnado de erotismo e sensualidade. E a família e o Estado se omitem de verdadeiramente orientá-los e até contribuem para a desorientação, favorecendo e facilitando uma situação de promiscuidade ou, no mínimo de iniciação sexual precoce. Será que não ocorre aos responsáveis que essa situação é responsável pelo vazio existencial que depois resulta em novas experiências de prazer que levam a transtornos e mesmo às drogas? Em todo caso, que a gravidez preocupe já um começo, uma reação.

Gazeta do Povo - Se vê também que, mesmo com a propaganda massiva na mídia sobre as formas de evitar filhos (anticoncepcionais, etc), o número de casos de gravidez na adolescência aumenta ao invés de diminuir. Por que isso acontece?

Sueli Caramello Uliano - Pois é. Não seria o caso de ao menos "começar a desconfiar" de que os tais métodos anticoncepcionais, em que tanto se insiste, não são assim tão eficientes como se quer fazer crer? A ineficiência se dá por dois motivos: um é a porcentagem de falha que todos esses métodos têm, inclusive o preservativo, seja na prevenção da gravidez, seja na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. A falha do preservativo, ou camisinha, para evitar a gravidez é de 2 a 13% (OMS 1985), porém contra AIDS, a falha é maior, 31% (Susan C.Welles na revista: Social Science and Medicine, 1993 Apud [Cartilha Saber amar. Qual é a sua?](#) disponível no Portal da Família)

Ora, divulgar esses métodos, distribuir preservativos, é incentivar relações. Se aumenta o número de relações, e aqui estamos falando inclusive de jovens inexperientes que tentam manipular o preservativo, o número de falhas aumenta proporcionalmente. Portanto aumenta o número de casos de gravidez e de contágio por doenças sexualmente transmissíveis.

E outro motivo, também relacionado com esse incentivo é que a sexualidade foi banalizada, passou a ser vista como uma diversão. Ora, não é de esperar que o jovem que inicia a vida sexual motivado fundamentalmente pelo prazer, vá contentar-se com "chupar a bala sem tirar o papel". Há um grande desconhecimento da psicologia e do caráter do ser humano por parte dos que consideram que o jovem não é capaz de abster-se de relações, mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, acham que ele será fiel ao preservativo. A mesma curiosidade que estimula para a experiência do prazer sexual é a que move para a busca de mais prazer, num processo crescente onde o preservativo, afinal, é um obstáculo. Portanto, há falha técnica e mecânica, além da pressão psicológica.

Gazeta do Povo - Quais são as desvantagens para a adolescente, a família, etc com a gravidez precoce? O que ela - e ele - acabam perdendo?

Sueli Caramello Uliano - Penso que todos perdem muito, inclusive o filho que vai nascer. Refiro-me aos casos, hoje muito comuns, de meninas e rapazes de 14 ou 15 anos que sequer podem constituir uma família para receber o seu filho. E a menina ainda sofre o agravante de não ter um corpo maduro, plenamente desenvolvido para sustentar uma gravidez. Perdem, ele e ela, a possibilidade de convivência com o grupo de adolescentes e o amadurecimento que decorre disso, perdem chances de formação e desenvolvimento profissional. Há casos em que a família, exatamente os avós, seja os maternos ou os paternos, arcam com o neto para possibilitar aos jovens que continuem estudando, em outros casos a família impõe que eles arquem com o filho e vão trabalhar. É justo, mas resultará, muito provavelmente, em despreparo profissional, já que os estudos serão relegados a segundo plano, abandonados ou redirecionados. Em qualquer caso não são situações plenamente favoráveis para o crescimento e amadurecimento familiar.

Além disso, os sonhos nupciais ficam bastante abalados. É de se esperar que os dois se casem, pois é o melhor para a criança. Mas ninguém ignora que as meninas, uma vez que engravidam, são, em geral, abandonadas pelos rapazes, com frequência mais velhos.

É justo também mencionar que há casos de casais juvenzinhos, muitas vezes apaixonados, que têm reações que eu chamaria mesmo de heróicas. Li certa vez na Internet, num site de aconselhamento sexual para teens, a carta de um casalzinho, 15 anos, que se dizia disposto a ter o bebê e criá-lo com todo carinho. E o conselho que lhe davam no site era que procurassem falar o mais rápido possível com um adulto, pois eles não sabiam como era complicado ter um filho, numa clara preocupação de que houvesse ainda condições de se praticar um aborto mais simples, em gravidez inicial. Fiquei enojada. Esses jovens tinham coração generoso, mas a psicóloga que os aconselhou foi mesquinha, egoísta e cruel diante da vida indefesa que estava em jogo. Claro que não sou a favor de uma gravidez precoce, mas jamais se pode atentar contra a vida concebida.

Gazeta do Povo - O que os pais podem fazer, desde a mais tenra infância, para prevenir? Como convencer os filhos a adotar comportamentos que hoje não são aconselhados pela mídia?

Sueli Caramello Uliano - O comportamento moral deve ser tratado num nível de respeito delicado e deve-se ajudar os filhos a apontar para metas elevadas, de nobreza e verdadeira realização. A criança é cheia de ideais de bondade e eles devem ser alimentados, bem como deve corrigir-se a mentira, a birra, a vingança... É preciso incentivar a sinceridade sempre, buscando diálogos íntimos cheios de compreensão, de modo que os filhos terão nos pais os seus melhores amigos. E a sexualidade será tratada nesse mesmo clima, como um elemento a mais, cuja finalidade é expressar o amor ao sexo oposto, a uma pessoa especial que eles terão escolhido como papai e mamãe escolheram um ao outro um dia. E assim virão ao mundo os seus filhos, que serão tão queridos quanto eles se sentem queridos.

Cabe aqui uma referência ao pudor, já que o estímulo sexual tem a ver com o apelo sexual que a moda favorece com certo tipo de roupas. Se os pais são discretos e elegantes, os filhos aprenderão a sê-lo, ainda que dentro do estilo de seu tempo.

Passeios em turmas, encontros em casa para jogar, dançar, assistir a um filme bem escolhido (pode ser terror, suspense, mistério, que eles adoram). E principalmente eu aconselho o envolvimento em alguma tarefa solidária: fazer uma campanha para

angariar donativos e entregá-los a famílias carentes; visitar crianças ou idosos em orfanatos ou asilos; olhar para os pobres com a preocupação de que todos temos a responsabilidade de aliviar o sofrimento deles e efetivamente agir nesse sentido. Não se pode querer filhos responsáveis no que diz respeito ao sexo, se eles não tiverem sentimento de responsabilidade em outras matérias.

Agora, o que os pais não devem fazer é dar pílulas ou preservativos, pois isso é dar o passaporte. E uma vez ultrapassado o umbral do consentimento dos pais, não há mais nada a fazer, a não ser esperar as conseqüências que podem ser muito amargas. Em última análise, essa atitude significa dizer: "Faça o que quiser, mas não me traga problemas." Será que essa é a única conseqüência de um relacionamento sexual precoce? E o futuro? Creio que os filhos nesses casos sentem-se como um problema que pode ser maior ou menor, caso eles sejam responsáveis, na visão dos pais, ou irresponsáveis. Eu me imagino se haverá algum jovem hoje que, ao receber do pai um preservativo, respondesse: "Não pai, eu não quero brincar com sexo". Será que existe isso? Seria bom! Desculpe a franqueza, mas o maior problema são os adultos de hoje, muitos deles frustrados psicologicamente e na sua afetividade com a revolução sexual, e que não conseguem dar um enfoque positivo à sexualidade. No fundo, não sabem dar o que não souberam construir: uma vida amorosa sólida, de verdadeira doação e entrega.

Gazeta do Povo - Qual seria o enfoque correto para focar esse assunto: sexo protegido ou sexo responsável?

Sueli Caramello Uliano - Como vimos, falar de sexo protegido pode ser uma falácia. E falar de sexo responsável sem que se tenha criado o filho para a responsabilidade em geral, outra. O sexo não é algo isolado, diz respeito a toda a pessoa. O chamado sexo protegido protege, muito mal aliás, os órgãos genitais. Mas sexualidade não é genitalidade. Tratar o sexo nesse nível é claramente reducionista e frustrante. Entre as duas opções, está claro que sexo responsável é a melhor escolha, mas é preciso estabelecer as metas dessa responsabilidade em patamares muito elevados, vinculando a sexualidade à família, à doação e entrega que supõe a entrega do corpo. Claro que tudo será mais fácil se eles virem isso na própria casa, mas mesmo quando há dificuldades no relacionamento entre os pais, não se deve abrir mão de indicar aos filhos o melhor caminho.

