

# **A INSTRUMENTALIDADE NO ENSINO DA LEITURA EM INGLÊS — UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA**

**Fátima Moreira Harbich**

Docente da UFRGS

Mestre em Lingüística Aplicada  
pela PUCRS

## **1. INTRODUÇÃO**

A lingüística aplicada, cada vez mais, oferece um embasamento para o professor de línguas estrangeiras. Acompanhando os desenvolvimentos dessa área, ele pode aperfeiçoar sua atuação em sala de aula, aplicando novos conhecimentos a metodologias desgastadas. Desse modo, o intercâmbio entre estudos lingüísticos e experiências vivenciadas garante a renovação contínua do processo ensino-aprendizagem.

A intenção do presente artigo é resumir uma pesquisa que pretendeu: 1. relatar uma experiência vivenciada para tentar demonstrar a instrumentalidade no ensino da leitura em inglês com alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2. sugerir que materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos sejam relevantes às reais necessidades dos alunos; 3. propor uma abordagem comunicativa para o ensino de inglês instrumental, seguindo novos enfoques da lingüística aplicada e da metodologia do ensino de línguas estrangeiras.

## **2. CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Cursos de inglês instrumental ou para fins específicos são aqueles cujos objetivos e conteúdos são determinados de acordo com as necessidades que o aluno tenha de utilizar a língua inglesa de maneira prática e funcional. Nestes cursos, a língua é vista como um instrumento para alcançar os fins desejados.

A denominação **inglês para fins específicos (IFE)** pode ser ramificada em duas grandes divisões: 1. inglês para fins ocu-

pacionais (IFO), quando o aluno precisa da língua para realizar trabalho profissional, como inglês para aeromoças, e 2. inglês para fins acadêmicos (IFA), quando o aluno precisa da língua para fins educacionais, como é o caso de alunos de graduação e pós-graduação que necessitam da literatura nas suas áreas específicas escrita em inglês.

Ainda é possível especificar mais os fins e estabelecer cursos com objetivos definidos, tanto em termos de áreas de concentração do aluno, como em termos de atividades comunicativas e habilidades lingüísticas. A área de concentração dos alunos são os diversos cursos: medicina, engenharia, biblioteconomia, etc. Quanto às atividades comunicativas e às habilidades lingüísticas, convém que sejam aqui definidas.

Tradicionalmente, utiliza-se o termo **habilidade lingüística** quando se deseja dividir didaticamente o ensino de línguas em ouvir, falar, ler e escrever. Quando se pretende desenvolver apenas uma dessas divisões, no caso, ler, é preciso, contudo, estabelecer outras habilidades necessárias ao processo psicolingüístico que a leitura envolve. Conseqüentemente, o termo **habilidade lingüística** torna-se demasiadamente amplo. Prefere-se então adotar o termo **atividade comunicativa** quando se quiser referir a ouvir, falar, ler e escrever (Munby, 1978:116).

O termo **habilidade lingüística**, atribuído a um microconceito, deve ser diferenciado do termo **atividade**, atribuído a um macroconceito. Para desenvolver uma determinada atividade comunicativa, são necessárias várias habilidades lingüísticas. Desse modo, a atividade comunicativa de ler pode ser desenvolvida através de várias habilidades lingüísticas. Para citar apenas algumas: conhecer conetivos lógicos, relacionar partes de um texto, identificar palavras-chaves.

Como a divisão de IFE — inglês para fins específicos — em IFO — inglês para fins ocupacionais — e IFA — inglês para fins acadêmicos — e com as especificações dos objetivos de acordo com as necessidades dos alunos, pode-se obter uma infinita combinação de programas de inglês para fins específicos. Strevens (1977:92) propõe uma taxionomia de cursos IFE, com exemplos e explicações que facilitam as decisões de professores interessados em programar seus próprios cursos.