Gazeta do Povo - Supondo os casos em que as adolescentes já ficaram grávidas, como os pais devem agir? Quais seriam os erros?

Sueli Caramello Uliano - A gravidez em si mesma já é um grande abalo. A jovem está passando por um momento de maior sensibilidade e nesse sentido deve ser amparada. É muito difícil que não tenha havido por parte dos pais alguma falha, nem que tenha sido o simples fato de ter confiado demais, iludidos com o raciocínio de que *com a minha filha não vai acontecer, eu conheço a minha filha*.

É interessante e oportuno ocupar-se primeiro da própria filha, das suas necessidades e carências que favoreceram um comportamento inadequado com o namorado. E aí já se verá até que ponto os pais favoreceram essa gravidez precoce.

Em seguida é necessário pensar na família que vai receber essa criança. Certificar-se de quem é o pai e jamais precipitar um casamento que pode ser para a infelicidade geral. A criança pode nascer e ser cuidada pela mãe até que se viabilize o casamento, se é que os dois têm chance de comprometer-se para levar adiante a sua família. Ou seja, o casamento forçado pelas circunstâncias pode começar minado na raiz. Dar um tempo até que o relacionamento se firme vai ajudar a desfazer essa impressão de que foram obrigados a casar. Em todo caso, desde o início, o rapaz ou a sua família deverão estar

conscientes das responsabilidades frente à criança, casando ou não casando. No fundo, é sempre bom que se casem, mesmo que se tenha de esperar um ano ou dois: é o melhor para a criança. Mas, insisto, se é para fazer a infelicidade de três e, por tabela, dos avós, melhor resolver diferente, ou seja, um dos dois assume a criança, o mais comum é que seja a mãe. Com certeza o rapaz se casará depois com outra, já a jovem, com um filho nos braços, terá mais dificuldades. As meninas precisam atentar para o fato de que o maior ônus é sempre delas.

Gazeta do Povo - Como ensinar os jovens a assumir as conseqüências dos seus atos (eles e elas)?

Sueli Caramello Uliano - Os pais precisam estar sempre muito presentes, uma presença com qualidade, ou seja, atenta e comprometida com a verdade. Isso significa que eles farão um grande esforço por acertar, por procurar o melhor caminho em cada situação, sem ter medo de ser chamados de exigentes, caretas, chatos. Os filhos gostam de ser exigidos (dentro das possibilidades de cada fase), porque isso indica que ocupam um lugar importante na vida dos pais. Na dúvida sobre como agir nas diversas fases da infância, os pais deveriam buscar o conselho de orientadores familiares, fazer cursos, ler livros. Ou seja, é preciso ser pai e mãe com mentalidade profissional, de quem se prepara para desempenhar otimamente uma tarefa.

Texto 3 – Obesidade na adolescência

Obesidade na Adolescência : a realidade brasileira

A imagem corporal é o cartão de visita do indivíduo. Principalmente na adolescência, onde a aparência corporal determina a aceitação no grupo, ou não. Isto ocorre numa fase em que a necessidade de ser bem visto e aceito é vital para o desenvolvimento da personalidade. Adolescentes, segundo a Organização Mundial de Saúde, são pessoas com idade entre **10 e 19 anos** e representam **20% da população global**. Cerca de **84%** dos adolescentes estão em países em desenvolvimento. E apesar de sua porcentagem em relação a outros grupos etários estar aumentando, pouca atenção tem sido dada à sua nutrição. Nos Estados Unidos, em apenas quatro anos, entre 1988 e 1991, a prevalência de obesidade na adolescência aumentou **6%**. Obesidade na adolescência está associada a vários problemas, sendo mais prevalentes, as conseqüências deletérias na área psicossocial e a persistência de obesidade na idade adulta, acompanhada de suas comorbidades. Alguns estudos revelam que **50%** das crianças obesas aos 6 meses de vida e **80%** daquelas aos 5 anos, serão sempre obesas. **Um adolescente obeso tem mais de 70% de vir a ser um adulto obeso**. Em nosso país, onde a obesidade está aumentando em todas as faixas etárias, temos por outro lado, constatado a diminuição da subnutrição, caracterizada por baixo peso, pequena altura das crianças e baixa estatura dos adultos. Em 1975 tínhamos, no Brasil, um pouco mais de **8%** de crianças e adolescentes subnutridos e cerca de metade, **4%**, de obesos. Esse quadro se inverteu e atualmente os dados apontam para **9%** de obesidade e só **3%** de subnutridos. Quanto à prevalência de obesidade e sobrepeso na adolescência, alguns estudos populacionais revelam o seguinte:

- **Belo Horizonte 1993** - 7,8% de adolescentes obesos ou com sobrepeso.
- **Belo Horizonte 1998** - 8,5% de adolescentes obesos ou com sobrepeso.
- **Curitiba 1996** - 15,6% de adolescentes obesos ou com sobrepeso.
- **Rio de Janeiro 1999** - 12,2% de adolescentes obesos ou com sobrepeso.
- **Florianópolis 1999** - 22,3 % de adolescentes obesos ou com sobrepeso.

O artigo recentemente publicado no International Journal of Obesity, por Neutzling e colaboradores, descreve a prevalência de sobrepeso e obesidade em adolescentes brasileiros (média de 7,7%) a partir de uma subdivisão da **Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN)**, com uma amostra de **13.715 indivíduos**. Na tabela são apresentados dados resumidos com variáveis demográficas e sócio-econômicas

VARIÁVEL	SEXO MASCULINO (n=6.935), %	SEXO FEMININO (n=6.780), %
RENDA FAMILIAR:		
Baixa	2,8	8,4
Média	5,2	11,7
Alta	14,4	17,2
ESCOLARIDADE		
Inadequada	3,2	10,4
Adequada	10,0	11,2
DOMICÍLIO NA REGIÃO		
Nordeste	2,3	6,8
Norte	4,9	10,1
Centro-Oeste	5,1	10,8
Sudeste	5,4	12,9
Sul	7,1	13,9
DOMICÍLIO NA ZONA		
Rural	2,9	9,7
Urbana	6,4	11,3
IDADE (anos)		
10-14	5,8	9,6
15-19	3,6	11,9

Nota-se um risco duas vezes maior de obesidade em meninas em relação a meninos adolescentes, o que pode ser explicado por um maior armazenamento de tecido adiposo nas meninas durante o estirão puberal, enquanto que meninos costumam perder gordura nessa fase. Estudos europeus mostraram uma redução da atividade física durante a adolescência, principalmente em meninas. Outra explicação, mais voltada para o nosso ambiente (Brasil), seria que em níveis sócio-econômicos mais baixos os meninos exerceriam mais trabalhos de força muscular. Além disso, meninos brasileiros teriam maior acesso a atividades esportivas e nas horas de lazer (futebol), considerado inadequada para meninas. Também é notável que a prevalência de obesidade em ambos os sexos aumenta proporcionalmente à urbanização e industrialização da região e ao nível sócio-econômico, devido provavelmente ao ambiente obesogênico da vida moderna nas cidades. Sabemos que a adolescência é

uma fase da vida cercada de conflitos e mudanças, o adolescente vive cercado de dúvidas e transformações. Temos a turbulenta passagem da infância para a vida adulta. A obesidade entra aqui como uma complicação bastante freqüente, como pudemos demonstrar. Somente com a realização de mais amplos estudos sobre esse tema e a implementação de programas de saúde pública com poder de modificar a realidade alimentar e de estilo de vida da comunidade, poderemos prevenir e modificar a obesidade e sobre peso nos adolescentes brasileiros.

Pediatria, membro da ABESO, Associação Brasileira de Estudo da Obesidade, atua na área de Obesidade Infantil em Caxias do Sul e Nova Petrópolis- RS e é autor do livro Obesidade Infantil- Um Guia Prático, disponível pelo e mail : natan@royalnet.com.br

Fontes Bibliográficas :

- 1 - Lamounier, Joel, Situação da Obesidade na Adolescência no Brasil - 2000.
- 2 - Mancini, Márcio, Revista da Abeso - 2000.
- 3 - Neutzling e col, International Journal of Obesity – 2000
- 4 - Viuniski, Nataniel, Obesidade Infantil - Ed. EPUB – 2000

<http://www.nutriweb.org.br/n0301/obesidadeadoles.htm>

2- Texto em inglês trabalhado com os alunos dos grupos “A” e “B” (Teen lifestyle)

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2003-2006 - PROVA TIPO 1

Língua Estrangeira: INGLÊS

Teen lifestyle ‘health time bomb’.

BBC NEWS

The party lifestyles of teenagers today could be destroying their health later in life, warn doctors.

The British Medical Association (BMA) describes their obesity, binge drinking, and promiscuity as a “potential public health time bomb”. It is calling for swift action to reverse the worsening trends in adolescent health. It follows a prediction from England’s Chief Medical Officer that children could die before their parents.

Official health statistics suggest a growing threat to child health on a number of fronts, says the BMA.

The number of children with weight problems has doubled in the last two decades, with nearly one in five 15-year-olds now classed as obese.

“It’s not until you take all these figures together that you realize how worrying the situation is”, said Dr Russell Viner, Great Ormond Street Hospital.

Alcohol consumption among the young is also on the rise - some under-16s admitting drinking an average of ten units of alcohol a week, five pints of beer or ten normal glasses of wine.

Six out of ten 16 to 24-year-olds admit not using condoms and rates of certain sexually transmitted diseases are soaring among this age group.

In addition, almost a quarter of 15-year-olds are regular smokers, and cannabis has been tried by one in three.

Vivienne Nathanson, the BMA’s Head of Science and Ethics, said: “Young people in Britain are increasingly likely to be overweight, indulge in binge drinking, have a sexually transmitted infection and suffer mental health problems. It is high time we provided education and healthcare services that target the specific needs of young people. We need to ensure that young people do not fall in between the gap between services for children and those designed for adults.”

Dr Russell Viner, from Great Ormond Street Hospital in London, was one of the authors of the BMA report.

He told a newspaper: “The report paints a bleak picture. It’s not until you take all these figures together that you realize how worrying the situation is. It seems that adolescents are the only age group whose health is actually getting worse.”

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2003-2006 - PROVA TIPO 1

Obesity

The government is already considering moves to limit snack food advertising to children as experts warn of a child obesity "epidemic".

"If we do not treat these problems when people are young they will carry poor health into adulthood", said Dr Peter Maguire, BMA.

Doctors are already seeing cases of diabetes brought on by poor diet and lack of exercise in children as young as 13. They believe that being obese at this age increases the chance of obesity in adulthood, which is linked to a host of medical problems, including heart disease and cancer.

Dr Peter Maguire, deputy chairman of the BMA's Board of Science said: "The UK is facing a crisis in adolescent health. Problems such as obesity, addictions, poor mental and sexual health, all respond best to early intervention, but are not being effectively addressed. If we do not treat these problems when people are young they will carry poor health into adulthood."

Adapted from: <http://bbc.com.uk/mpapps/pagetools/print/news.bbc.co.uk/1/hi/health/3300011.stm>

QUESTÃO 21

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () O consumo de álcool entre os jovens está aumentando, e eles admitem beber em média, dez doses por semana.
- 2 () O consumo de álcool entre os jovens está aumentando, e eles admitem beber dez cervejas por semana.
- 3 () O consumo de álcool entre os jovens está aumentando, e eles admitem beber dez copos de cerveja por semana.
- 4 () O consumo de álcool entre os jovens está aumentando, e eles admitem beber dez garrafas de vinho por semana.

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograma 2003-2006 - PROVA TIPO 1

QUESTÃO 22

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () O número de crianças obesas dobrou nos últimos vinte anos.
- 2 () Os médicos já estão vendo casos de diabetes, em crianças de treze anos, causados por maus hábitos alimentares.
- 3 () Dr. Russell Viner disse que o Reino Unido está enfrentando uma crise de saúde entre os adolescentes.
- 4 () Aproximadamente vinte e cinco por cento dos adolescentes de quinze anos são fumantes regulares.

QUESTÃO 23

De acordo com o texto, analise as afirmativas abaixo e marque (V) para verdadeira e (F) para falsa.

- 1 () Doctors believe that being obese at this age increases the chances of obesity in adulthood, that is linked to many medical problems.
- 2 () Doctors believe that being obese at this age increases the chances of obesity in adulthood, that is linked to a lesser variety of medical problems.
- 3 () Doctors believe that being obese at this age increases the chances of obesity in adulthood, that is linked to several medical problems.
- 4 () Doctors believe that being obese at this age increases the chances of obesity in adulthood, that is linked to a lot of medical problems.

PAIES/UFU - 2ª Etapa Subprograme 2003-2006 - PROVA TIPO 1

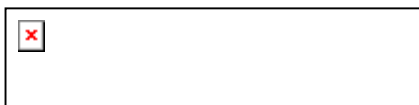
QUESTÃO 24

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1 () You just notice how worrying the situation is when you take the information in the text into account.
- 2 () It's possible to notice how worrying the situation is without any information.
- 3 () You just notice how worrying the situation is when you ignore the information.
- 4 () It's possible to notice how worrying the situation is before you take the information in the text into account.

ANEXO D
Atividade de leitura 4

1-Texto utilizado para a atividade de pré-conhecimento – grupo “B”



**Centro Brasileiro de Informações
sobre Drogas Psicotrópicas**

Esteróides anabolizantes

1. [O que são esteróides ou anabolizantes como são mais conhecidos?](#)
2. [Como os anabolizantes são utilizados?](#)
3. [Por que as pessoas usam os anabolizantes?](#)
4. [Quem são as pessoas que mais usam os anabolizantes?](#)
5. [O que os anabolizantes fazem no corpo a curto e longo prazo?](#)
6. [Quais são os efeitos dos esteróides anabolizantes sobre o comportamento e mente?](#)
7. [Os anabolizantes afetam a escola ou trabalho?](#)
8. [Os anabolizantes levam ao uso de outras drogas?](#)
9. [As pessoas ficam dependentes dos anabolizantes?](#)
10. [As pessoas podem parar de usar os anabolizantes?](#)
11. [O que acontece se uma pessoa for surpreendida usando anabolizantes?](#)

1- O que são esteróides ou anabolizantes como são mais conhecidos?

Esteróides Anabolizantes são drogas fabricadas para substituírem o hormônio masculino Testosterona, fabricado pelos testículos. Eles ajudam no crescimento dos músculos (efeito anabólico) e no desenvolvimento das características sexuais masculinas como: pelos, barba, voz grossa etc. (efeito androgênico).

São usados como medicamentos para tratamento de pacientes que não produzem quantidade suficientes de Testosterona. Os principais medicamentos esteróides anabolizantes utilizados no Brasil são: Durasteton® , Deca-Durabolin® , Androxon®.

2-Como os anabolizantes são utilizados?

Podem ser usados na forma de comprimidos, cápsulas, ou como injeção intramuscular

3-Por que as pessoas usam os anabolizantes?

Os que utilizam essas drogas sem ser por problemas médicos, fazem esse uso para melhorar o desempenho nos esportes, aumentar a massa muscular e reduzir a gordura do corpo.

4- Quem são as pessoas que mais usam os anabolizantes?

Os principais usuários dessas drogas são os atletas, porém o uso também está espalhando-se entre os não-atletas que buscam um corpo "sarado" (forte, desenvolvido). Os homens são ainda os maiores usuários, mas esse uso vem crescendo entre as mulheres.

5-O que os anabolizantes fazem no corpo a curto e longo prazo?

O uso indevido dessas drogas pode acarretar inúmeros problemas como:

Homens e adolescentes: redução da produção de esperma, impotência, dificuldade ou dor em urinar, calvície e crescimento irreversível das mamas (ginecomastia).

Mulheres e adolescentes: aparecimento de sinais masculinos como engrossamento da voz, crescimento excessivo de pelos no corpo, perda de cabelo, diminuição dos seios, pelos faciais (barba).

Em pré-adolescentes e adolescentes de ambos os sexos: finaliza, prematuramente, o crescimento deixando-os com estatura baixa para o resto de suas vidas.

Em homens e mulheres de qualquer idade: aparecimento de tumores (câncer) no fígado, perturbação da coagulação do sangue, alteração no colesterol, hipertensão, ataque cardíaco, acne, oleosidade do cabelo e aumento de agressividade que pode manifestar-se em brigas.

Usuários que injetam esteróides anabolizantes com técnicas inadequadas e não estéreis (livre de contaminação), ou dividem agulhas contaminadas com outros usuários, correm o risco de contrair infecções como HIV, hepatite B e C. Há ainda, o problema com preparações ilegais dessas drogas, as quais são elaboradas em condições não estéreis colocando em risco os que as utilizam.