Nesta pesquisa, é caracterizado um curso de IFA que tenta desenvolver as diferentes habilidades lingüísticas necessárias à atividade comunicativa de ler textos em inglês. No decorrer do trabalho, é descrita sua aplicação prática, realizada com o ensino de inglês instrumental, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### 3. CURSOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

#### 3.1 — Fundamentação Teórica

Uma constante preocupação na última década tem sido o que ensinar ao aluno de língua estrangeira que deseja obter competência imediata na língua alvo.

Competência não é mais vista nos termos de Chomsky, "o conhecimento que o falante/ouvinte possui da língua" (Chomsky, 1965:4). É vista, segundo Hymes, como uma competência comunicativa, da qual a competência gramatical é apenas um fator. Hymes prefere transformar a dicotomia de Chomsky **competência/desempenho** em quatro elementos: possibilidade gramatical, viabilidade, adequação ao contexto e real utilização ou desempenho. Hymes vê a língua dentro de um contexto social, enquanto Chomsky a coloca em um plano ideal (Hymes, 1979:2-26).

Assim como Hymes, Halliday também se preocupa com a língua em uso. Se a língua for considerada em relação a contextos sociais nos quais ela é usada, será mais fácil aprender seu funcionamento (Halliday, 1977:48-70). Para analisá-lo, três níveis de análise são considerados: nível de comportamento, nível semântico e nível gramatical. Cada um possui um conjunto de escolhas pelas quais o indivíduo pode optar para expressar o significado desejado.

A nível de comportamento, o indivíduo pode fazer várias escolhas de ação, as quais ele chama de **potencial de comportamento**. Elas são escolhidas em relação àquilo que o indivíduo pode fazer. Uma opção, dentro do nível de comportamento, é a opção lingüística. O indivíduo pode decidir que sua opção será escrever algo. Nesse caso, ele estará no nível semântico, potencial de significado. Uma vez escolhido o que ele deseja dizer ou escrever, ele terá de fazer escolha a nível gramatical (Brumfit, 1979:25).

Outro conjunto de pesquisas que influenciaram o ensino de IFE é a análise do discurso. Essa pode ser definida como uma investigação sobre como frases são colocadas em uso comunicativo para a realização de ações sociais (Widdowson, 1979:93). Interessado na aplicação da análise do discurso no ensino de línguas, Widdowson sugere que se ensine o uso de frases em combinação — discurso.

O professor de línguas estrangeiras costuma ensinar a partir da frase como unidade básica. A idéia é que, adquiridas

as estruturas básicas, o aluno automaticamente colocará a língua em uso. Todavia, o conhecimento de como a língua funciona na comunicação não segue automaticamente o conhecimento de frases. Widdowson propõe, então, que o professor utilize materiais de ensino que mostrem como as frases são usadas para a realização de diferentes atos comunicativos (Widdowson, 1979:90).

O estudo sobre a análise do discurso ainda é muito recente para que se tirem conclusões. A análise do discurso está baseada em trabalhos realizados em filosofia. Pesquisas como as de Austin (1962) e Searle (1969) foram elementos desencadeadores da análise do discurso. Conseqüentemente, também influenciaram indiretamente o ensino de línguas.

Austin e Searle identificam a natureza dos atos da fala — atos realizados quando alguém usa a língua. Searle entende a teoria da língua como parte da teoria da ação. A medida que for possível descrever o tipo de discurso a partir de tipos de atos comunicativos e da expressão lingüística que ele representa, será possível determinar variedades de linguagem como diferentes maneiras de comunicação (Widdowson, 1979:98).

As pesquisas citadas acima são de importância significativa para a definição de termos a serem usados neste trabalho. Hymes e Halliday oferecem uma visão da língua dentro de um contexto social. Daí se entender que a competência não é aquela sugerida por Chomsky. Opta-se pela competência comunicativa — conhecimento de como frases são usadas em combinação no desempenho de atos comunicativos de diferentes tipos.