6- Quais são os efeitos dos esteróides anabolizantes sobre o comportamento e mente?

Essas drogas, principalmente em altas doses, aumentam a irritabilidade e agressividade. Esses usuários podem cometer atos agressivos como luta física, roubo, ou utilizar a força para obter alguma coisa.

Ainda em altas doses, os usuários podem desenvolver outros comportamentos como: euforia, aumento da energia, alteração de humor, distração, esquecimento e confusão.

7-Os anabolizantes afetam a escola ou trabalho?

Se o usuário chegar a desenvolver comportamentos violentos e/ou problemas de esquecimento ou confusão, fica difícil manter-se na escola ou no trabalho.

8-Os anabolizantes levam ao uso de outras drogas?

Os esteróides anabolizantes não são consideradas drogas que induzem o uso de outras drogas ilícitas, ou seja, não são porta de entrada para uso de outras drogas. Porém, os usuários dessas drogas para fins estéticos chegam a utilizar de 10 a 100 vezes mais a dose médica recomendada e normalmente misturam dois ou mais diferentes anabolizantes, oral e/ou injetável e algumas vezes utilizam compostos veterinários. Agem dessa forma porque acreditam que a mistura de vários compostos possa dar um efeito maior sobre os músculos.

Na tentativa totalmente errônea de prevenir o aparecimento de efeitos indesejáveis, alguns usuários tomam medicamentos antihipertensivos e também medicamentos anti-câncer.

9-As pessoas ficam dependentes dos anabolizantes?

Usuários de anabolizantes podem desenvolver dependência a essas drogas. Essa dependência pode ser percebida no usuário que continua tomando anabolizantes mesmo depois de ter tido consequências causadas pela droga como problemas físicos, nervosismo, irritabilidade, efeitos negativos com suas relações com as pessoas. Além disso, gastam grande quantidade de dinheiro e tempo para obter a droga e quando deixam de usá-las apresentam uma série de sintomas desagradáveis

10-As pessoas podem parar de usar os anabolizantes?

Para os que já vem tomando altas doses dessas drogas há muito tempo e com sintomas de dependência, nem sempre é fácil parar de usar. Quando param podem sentir fadiga, perda de apetite, insônia, redução do desejo sexual, e ainda uma grande vontade de continuar usando anabolizantes. O sintoma mais perigoso que pode surgir quando da parada dessas drogas é a depressão que em casos extremos pode levar à tentativa de suicídio. Nesses casos é necessária a ajuda de um profissional para parar de usar anabolizantes

11-O que acontece se uma pessoa for surpreendida usando anabolizantes?

Essas drogas são medicamentos, portanto, não são ilícitas no Brasil. Para utilizá-las é necessário existir uma receita médica. Os que fazem uso delas para fins estéticos, ou seja, sem indicação médica, se forem pegos utilizando podem sofrer consequências por isso.

O COI (Comitê Olímpico Internacional) proíbe o uso dessas drogas por atletas. Realizam testes anti-doping e caso seja detectado que o atleta está fazendo uso dessas drogas o mesmo poderá sofrer duras penas.

2- Atividade de verdadeiro (V) ou Falso (F) sobre anabolizantes baseado no conhecimento dos alunos. Realizada com os alunos do grupo “B”

- 1-Esteróides anabolizantes são drogas fabricadas para substituírem o hormônio masculino Testosterona (V)
- 2- Os esteróides anabolizantes ajudam no crescimento dos músculos (V)
- 3- Os esteroides não influenciam no desenvolvimento das características masculinas como: pelos, barba, voz grossa (F)
- 4-Os esteróides podem ser usados como medicamentos para o tratamento de pacientes que não produzem quantidade suficientes de testosterona (V)
- 5-Os anabolizantes são comercializados somente em forma de comprimidos (F)
- 6- Os atletas são os principais usuários de anabolizantes (V)
- 7- As mulheres usam mais anabolizantes que os homens (F)
- 8- O uso indevido de anabolizantes pode acarretar inúmeros problemas em homens, mulheres, pré-adolescentes e adolescentes (V)
- 9- No homem, o uso indevido de anabolizantes pode reduzir a produção de esperma, causar impotência, diminuir o tamanho dos testículos, causar dificuldades ou dor para urinar, calvície, desenvolvimento de seios e aumenta o risco de cancer de próstata (V)
- 10- O uso de anabolizantes por mulheres é menos prejudicial do que no homem (F)
- 11- O uso indevido de anabolizantes tanto em homens como em mulheres pode causar o aparecimento de tumores (câncer) no fígado, ataque cardíaco, aumento de agressividade, alteração no colesterol, hipertensão, acne, ... (V)
- 12- Os usuários de anabolizantes injetáveis, que compartilham seringas, não precisam se preocupar com a AIDS, hepatiti (F)
- 13- O uso de anabolizantes deixa a pessoa sonolenta (F)
- 14- O uso excessivo de anabolizantes pode causar euforia, alteração de humor, esquecimento e confusão (V)
- 15- Os esteroides anabolizantes são drogas que induzem o uso de outras drogas (F)
- 16- Os usuários de anabolizantes podem desenvolver dependência a essas drogas (V)
- 17- Os anabolizantes são adquiridos em qualquer farmácia ou drogaria (V)
- 18- O comitê olímpico internacional não proíbe o uso de anabolizantes por atletas (F)
- 19- Os usuários de anabolizantes buscam um corpo perfeito com menos gordura e mais massa muscular (V)
- 20- Geralmente os esteroides são utilizados em ciclos de semanas ou meses (V)
- 21- O uso excessivo de anabolizantes por mulheres e adolescentes leva ao engrossamento da voz, crescimento excessivo de pelos no corpo, perda de cabelo, diminuição dos seios... (V)
- 22- O uso de anabolizantes não influencia o humor do usuário (F)
- 23- Os esteroides anabolizantes não são considerados drogas (F)
- 24- O uso de anabolizantes por pré-adolescentes e adolescentes pode finalizar o crescimento deixando-o com estatura baixa para o resto de suas vidas (V)
- 25- Apesar das pesquisas que comprovam que o uso indevido de anabolizantes pode causar sérios problemas, há muitos usuários que relatam não tem nenhum problema qto ao uso (V)
- 26- Os anabolizantes podem ser vendidos em academias (F)

3- Texto em inglês trabalhado com os alunos dos grupos “A” e “B” (steroids)

PAIES/UFU – 3ª Etapa Subprograma 2003 – 2006 PROVA TIPO 1
LINGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS

Steroids (anabolic – Androgenic)

NIDA INFO FACTS

Anabolic-androgenic steroids are man made substances related to male sex hormones. “Anabolic” refers to muscle building, and androgenic” refers to increased masculine characteristics. “Steroids” refers to the class of drugs. These drugs are available legally only by prescription, to treat conditions that occur when the body produces abnormally low amounts of testosterone, such as delayed puberty and some types of impotence. They are also prescribed to treat body wasting in patients with AIDS and other diseases that result in loss lean muscle mass. Abuse of anabolic steroids, however, can lead to serious health problems, some irreversible.

Today, athletes and others abuse anabolic to enhance performance and also to improve physical appearance. Anabolic steroids are taken orally or injected, typically in cycles of weeks or months (referred to as “cycling”), rather than continuously. Cycling involves taking multiple doses of steroids over a specific period of time, stopping for a period, and starting again. In addition, users often combine several different types of steroids to maximize their effectiveness while minimizing negative effects (referred to as “stacking”).

HEALTH HAZARDS

The major side effects from abusing steroid can include live tumors and cancer, jaundice (yellowish pigmentation of skin, tissues, and body fluids), fluid retention, high blood pressure, increase in LDL (bad cholesterol), and trembling. In addition, there are some gender-specific side effects:

For men – shrinking of testicles, reduced sperm count, infertility, baldness, development of breasts, increased risk for prostate cancer.

For women – growth of facial hair, male-pattern baldness, changes in or cessation of menstrual cycle, enlargement of the clitoris, deepened of voice.

For adolescents – growth halted prematurely through premature skeletal maturation and accelerated puberty changes. This means that adolescents risk remaining short for the remainder of their lives if they take anabolic steroids before the typical adolescent growth spurt.

In addition, people who inject anabolic steroids run the added risk of contracting or transmitting HIV/AIDS or hepatitis, which causes serious damage to the liver.

Scientific research also shows that aggression and other psychiatric side effects may result from abuse of anabolic steroids, but researchers report that extreme mood swings also can occur, including manic-like symptoms leading to violence. Depression often is seen when the drugs are stopped and may contribute to dependence on anabolic steroids. Researchers report also that users may suffer from paranoid jealousy, extreme irritability, delusions, and impaired judgment stemming from feelings of invincibility. Research also indicates that some users might turn to other drugs to alleviate some of the negative effects of anabolic steroids.

QUESTÃO 21

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras, (F) para as falsas ou (SO) sem opção.

Anabolic-androgenic steroids

- 1 () are not considered drugs.
- 2 () are not dangerous to our health.
- 3 () may be used to help certain AIDS patients.
- 4 () Can only be used by male athletes.

QUESTÃO 22

Considerando as afirmativas abaixo, marque (V) para as alternativas que contêm apenas asserções verdadeiras, (F) para as falsas ou (SO) sem opção.

According to the text, it is possible to conclude that

- a - some people use anabolic steroids to avoid impotence in old age.
- b - anabolic steroids are usually taken continuously and in cycles.
- c - stacking is also used to minimize possible negative side effects
- d - cycling means taking steroids orally or in injections alternately
- e - some athletes take too many steroids to have better physical performance
- f - steroids can be legally prescribed only in certain health conditions.

- 1 () a – b
- 2 () c – f
- 3 () e – f
- 4 () b – d

QUESTÃO 23

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras, (F) para as falsas ou (SO) sem opção.

Abusing anabolic steroids can produce side effects , such as

- 1 () the reduction of testicle size in men.
- 2 () the interruption of regular growth in teenagers.
- 3 () hepatitis and other serious diseases.
- 4 () the improvement of cholesterol levels.

QUESTÃO 24

De acordo com o texto, marque (V) para as afirmativas verdadeiras, (F) para as falsas ou (SO) sem opção.

Scientif research has also shown that

- 1 () there is no conecction between steroid taking and other drugs
- 2 () quitting steroid use can cause depression which can lead to dependence
- 3 () the abuse of steroids may lead to several psychiatric side effects
- 4 () despite the side effects, steroids are usually safe and healthy.

ANEXO E
Entrevista realizada com os alunos do grupo “B”

Entrevista realizada com os alunos do grupo “B” – data 11/05/2006

1ª parte da entrevista: alunos que apresentaram melhores resultados nos testes em que houve a ativação do conhecimento prévio

P: Bom... esta entrevista também é parte do meu trabalho. Primeiramente, vou entrevistar vocês que estão aqui e depois os outros alunos. Bom... todos vocês ... Di, Fla, Gl, Nay, Pa, Po, Que, Sha, So, Tg, e o Ts, tiveram um índice de acertos no primeiro teste de leitura, e este índice aumentou, nos testes seguintes. Vocês se lembram que o primeiro teste de leitura foi feito sem a ativação do conhecimento prévio sobre o assunto. Já nos testes seguintes, antes de cada teste foi feito uma atividade de ativação de conhecimento prévio.

P: Então, como já disse vocês tiveram índices maiores de acertos nos testes em que houve a ativação do conhecimento prévio. Vocês acham que as atividades de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto antes da leitura em língua inglesa influenciaram nos resultados de vocês? Como?

Gl: Eu acho que influencia. Por exemplo, igual dessas atividades que a senhora deu... ficou mais fácil ler os textos. A prova de inglês agora do trimestre falou sobre informática, sobre internet, e como eu já sei bastante sobre o assunto o texto ficou mais fácil.

P: Bom, você achou que o texto da prova foi fácil porque você já tem algum conhecimento sobre informática no geral. Mas no caso específico dos nossos textos, você, Gl, teve seis acertos no primeiro teste, depois passou pra nove, e depois onze. Obteve um índice até bom com relação ao primeiro. Você acha que essas atividades que nós fizemos, elas influenciaram no seu desempenho em leitura? Como?

Gl: Ah... Igual quando a gente tem conhecimento sobre o assunto parece que na hora que vai ler o texto fica mais fácil. Como eu tinha o conhecimento na hora que eu fui ler ficou mais fácil. Assim, no teste do skinheads eu não vi o filme, mas o Pa, falou bastante sobre isto, e também com as atividades da sala eu aprendi bastante sobre eles na discussão aqui na sala, então quando fui ler o texto eu fui lembrando das coisas.

Pa: Igual ela tá falando, quando a gente sabe o assunto do texto ele fica mais fácil.

P: Bom no seu caso Pa, você é um dos alunos que se destacou na leitura dos textos em que foram feitas as atividades de conhecimento prévio sobre o assunto como é que você relacionou estes conhecimentos?

Pa: Se você já tem um conhecimento e o texto tenta te passar mais ou menos aquilo que você já sabe, daí na hora da leitura é só você somar as duas coisas. Você junta o conhecimento do texto com o conhecimento do assunto. Tipo assim, eu ia lendo o texto e pensando já no que eu sabia sobre o texto. Daí alguma coisa que eu não entendia no texto eu procurava entender usando o meu conhecimento prévio. Mas eu acho assim, que a se a gente soubesse mais inglês a leitura ia ser mais fácil.

Gl: É verdade. Se você tá lendo um texto daí ele fala de um vocabulário que você nem sabe, por exemplo ah....pega alguma coisa lá que você nem sabe o que é

P: como por exemplo, cleptocracia?

Gl: é. Aí o que você vai fazer, você vai ler o texto, mas não vai entender. Daí você vai chutar tudo. Na maioria das questões é assim. Daí você pega lá no texto e pensa eu acho que é isso aqui.

P: Então é assim, quando você já tem um conhecimento, bom no caso de vocês, vocês dizem que conseguiram relacionar este conhecimento na hora da leitura do texto, mas vocês viram que muitos alunos não avançaram. Ou seja, eles tiveram a ativação do conhecimento prévio, portanto não conseguiram juntar esse conhecimento na hora da leitura. Não conseguiram trazer este conhecimento pra a leitura. Daí, o porquê disso a gente não sabe. E os outros o que dizem?

Tg: Sei lá

P: A Que também avançou até bastante, você teve, oito depois passou pra dez, depois pra doze. E os textos falavam de assuntos diferentes. O primeiro falava sobre os riscos que se correm na adolescência, o segundo sobre os skinheads, o terceiro sobre o estilo de vida dos adolescentes e o último sobre os esteróides. Desses assuntos, quais vocês consideraram mais gostoso de trabalhar?

Fla: Acho que foi o dos skinheads. (os outros alunos concordaram) porque nós viu o filme também, e discutimos bastante, então a gente já sabia mais

P: Talvez tenha sido por causa do filme, que vocês gostaram, ou talvez porque vocês ficaram sabendo da verdadeira história dos *skinheads*. Então, relacionaram a história real deles com o que se fala hoje, o que a mídia prega. Todos concordam que este foi o melhor assunto?

Na: Ah.. sim (todos os outros concordam)

P: Tanto que este foi o teste que vocês tiveram a nota mais alta. O índice mais alto de acertos. Que ficou na média de sessenta, vírgula alguma coisa. E aí, Que, So, e as outras meninas, vocês não me responderam ainda! Na? Tg, Ts? O que vocês acham dessa questão do conhecimento prévio na leitura?

Na: mais fácil relacionar com o assunto do texto, assim, a prova de recuperação de inglês era sobre internet e como eu faço curso de informática, então, já é uma coisa assim que eu tive mais facilidade de ler o texto e daí associar as coisas. Associa com o vocabulário.

P: você diz que dá pra fazer uma associação? Você pensa eu já sei isso e tal. E nessa questão da associação dá pra adivinhar alguma coisa? Uma palavra que você não sabe?

Fla: Dá porque na internet tem altas palavras em inglês que você tem que saber, né? Quando entra vírus e tal é tudo em inglês. Dai na hora de ler o texto sobre isso já ajuda.

Gl: Pode até ver também que nas provas de inglês bimestral que falou sobre essas coisas pode ver a nota de quem não tem um curso, não sabe muito sobre informática, essas coisas teve notas ruins. Quem faz curso foi melhor.

P: Ah. Tá. Quem tem menos conhecimento sobre este assunto você acha que tirou... nota baixa?

Gl: baixa, menor que as nossas que tinha conhecimento.

P: e o Tg?