Materiais de ensino também não serão aqui entendidos como materiais organizados de acordo com estruturas gramaticais. A sua organização será encarada segundo a perspectiva sugerida pela análise do discurso. Há uma necessidade de materiais que derivam da descrição do discurso: materiais que efetuarão a transferência da competência gramatical, um conhecimento de frases, para uma competência comunicativa. Para que essa transferência se efetue, o ensino de línguas deve deixar de enfatizar propriedades de frases isoladas e dar ênfase ao uso comunicativo de frases em combinação (Widdowson, 1979:50).

Seguindo os pressupostos teóricos, acima mencionados, a presente pesquisa pretende desenvolver a atividade comunicativa da leitura através de um material didático que exemplifique o uso de frases em combinação. Em suma, tem por objetivo a

instrumentalidade da língua escrita através de uma abordagem comunicativa.

### 3.2 — Evolução de Programas para Fins Específicos

Como uma decorrência da lingüística descritiva, o ensino de IFE foi marcado por uma fase cujo objetivo era diferenciar registros. A preocupação era determinar quais seriam as estruturas lingüísticas típicas de cada área do conhecimento humano. Essa preocupação pode ser observada em Barber (1962), que tentou medir algumas características da prosa científica. É nessa fase que se encontram materiais didáticos como os de Herbert (1965) e Ewer (1969).

Os livros de Herbert e Ewer são caracterizados por um levantamento prévio de vocabulário e estruturas. O levantamento permite que se estabeleçam as linguagens típicas de textos de áreas como medicina, agricultura, ciências sociais. Com a linguagem definida, textos autênticos ou especialmente criados são utilizados para encabeçar unidades.

Textos autênticos são aqueles escritos por um autor real para uma população real, sem a preocupação de graduar complexidades lingüísticas. Textos especialmente criados são aqueles escritos pelo preparador de material didático, com base nas estruturas a serem ensinadas na aprendizagem da língua estrangeira. Os primeiros têm uma função comunicativa, os últimos ilustram estruturas gramaticais em primeiro lugar.

Um dos problemas dos materiais baseados em levantamentos lingüísticos é que muitas vezes o ensino de língua com um fim em si mesma, como código, continua a ser o objetivo básico. As unidades continuam a ser gradadas de acordo com as complexidades lingüísticas que se quer ensinar. Nesse caso, a diferença entre um material de IFE e um material para ensino de inglês geral está apenas no vocabulário técnico.

Outro problema é a divulgação em grande escala de um método novo. Editores de livros didáticos aproveitam a procura de material para IFE e publicam séries para todas as áreas possíveis. O que agrava esse problema é que professores utilizam-nas, sem adequá-las à situação real dos seus alunos. Como exemplo dessas séries, encontram-se: *Special English* (1966-71) e *English for Careers Series* (1977).

Na utilização da *English for Careers Series*, observa-se que há uma quebra na motivação do aluno. Ele logo percebe que não há mudança nos tipos de exercícios, não há possibi-

lidades de desenvolver habilidades lingüísticas em atividades comunicativas. Cada unidade começa com uma lista de vocabulário, com explicações em inglês, tipo verbete de dicionário; seguem-se um texto da área, especialmente criado e cerca de trinta perguntas que testam a compreensão detalhada; no final, um exercício de estruturas gramaticais, com as frases retiradas do texto inicial. E assim se repetem oito unidades.

Nos últimos anos da década de 70, começa uma tentativa de dinamizar os materiais para IFE. Já não há mais tanta fixação em estudos de freqüência, de diferenciações de registros e de gradação de dificuldades lingüísticas. Parece que o professor de IFE, durante seu percurso de tentativas e na esperança de minimizar as falhas, repensa a definição IFE e a ênfase do I, Inglês, passa para o F, fins.

Ao mudar seu foco da *língua* para os *fins* visados, o professor aceita que esses são elementos decisivos. Os *fins* passam a ser demarcadores dos objetivos de cursos e da preparação de materiais relevantes às necessidades do aluno. Como os *fins* são equivalentes às reais necessidades do aluno, o ensino de IFE se volta mais para o *aluno* do que para a *língua*. O resultado são cursos com a aprendizagem centralizada no aluno e com a meta de desenvolver a competência comunicativa.