Tg: Eu acho que quanto mais conhecimento você tiver sobre o assunto você tem mais argumentos para entender o texto. É melhor. E os textos mais curtos também. Você viu que o texto que nos discutimos mais as notas foram melhores.

P: você acha que o texto que como nos tivemos uma discussão mais..., vocês se envolveram mais na discussão, se tornou mais fácil?

Tg: É isso

P: Eu percebi que o texto que vocês menos se envolveram na discussão foi aquele texto que fala sobre o estilo de vida dos adolescentes e tal. Foi o texto que vocês mais... Os textos que vocês mais se envolveram foi o texto dos esteróides e o texto dos *skinheads*. Nestes textos o índice de acertos foi melhor. Isso pode estar relacionado a que?

Gl: É porque, por exemplo aquele que fala da obesidade muitos já tem sua opinião, aí igual, o dos skinheads foi mais legal, porque a gente sabia uma coisa, mas não sabia outra, daí a gente ficava opinando um de cá outro de lá. Foi mais comentado.

P: uns concordavam outros discordavam

Gl: daí a gente discutiu mais.

P: e você Sha? Você passou de oito pra onze acertos, depois dez e tal. E aí Sha? Você acha mais interessante ler um texto que você já tem um conhecimento? Como você relaciona isso?

Sha: É. Dá pra entender melhor as palavras.

P: mesmo não tendo um domínio amplo de vocabulário? O que vocês fazem com as palavras que vocês não sabem?

Pa: Tenta deduzir

Po: Quando sabe uma tenta deduzir a outra...

P: usando?

Pa: A anterior

Po: usando a que a gente sabe

P: vocês fazem ligações, então. Vão juntando aqui e ali...

Fla: É

P: daí vocês juntam o conhecimento que vocês têm sobre aquele assunto, é isso?

Que: É

(vários alunos respondem ao mesmo tempo)

P: dessa forma tentam adivinhar o significado.

Gl: quando a gente sabe o assunto vai lá vê a palavra e diz ta falando disso aqui. Deve ser isso.

P: você pensa deve ser isso? Vocês tentam fazer essa relação na hora da leitura?

(todos os alunos) dá.

So: É daí dá certo.

Gl: Às vezes dá certo, mas às vezes não dá. Fala Di...

P: O Di teve seis no primeiro teste, depois aumentou nos outros, e daí, Di, o que você acha disso?

Di: É mais fácil

P: Vocês acham que essas atividades de ativação de conhecimento prévio antes da leitura em língua inglesa são importantes? O que vocês acham?

Pa: Sim, muito

Que: A leitura fica mais fácil

P: Se vocês fossem fazer a terceira etapa do PAIES e tivesse um texto em inglês sobre os *skinheads*, como seria?

Fla: bem mais porque a gente tem bastante conhecimento sobre isso, tanto da verdadeira história deles como outros.

P: E a leitura em língua inglesa no geral, o que vocês acham? Vocês acham que depois desses textos em que nós realizamos atividades de ativação do conhecimento prévio e discutimos um pouco este assunto, vocês acham que a leitura se tornou um pouquinho mais fácil? Como vocês vêem isso? Por exemplo, se vocês fossem ler um texto sobre “suborno”, mesmo se não fizéssemos nenhuma atividade para ativar o conhecimento prévio, mas usando o conhecimento que vocês têm sobre isso, daria pra trazer este conhecimento para o texto?

Que: Dá

P: houve uma mudança na habilidade de leitura de vocês? Depois dessas atividades que nós fizemos. Depois de prestar mais atenção ao conhecimento prévio sobre o assunto do texto? Ele ajuda?

Pa: Tem assim que... a gente não tem uma pessoa que faz curso, mas se tivesse uma pessoa que faz curso de inglês, acho que nem precisaria ter o conhecimento sobre o assunto. Ela conseguiria se sair bem.

P: Mas e o caso da Tha que como vocês sabem faz curso há algum tempo, ela não avançou. Teve as três primeiras notas iguais e depois baixou um pouquinho.

Pa: Ela se manteve

P: Isso ficou no mesmo nível. Mas o que você tá falando Pa é interessante. você acha que se eu tiver um bom domínio do léxico, isto é, do vocabulário, talvez a influencia do conhecimento prévio sobre o assunto não seja tão...

Gl: Influyente

Pa: acho que se você tem um bom conhecimento sobre o assunto, mas não sabe a língua não adianta. Agora se você tem um bom conhecimento da língua você consegue compreender o texto mesmo sem conhecimento prévio do assunto. O certo é ter os dois. Tem que ter os dois

P: Por exemplo, no meu caso, como possuo um domínio lingüístico mais amplo, se eu tiver o conhecimento sobre o assunto vai ser muito melhor... mas se não souber muito a língua...

Fla: Não adianta nada.

P: Na opinião de vocês, qual o conhecimento que se sobressai, digo, o mais “importante”, o conhecimento do léxico, ou o conhecimento do assunto do texto? Na leitura do texto, qual conhecimento se sobressai?

Gl: Acho que é o de vocabulário. Se você saber ler em inglês você vai saber o que o texto tá falando.

P: Você acha que o léxico é mais importante na leitura do que o conhecimento sobre o assunto do texto?

Gl: acho

Pa: O conhecimento prévio só ajuda a pessoa que já tem o conhecimento do vocabulário.

P: Na sua opinião o conhecimento só ajuda pra quem tem o conhecimento do léxico. No caso de vocês, ele ajuda?

Pa: Ajuda porque a gente já sabe um pouquinho de inglês

P: É. Vocês já vem trabalhando com leitura há alguns anos.

Pa: O conhecimento prévio, tipo assim, o conhecimento do assunto poderia te ajudar sim. Mas não tanto como se você tivesse o conhecimento do vocabulário.

P: o que acham?

Que: Tendo os dois conhecimentos é mais fácil, mas se for pra escolher eu escolho o conhecimento lingüístico.

Fla: O lingüístico é mais importante. Não adianta saber do assunto sem o conhecimento lingüístico. Isso mesmo professora, naquele texto dos skinheads eu sabia tudo sobre eles, só que tinha muita palavra lá que a gente não conhece, daí é difícil.

P: Mas o que dizer da leitura em português, em que há o domínio lingüístico?

Pa: o problema do português é a gramática. Verbos, predicados...

P: em língua estrangeira vocês sempre dizem que não lêem muito bem por causa do léxico, e na língua portuguesa, que vocês falam escrevem, etc.? O que falta?

(todos riem)

P: o que falta?

Gl: No texto de inglês você pensa ah, eu sei isso, mas como o texto tá em inglês você não sabe direito. Em português tá lá escrito, e você pensa é isso. Daí você olha lá e é isso mesmo. Em português, você quando está errado, em inglês, não.

P: A partir desta experiência em leitura, como vocês pretendem ler os próximos textos em inglês, textos de PAIES, concursos, porque agora praticamente todo concurso tem inglês? Como vocês vêem a leitura a partir de agora? Essa experiência de buscar e usar o conhecimento previo sobre o assunto antes da leitura do texto? A questão da inferência... tudo pra chegar a compreensão do texto. Mudou então alguma coisa?

Gl: Igual, antes a gente ia ler um texto daí não entendia muito, a gente só passava o olho lá e nem lia direito. Daí teve um dia que a senhora falou assim que mesmo se não entendessem muito no início era pra tentar ler o texto mais de uma vez... voltar no texto várias vezes...

P: Você acha que a sua leitura a partir de agora vai ser diferente?

Gl: É. Eu vou tentar ler adivinhando um pouco. Mesmo não entendendo muito do texto eu vou ler pra tentar entender.

Pa: A gente tem que ver também professora que nem sempre o conhecimento que a gente tem pode nos ajudar na leitura. Às vezes o conhecimento que a gente tem não bate com o assunto do texto. Por isso tem que saber a língua.

P: Isso que você está dizendo Pa, é a questão do conhecimento prévio advindo do senso comum, e o conhecimento prévio científico. Então se você tentar entender um texto científico se baseando no conhecimento advindo do senso comum você terá problemas. Não dá pra usar às vezes o conhecimento comum pra compreender textos científicos.

Pa: Neste caso só o conhecimento lingüístico ajuda

P: o conhecimento sobre o assunto, não ajuda?

Pa: neste caso não. E você So, o que acha de tudo isso?

So: (risadas)

P: Vai mudar alguma coisa na sua leitura, depois desta experiência? Ou não muda nada?