Preparar materiais para desenvolver a competência comunicativa tem sido um trabalho realizado por professores em diferentes partes do mundo. Os materiais da Universidade da Malásia, de Sinclair e sua equipe (1980) e de Scott, no México (1979), são exemplo da nova tendência. Nesses dois materiais, é possível observar a mudança nos procedimentos da estruturação dos cursos.

No material de Scott, por exemplo, o objetivo é desenvolver a atividade comunicativa de ler. Se uma determinada unidade visa a desenvolver a habilidade lingüística de obter idéia geral de textos, a apresentação do material poderia ser a seguinte: 1º apresentar textos com títulos bem destacados, subtítulos, gravuras, talvez — textos que comuniquem facilmente; 2º suprir o aluno com estratégias que o conduzam à compreensão geral — conscientizá-lo de aproveitar o conhecimento do assunto, chamar atenção para os detalhes tipográficos, fazer uso de palavras semelhantes ao português; 3º apresentar tarefas comunicativas.

No caso especificado acima, o modelo deixa de ser orientado para a *língua* e passa a ser orientado para a *leitura*. A escolha da atividade comunicativa a ser desenvolvida estará

de acordo com as necessidades do aluno. Assim, o modelo orientado para o aluno será também orientado para uma das atividades comunicativas ou para todas, dependendo dos *fins* que queiram ser alcançados. Esta pesquisa pretende apresentar um material didático que siga um modelo orientado para o *aluno* e para a *leitura*.

### 3.3 — Delimitação do Problema

A disciplina de Inglês Instrumental é oferecida na graduação da UFRGS para todos os cursos interessados. Para a maioria, é uma disciplina opcional com carga horária de 60 horas, dividida em dois semestres de 30 horas cada um. Nos cursos de Computação, Biologia e Biblioteconomia, é de caráter obrigatório. Nos dois primeiros, os alunos são atendidos separadamente, com uma carga horária de 120 horas. O Curso de Biblioteconomia, no entanto, recebia, até o início desta pesquisa, um atendimento em turmas mistas com os demais cursos.

Lecionando desde 1978 turmas mistas com estudantes de Medicina, Arquitetura e Biblioteconomia, a pesquisadora observou o descontentamento dos últimos. Pareciam sem motivação, queixando-se sempre do livro com textos de 'ciência'. Esse comentário justificava-se pela adoção de um livro em que predominavam textos voltados para as ciências exatas e biológicas (Royds-Irmak, 1975).

Procurando-se as causas dessa insatisfação, a pesquisadora, através de conversas informais com os alunos, pôde constatar as reais necessidades desses estudantes em relação ao uso da língua inglesa. O interesse aumentou e, em novembro de 1979, o Departamento de Biblioteconomia foi consultado. Em face da receptividade encontrada e da sugestão que se enfatizasse a leitura de textos da área, foi possível planejar esta pesquisa.

No primeiro semestre de 1980, os alunos da Biblioteconomia formaram um grupo à parte e começaram a receber material preparado pela pesquisadora. A idéia era coletar dados relevantes à pesquisa e obter informações dos próprios alunos quanto às necessidades sentidas em relação ao uso da língua. Foi possível generalizar que a língua inglesa é essencial para realizar o que os bibliotecários chamam de leitura técnica — obter informações dos livros, principalmente das introduções, sumários, conclusões e índices.

Durante o ano de 1980, 1º e 2º semestres, foram utilizadas unidades preparadas pela pesquisadora. Elas foram organiza-

das com textos da área de biblioteconomia e exercícios variados. Notava-se, no entanto, que a estruturação estava presa aos moldes de ensino de inglês geral, disfarçado com assuntos da área de biblioteconomia. Essa primeira aplicação foi, contudo, válida como pesquisa piloto.

Ao término de 1980, ficou definido que partes da pesquisa piloto seriam reutilizadas na elaboração de um material que visasse essencialmente ao desenvolvimento da leitura. Foi aplicado um questionário aos alunos para a análise de todo o curso. Essa análise ofereceu mais meios para dinamizar toda a apresentação do material.