So: Muda mas não muito. A gente não sabe muito inglês

P: No questionário sessenta e sete por cento dos alunos desta sala afirmaram não ser capazes de compreender mais da metade dos textos em inglês do PAIES, vestibular, etc. Vocês não acreditam que são capazes de ler em inglês? Os resultados dos testes mostraram uma média de cinqüenta por cento de acertos ou mais dos alunos. Ou seja, a maioria de vocês é capaz de compreender mais da metade destes textos. Então, eu percebo que vocês não sabem que sabem ler em inglês. Entendeu?

Fla: Verdade

P: daí tem se o mito que aluno de escola pública não aprende inglês, aluno de escola pública não sabe nada... tem isso. Tanto que vocês já incorporaram isso. Daí quando pegam um texto dão uma olhada e tal, acha que não sabem nada. Ao invés de voltar no texto, utilizar os conhecimentos prévios e tentar fazer inferências, vocês olham e jogam no bicho, como vocês dizem.

Po: Isso mesmo

P: Então, talvez essas aulas tenham servido pra modificar a visão de leitura em língua inglesa de vocês. Pra mostrar que vocês são capazes de ler em língua estrangeira. Basta voltar ao texto quantas vezes for necessário... lembra que a gente comentava isso. Lembram das estratégias de leitura? Tentem usa-las sempre. Nas provas de PAIES, e sempre que necessário. Muito obrigada pela entrevista.

2ª parte da entrevista: alunos cujos índices de acertos oscilaram entre os quatro testes.

P: Deixe me ver quem está aqui. O Ge, Ma, Mar, Re, Er, . Bom... vocês se lembram que nós trabalhamos quatro textos aqui na sala. O primeiro fala sobre os riscos que se correm na adolescência, o segundo sobre os skinheads, o terceiro sobre o estilo de vida dos adolescentes e o último sobre os esteróides. Vocês estão aqui porque vocês tiveram uma média x no primeiro, aumentou no segundo, diminuiu no terceiro, ou seja as médias de vocês oscilaram. No caso do Ge, o Ge é um aluno que teve praticamente o mesmo resultados nos dois primeiros testes e depois diminuiu nos dois últimos. A Er, teve nove, passou pra dez, caiu pra oito, etc. a Re, a mesma coisa. No caso de vocês, então os resultados oscilaram. Gostaria de saber como isso aconteceu. Vamos a priemira pergunta: O que vocês acharam dos três testes de leitura que vocês fizeram em houve a ativação do conhecimento previo?

Ge: eu achei que os textos em geral não eram difíceis. Tirando algumas palavras desconhecidas.

P: mas você acha que... lembra que antes da leitura dos três últimos textos foram feitas atividades para ativar o conhecimento previo? Vocês acham que as ativações influenciaram ou não nos resultados de vocês? Se influenciaram, como?

Er: Influenciar influenciou porque quando a gente sabe um pouco sobre o assunto é melhor. Mas o problema é que tem muita coisa no texto que a gente não sabe o que significa. As palavras no texto são muito diferentes. Daí não adianta nada saber muito sobre o assunto se não sei o que está escrito no texto.

P: No seu caso Er, você teve nove acertos no primeiro teste, depois passou pra dez, caiu pra oito. Esse conhecimento previo sobre o assunto mudou alguma coisa, por exemplo, o texto que vocês mais participaram da discussão foi o texto dos esteróides, lembram? E o texto dos *skinheads*... neste caso Er, foram esses os dois testes em que as notas foram melhores. Você acha que tem alguma relação?

Er: Eu sabia mais sobre esses dois mesmo, mas é porque no texto dos esteroides metade das questões eram em português. E esses textos eram menores que os outros.

P: Dos esteróides sim. Metade em português e metade em inglês. Mas essas ativações que foram feitas influenciaram um pouco?

Er: Influencia, mas o texto quando é menor é mais fácil, ou mais fácil de compreender também ajuda.

P: pelo que você falou o conhecimento do assunto ajuda, mas não muito. Porque no caso da língua estrangeira, o inglês no caso, falta o domínio lexical?

Er: Isso mesmo

Re: Acho que ajuda, mas só em partes.

P: O que os outros acham?

Ma: Minha opinião é igual a da Er. Igual, a gente tem muito conhecimento sobre o assunto, mas não sabe muito o que está escrito no texto.

*Re: Por exemplo nos enunciados dos exercícios pede pra marcar de acordo com o texto e as vezes a gente não compreende totalmente o texto. Então, o problema é a língua. Por exemplo, no texto dos *skinheads*, parte deles era nazista, parte não era, eu não achei isso no texto. Eu não achei no texto onde falava sobre isso.*

P: Então?

Re: O conhecimento sobre o assunto só ajuda se tiver um bom conhecimento da língua

P: Caso contrário, não ajuda em nada?

Re: Não ajuda totalmente, mas em parte ajuda. Quando o texto contém muitos cognatos que a gente consegue compreender um pouco, daí ajuda.

Ma: É porque a gente pega um texto todo em inglês, a gente pode contar no dedo as palavras que a gente sabe traduzir. Porque o que a gente aprende na escola é pouco

P: Mas é necessário traduzir tudo?

Ma: Tudo não, mas boa parte, senão...

P: Não dá pra tentar compreender o texto utilizando uma palavrinha aqui, outra ali, juntando tudo com o conhecimento que você tem?

Er: Nem sempre dá certo. Quando as questões são em inglês ela é quase idêntica ao que está no texto, mas tem uma palavra que troca, então você fica naquela assim, essa palavra é a mesma daquela ou não é. Você fica em dúvidas.

P: entendi. Você acha que se você soubesse o significado da tal palavra?

Er: Se soubesse o significado total ficava bem mais fácil. Porque você não fica tipo assim, será que é isso, será que não é. Você pensa é a mesma frase, mas se essa palavra mudou...pode ser ou não diferente.

P: Entendi. E aí, Ge, o que você diz de tudo isso?

Ge: Eu tenho a mesma opinião dela. Nas aulas de inglês a gente tem pouca aula de sinônimos, e isso dificulta a leitura.

P: No seu caso, você participou muito de todas as atividades de ativação e discutiu muito, você sabia bastante e também era líder do grupo. Mas parece que esse conhecimento adquirido antes da leitura do texto parece não ter feito muita diferença pra você, em termos de resultados.

Ge: Acho que na hora que eu peguei o resultado eu pensei oba! Sou um aluno regular. Achei até bom na hora. Um aluno que mantém a regularidade. Mas deveria ter mais aulas de sinônimos.

P: Você não conseguiu relacionar o conhecimento que você tinha com o texto? Você não trouxe este conhecimento para o texto? Ou mesmo trazendo este conhecimento para o texto você manteve a mesma media?

Ge: Eu acho que é porque eu não consegui entender o significado das palavras diferentes.

P: Então no seu caso foi o significado das palavras. Mesmo tendo o conhecimento do assunto, que parece ser a questão da maioria de vocês, vocês não compreenderam devido aos problemas de vocabulário.

Ge: Por exemplo no texto do álcool, eu tinha conhecimento sobre o assunto, mas no texto eu não sabia o que era garrafa, o que era lata e copo em inglês. Por isso errei.

Re: Eu acho que se você tem um bom domínio lingüístico não precisa do conhecimento previo sobre o assunto. Se você sabe a língua, você dá conta de ler o texto. Você sabe exatamente o que está perguntando. Na pergunta fala, o texto fala sobre isso e isso? Se você sabe o que está escrito no texto você responde sem errar. É a mesma coisa do português.

P: Então, mesmo tendo o conhecimento do assunto falta o conhecimento lingüístico. Ok, meninas muito obrigada pela entrevista.

3ª parte da entrevista: alunos que tiveram índices menores após as atividades de ativação do conhecimento previo sobre o assunto

P: Bom, deixa eu ver quem está presente aqui. An, Fr, Jo, Maf, Ra, Tc, Ta, La. Ok. Bom, eu gostaria que vocês falassem sobre o desempenho de vocês nos testes de leitura que eu apliquei pra vocês. Deixe me lembrar vocês. Antes da aplicação do primeiro teste de leitura não foi feita nenhuma atividade de conhecimento prévio. Eu simplesmente cheguei na sala e apliquei o teste pra vocês. No caso de vocês, neste primeiro teste vocês tiveram uma média x. já nos outros testes em que houve as ativações de conhecimento prévio, como o filme, a leitura dos textos, a discussão nasala, etc. vocês leram o texto e tal, nestes testes a média de acertos de vocês caiu comparando com o primeiro teste. Então a pergunta, o conhecimento prévio sobre o assunto facilita ou não a leitura de um texto. O que vocês acham? Pra vocês, fez diferença ou não saber sobre o assunto do texto antes da leitura?

Ta: Bom, acho que fazer diferença faz, as questões ficam mais fáceis.

Na: Eu acho difícil, por exemplo no texto do skinhead como eu não vi o filme eu não fui muito bem. Eu peguei só a discussão da sala.

P: Você acha que a falta do conhecimento sobre os skinhead influenciou no seu resultado.

An: No primeiro trabalho como eu já tinha conhecimento sobre o assunto eu achei mais fácil. Já tinha mais conhecimento sobre o que eu ia ta lendo, aí eu achei mais fácil de entender.

P: Isso porque a gente tava falando de adolescentes. Você acha, então, que os assuntos que referem-se a adolescência são mais fáceis pra vocês? Então o conhecimento que vocês tem sobre o assunto interfere na leitura do texto em Língua Inglesa, ou não?

Ta: Interfere. Porque você já sabe mais ou menos o que está no texto. Você tem menos chance de confundir as palavras. Daí a gente vai comparando o que está no texto com o que a gente sabe.

La: Com o conhecimento do assunto fica mais fácil entender o texto

P: Ok. Mas no caso de vocês... a La acha que interfere por que?

La: Como a gente não sabe muito o que está escrito no texto a gente pega as palavras parecidas e junta com o conhecimento prévio do assunto daí fica mais fácil compreender o texto. Mas a gente tinha que saber mais palavras em inglês.

P: Vocês acham que os problemas de vocabulário interfere na compreensão do texto. Isto é falta conhecimento lingüístico. Mas o conhecimento previo facilita mesmo com os problemas de vocabulário.

Jô: Acho que facilita em partes.

P: como vocês me explicam, então, o caso dos *skinheads*, em que vocês assistiram ao filme e depois várias questões foram discutidas na sala. Vocês sabiam ou não sobre os *skinheads* antes de fazer o teste?

An: Professora acho que quando sabe sobre o assunto muitas pessoas não lêem o texto. Só olham as perguntas mais ou menos o que está falando, e pensa eu já sei o assunto que é, eu não preciso ler o texto para entender. Vou direto nas perguntas. Daí não tem aquela paciência de estar lendo o texto pra entender. Porque como já sabe um pouco do assunto, tipo assim, eu vou ler e vai ser a mesma coisa. Daí a gente vai direto nas perguntas. Acho que é por isso que o conhecimento previo do assunto atrapalha um pouco. Eu mesma fui uma dessas. Eu não li o texto fui direto respondendo as perguntas. Como eu já sabia o assunto...

P: você se refere ao texto dos *skinhead*?

An: é naqueles que a senhora fez as atividades antes. Na minha parte isso prejudica. Porque eu não vou ter aquela paciência de ler o texto sobre uma coisa que eu já sei. E que eu não vou saber o significado das palavras que está escrito lá.

P: Então, você não leu o texto, e tentou ler e compreender o texto só...

An: Só com o que eu sabia

P: Isso dá certo? Como você fez Tc?

Tc: No meu caso eu sabia um pouco sobre o assunto, daí quando eu li o texto foi mais fácil.

P: Você sabia sobre o assunto, mas você usou o texto?

Tc: É. A leitura foi bem melhor. Acho que se eu não soubesse sobre o assunto o resultado teria sido pior. Eu compreendi melhor o texto.

Jo: Sabendo o assunto quando você lê o texto você compreende mais.

P: Pois, é. Vocês estão dizendo que o conhecimento prévio sobre o assunto ajuda a compreender melhor o texto, mas...

An: Mas se fosse assim as nossas notas seriam melhor nos testes que a gente viu o assunto antes.

Jo: Mas aí tá a questão do domínio da Língua Inglesa.

P: Tirando a questão da An que analisou a questões baseando apenas no conhecimento prévio sobre o assunto.... ah, é interessante lembrar vocês que geralmente as questões são de acordo com o texto, você usa...

An: *É por que às vezes muitas coisas mudam.*

Ra: *é porque você sabe de uma coisa assim e você acha que é aquilo só que o texto mostrou outra face deste assunto. Daí ta lá a questão responda as perguntas de acordo com o texto, daí você esquece o texto e faz aquilo que você sabe.*

P: Se baseia só no seu conhecimento

Ra: Isso, daí você erra a questão. Tem que usar o texto. Tem que ler o texto.

P: Verdade.

Tc: *tem também professora a questão do assunto. Você viu que a minha maior nota foi no texto dos skinhead.*

Jo: *Quando você lê um texto que você sabe mais é mais fácil responder*

P: Vocês acham que a questão do assunto do texto influencia na vontade que a gente tem de ler o texto. Concordam?

(todos os alunos dizem que sim)

Tc: *No meu caso sim. A minha nota foi maior no texto que eu achei mais interessante.*

La: *Eu leio o texto e não entendo nada do que está escrito lá*

P: Nada?

La: *Nada. Daí se eu tiver um conhecimento sobre o assunto daí eu consigo ler o texto.*

P: Mas como você usa esse conhecimento prévio na hora da leitura?

La: *Eu faço uma ligação das palavras que parecem, a gente vai ligando as palavras que se parecem no texto e junta com o conhecimento prévio.*

P: Você pega os cognatos e...

La: *Isso mesmo, vou tentando ligar as palavras, daí como você já tem o conhecimento prévio você até adivinha o significado de algumas palavras.*

Ra: *Você vai por partes, como já sabe do assunto fica mais fácil.*

An: *No meu caso acho que eu usei o conhecimento previo sobre o assunto de forma errada*

Ta: é no meu caso eu tive uma nota melhor nos dois textos que falavam sobre a adolescência, porque este assunto é mais conhecido. Eu não entendi muito a história dos skinheads e dos esteróides. Eu não sabia muito sobre estes dois.

P: Então, você acha que as atividades de ativação de conhecimento prévio que foram desenvolvidas aqui não foram suficientes pra dá um suporte de conhecimento pra vocês aplicarem isso nos testes?

Fr: É isso

Jo: No caso dos textos sobre adolescência eram mais fáceis porque a gente sabe muito sobre isto

Ra: A gente vive isso professora, então a gente sabe muito sobre isto.

P: Interessante. Nos textos que falavam sobre adolescência as notas de vocês no geral foram maiores. Então, pra vocês, algumas discussões sobre alguns assuntos não é suficiente pra compreender o texto?

Jo: É professora, mas um outro problema é o conhecimento da língua

La: Se a gente tiver domínio da língua daí a gente entende

An: Se a gente fosse bom em leitura daí o conhecimento prévio do assunto influenciaria. O problema professora é que não é todo mundo que consegue unir o conhecimento prévio do assunto com o texto. Igual, alguns alunos aqui conseguiram usar o que eles viram na sala. Eles souberam interpretar um pouco o texto e usar um pouco o conhecimento. Acho que a gente ficou mais só no conhecimento do assunto, ficamos só no que a gente sabia e não demos muita importância para o texto. Tipo assim, eu já sei o assunto, então não vou ler o texto. Eu tava muito confiante.

La: Tem a questão de falta de interesse também, porque assim eu poderia ter lido o texto mais vezes.

P: Então, vocês se basearam mais no conhecimento prévio que já tinham do que na leitura do texto?

(muitos alunos responderam que sim)

An: As atividades feitas em sala trouxe bastante conhecimento só que acho que a gente não soube usar de maneira certa. Tipo assim ficamos só no conhecimento.

Ra: A gente tem muita preguiça de pensar. Eu leio o texto só uma vez

La: As vezes a gente nem lê professora, só joga no bicho.

P: Por que vocês não lêem o texto?

Jo: É preguiça professora

La: Se eu começar a ler e não entender muita coisa eu paro. Não vou ler isso não.

Ra: A gente já tá com a cabeça quente. Daí você começa a ler não entende e pensa que este cara tá falando, não tá entendendo nada, daí você chuta tudo.

Jô: O conhecimento prévio ajuda, mas a gente teria que ler o texto com mais atenção.

La: E também com mais conhecimento linguístico professora. Não adianta ler e não entender o que tá lá. A gente precisa de mais gramática, mais vocabulário.

Jô: Ler você vai ler, só não vai entender o que está falando.

P: Bom, acho que é isso. Muito obrigada pela entrevista.