Decidiu-se também aplicar instrumentos de avaliação para estabelecer a comparação do desempenho de entrada e de saída dos alunos. O material foi definido entre janeiro e março de 1981. Finalmente, durante o ano de 1981, o material definitivo para esta pesquisa foi aplicado. Dessa maneira, aprofundando a investigação das causas do descontentamento de um grupo universitário em relação ao inglês, delimitou-se a parte prática deste trabalho: um material de inglês para fins específicos para o Curso de Biblioteconomia da UFRGS.

#### 4. APLICAÇÃO DE MODELO ORIENTADO PARA A LEITURA

Quando o leitor fluente em língua materna encontra-se em situação de aprendizagem em língua estrangeira, ele precisa de situações significativas. Colocando-o em um grupo de inglês, cujo objetivo é aprimorar a atividade comunicativa de ler, é preciso encontrar meios de expô-lo a materiais que possibilitem ler para obter compreensão imediata. Caso contrário, há o risco de anular sua motivação na aprendizagem de língua estrangeira.

O leitor universitário do Curso de Biblioteconomia da UFRGS, sujeito desta pesquisa, já desenvolveu os métodos de leitura mediata em língua materna, quando foi alfabetizado. Sempre que julga necessário, ele usa a leitura mediata nos seus estudos acadêmicos. Quando lê, por exemplo, um artigo para obter a idéia geral imediata, nada o impede de, em determinado parágrafo, parar, reler algumas palavras e até procurar significados desconhecidos no dicionário. Isso não quer dizer, contudo, que seja tarefa do professor de língua estrangeira começar com métodos de leitura mediata para chegar à leitura imediata.

O papel do professor de língua estrangeira é desenvolver a atividade comunicativa de ler em inglês. Ele criará situações

de leitura, nas quais esse leitor universitário, fluente em língua materna, transfira habilidades que ele utiliza em português. O professor também ajudará a conscientizá-lo das habilidades que são necessárias à leitura imediata. Assim, o professor de língua estrangeira será mediador do processo de leitura. O aluno será o agente do processo.

Colocando em prática as idéias acima, o aluno participa ativamente da aprendizagem. Ao apresentar-lhe um texto, por exemplo cujo título seja *Libraries in the future* (As bibliotecas no futuro), supõe-se que esse leitor ativo possa antecipar o que vai ser lido sobre o assunto. Com seu conhecimento das bibliotecas atuais, ele poderá imaginá-las no futuro, pensar sobre tecnologias avançadas para implementar bibliotecas. No momento da leitura, ele verificará se suas expectativas são confirmadas, obterá novas informações, podendo aceitá-las ou não.

Observa-se, no exemplo citado acima, que o assunto é de interesse para o leitor alvo. É importante, portanto, que os materiais usados sejam significativos. Por outro lado, o aluno de biblioteconomia não terá tanto interesse na leitura de um texto sobre a "Visita da família Jones a Londres" ou "Como plantar feijão". O desenvolvimento da competência da leitura é alcançado com mais eficiência quando o foco do estudante está no conteúdo daquilo que lê e não na leitura propriamente (Goodman, 1976:484).

Qualquer que seja o resultado que o leitor fluente deseje obter com a atividade comunicativa de ler, ele estará seguindo o processo psicolinguístico proposto. Haverá um relacionamento de informação visual e informação não visual. A primeira é obtida da página escrita, em porções, e retida na memória de curta duração — atenção. A segunda, é retida na memória de longa duração — rede organizada com tudo o que se sabe e foi adquirido do mundo. O elo entre as duas é a informação sintática, conhecimento da gramática da língua.

Para cada resultado que o leitor queira obter, ele lançará mão de diferentes estratégias ou habilidades. Essas estarão englobando os três tipos de informação: visual, não visual e sintática. A combinação das três informações possibilita que o leitor reconstrua as idéias do autor, reduza suas incertezas e compreenda a página escrita.

O processo realizado na leitura em língua materna pode ser transferido para a língua estrangeira em um curso cujo objetivo é desenvolver a atividade comunicativa de leitura em

inglês. Concluindo, o sujeito desta pesquisa não será levado a desenvolver uma habilidade nova. Ele será orientado para transferir para a língua estrangeira uma habilidade já adquirida em língua materna. Dessa maneira, estarão subjacendo a todo o trabalho aqui descrito três premissas de Goodman:

- . A leitura é um processo seletivo que envolve o uso parcial de pistas lingüísticas mínimas, selecionadas de uma entrada perceptual na base da expectativa do leitor. À medida que essa informação parcial é processada, decisões provisórias são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou redefinidas, enquanto a leitura segue.
- . A leitura é um jogo de adivinhações que envolve a interação entre língua e pensamento.
- . A leitura eficiente é o resultado de selecionar o menor número de pistas que produza o maior número possível de adivinhações imediatamente confirmáveis.

## 5. MODELO PARA PREPARAÇÃO DE MATERIAIS

Considerando que a preparação adequada de materiais para cursos de IFE necessita especificação das necessidades de comunicação da população alvo, adota-se, nesta pesquisa, o modelo de Munby (1978). É um modelo sociolingüístico para definir o conteúdo de cursos IFE. A intenção de Munby é conjugar necessidades lingüísticas com uso em contexto. Focaliza a função social da língua e prevê uma abordagem centralizada no estudante.

A orientação teórica do modelo segue predominantemente as idéias de Hymes, Halliday e Widdowson. A influência de Hymes está basicamente na sua definição de competência comunicativa e na visão da língua dentro de um contexto social. A última é compartilhada com Halliday. Widdowson, por sua vez, influencia no que diz respeito à análise do discurso. As idéias desses autores já se encontram na fundamentação teórica.

A utilização do modelo de Munby para a organização desta pesquisa foi dividida em duas partes. A primeira é responsável pelo perfil das necessidades de comunicação. A segunda é a escolha das habilidades lingüísticas necessárias aos eventos comunicativos.

## 5.1 — Perfil das Necessidades de Comunicação

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do Curso de Biblioteconomia da UFRGS que se inscreveram nas disciplinas de Inglês Instrumental I e II. A idade varia entre 18 e 50 anos, o sexo é misto, mas na maioria feminino. Todos falam a língua portuguesa como língua materna.

Esses sujeitos precisam da língua inglesa para basicamente realizar leituras acadêmicas. As disciplinas que mais exigem o conhecimento do idioma são: Catalogação, Classificação, Bibliografia, História do livro, Introdução à Biblioteconomia. Com exceção da última, essas disciplinas são oferecidas depois que o aluno cursa a disciplina de Inglês Instrumental.

Um instrumento pedindo informações pessoais dos alunos possibilita afirmar que 95% cursaram inglês apenas no colégio. Os demais já participaram de alguns cursos particulares. Na universidade, a exposição à língua acontece em duas aulas semanais, de 50 minutos, durante dois semestres — Inglês Instrumental I e II. Conseqüentemente, estão em contato com a língua escrita em sala de aula em um total de 60 horas.

O uso da língua inglesa fora da sala de aula de inglês é geralmente em ambiente intelectual, quase profissional. Os sujeitos interagem com autores de livros, de artigos de periódicos através da língua escrita. Portanto, precisam compreender a língua escrita em primeiro lugar. Não há preocupação com eventos os quais exijam o uso da língua oral.

## 5.2 — Principais Eventos Comunicativos

Conhecendo as principais características do participante, prossegue-se na determinação dos eventos comunicativos nos quais ele utiliza a língua inglesa. Através de conversas informais com os alunos e professores de biblioteconomia e com os resultados da pesquisa piloto são estabelecidos os principais eventos.

O primeiro evento é o aluno de biblioteconomia, estudando material de referência em inglês, na universidade, na biblioteca ou em casa. Para esse evento, ele precisa das seguintes atividades comunicativas: ler intensivamente para obter toda a informação do texto; ler para obter informação específica a fim de realizar uma tarefa; ler para descobrir a posição do escritor diante de um problema ou assunto específico; ler para obter informação principal do texto e fazer anotações, resumos em português.

O aluno de biblioteconomia também precisa ler literatura corrente — introdução de novos livros, artigos de periódicos recentes e resenhas para as diferentes disciplinas do curso. Esse é o segundo evento. As respectivas atividades comunicativas envolvidas são: ler para a verificação rotineira sobre novas informações de relevância nas áreas de estudo específico do estudante; ler para se manter atualizado; ler para decidir se deseja o texto para estudo intensivo; ler com o objetivo definido, em fontes desconhecidas.

O terceiro evento onde o estudante utiliza a língua inglesa é nas próprias aulas de inglês. Ele cursa as disciplinas de Inglês Instrumental I e II com o objetivo de desenvolver a leitura. Parece, portanto, que as atividades comunicativas neste evento devem ser semelhantes às dos dois primeiros.

Para os eventos 1 e 2, o participante usa: materiais de referência, periódicos da área, introduções e conclusões de livros, resenhas críticas, catálogos oferecendo publicações. Identificando o material de uso diário desse estudante, o professor de língua está apto a aproveitá-lo e criar as atividades comunicativas para o seu evento — as aulas semanais de inglês. Ficam, assim, delineados o perfil das necessidades do aluno do Curso de Biblioteconomia da UFRGS e os eventos comunicativos em que ele usa a língua inglesa.

### 5.3 — Habilidades Lingüísticas

Munby oferece uma taxionomia de 54 habilidades lingüísticas que servem para as atividades comunicativas de ler, ouvir, falar e escrever (Munby, 1978:123-31). Esta pesquisa está interessada apenas naquelas referentes à atividade comunicativa de ler. Assim, foram escolhidas 19 habilidades que foram utilizadas na preparação dos exercícios do material didático.

Verifica-se que a escolha das habilidades lingüísticas está vinculada a dois aspectos que se entrelaçam: o embasamento teórico e as necessidades de comunicação do aluno. O primeiro, possibilita a preparação de materiais com metas definidas de acordo com princípios teóricos do professor e/ou preparador de materiais. O segundo facilita o preenchimento das necessidades e expectativas dos alunos. A reunião desses dois aspectos, quando alcançada, possibilita um seguimento harmônico do processo ensino-aprendizagem.

As limitações impostas pela duração de um curso com um total de 60 horas explicam a restrição dos exercícios às habi-

lidades lingüísticas consideradas mais relevantes dentro do modelo teórico de leitura. Contudo, as demais habilidades, embora pouco mencionadas formalmente, foram focalizadas durante o desenvolvimento das aulas. Além disso reconhece-se que um material para desenvolver a atividade comunicativa da leitura poderia incluir, além das habilidades citadas, outras que talvez nem tenham sido consideradas aqui.

## 6. PREPARAÇÃO DO MATERIAL

As conclusões obtidas na pesquisa piloto auxiliaram na reorganização do material. Enquanto que cada unidade de ensino utilizada naquela pesquisa visava à exploração de um único texto através de exercícios que treinassem a sua estrutura, a versão final do material desvincula-se da gradação de estruturas gramaticais. Seu objetivo é apresentar um número significativo de fontes de leituras relevantes aos alunos e às diferentes habilidades lingüísticas escolhidas.

### 6.1 — Unidades

Para cada nível, Instrumental I e II, foram criadas doze unidades de ensino. Na organização dos textos e exercícios, tentou-se encaminhar o aluno para, aos poucos, chegar a um estudo individual. Com o auxílio do material, a meta era conscientizar a população da importância de uma leitura ativa. Desde o início, o aluno foi convidado a transferir as estratégias que utiliza na leitura em língua portuguesa para a leitura em língua inglesa. Todas as explicações e preparações para a leitura de textos foram escritas em língua portuguesa.

Cada exercício visou ao desenvolvimento de uma ou mais habilidades lingüísticas. Nenhuma unidade seguiu exatamente a mesma ordem de exercícios. Esse fato, que pode parecer sem importância, demonstrou ser um aspecto motivador para os alunos. A cada página eles encontravam tarefas diferentes, evitando a monotonia da repetição de exercícios.

Em síntese, depois de definir as necessidades dos alunos, procurou-se preparar um material comunicativo. A meta foi apresentá-lo de tal forma que desenvolvesse as habilidades lingüísticas da taxionomia de Munby e ativasse estratégias de aprendizagem. Assim, através da combinação de textos, estratégias e exercícios, tentou-se alcançar o fim específico — leitura ativa.

## 6.2 — Instrumentos de Avaliação

Para avaliar com maior objetividade o resultado obtido com o material, foram aplicados cinco instrumentos pré e pós-curso. Esses instrumentos não serão chamados **controles** porque, na realidade, não se utilizaram turmas-controle. Com a aplicação desses instrumentos desejou-se verificar o crescimento dos alunos em termos de desenvolvimento da atividade de leitura; habilidades lingüísticas; vocabulário; conhecimento gramatical.

Os instrumentos, contudo, apresentam as limitações que normalmente são encontradas na construção de testes. Não é possível provar que os alunos não adivinharam algumas respostas, como também não se pode afirmar que a escolha dos textos para a elaboração das questões foi a melhor ou que o número de questões incluídas foi suficiente.

## 6.3 — Questionário de Opinião

No final de cada semestre, os alunos preencheram um questionário de opinião. As perguntas serviram para que refletissem sobre todo o curso, sua própria atuação e que opinassem sobre a estruturação da disciplina. As perguntas foram divididas em três grupos.

O primeiro grupo de perguntas foi sobre a dificuldade encontrada nos exercícios que envolvem as habilidades lingüísticas de Munby. O segundo, pretendeu verificar a utilidade dos exercícios criados. O último grupo visou a obter opinião sobre a estruturação do curso em relação à carga horária do inglês e o horário das aulas.

## 7. APLICAÇÃO DO MATERIAL

Durante o ano de 1981, a versão final do material foi utilizada. Nas primeiras e últimas semanas de cada semestre, os instrumentos de avaliação e questionários eram aplicados. No decorrer do período, procurou-se desenvolver uma unidade por semana.

A dinâmica em sala de aula variava. Normalmente, cada unidade era iniciada em aula. Os alunos começavam os exercícios individualmente ou em pares. A comunicação dois a dois era estabelecida espontaneamente. Se o exercício começasse com a leitura de um texto, então o trabalho individual era preferido no caso de um exercício solicitar a manifestação pessoal

diante de alguma gravura ou afirmação, o trabalho em grupo era escolhido automaticamente.

Em sala de aula, preferia-se que os alunos sentassem em um grande semicírculo. Acredita-se que essa disposição das cadeiras facilita a comunicação e é mais funcional durante as correções dos exercícios realizados. A comunicação foi sempre em língua portuguesa, devido à estruturação do material e às limitações da habilidade oral em língua inglesa, demonstradas pelos alunos.

## 8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 8.1 — Questionário de Opinião

A dupla aplicação dos questionários de opinião permite que se façam alguns comentários. Esses são de relevância, porque, em um curso orientado para as necessidades dos alunos, é importante verificar se essas foram supridas.

Em relação à dificuldade encontrada na realização dos exercícios que envolvem as habilidades lingüísticas de Munby, pode-se constatar que os alunos diminuíram suas dificuldades. Abaixo, aparecem as dificuldades máximas listadas, de acordo com a primeira aplicação, com a percentagem referente ao número de alunos. Ao lado, em parênteses, estão as percentagens obtidas sobre as mesmas dificuldades e o lugar que ocupam na segunda aplicação do questionário:

- 1º ler criticamente — 80% (62% — 3º) e identificar a diferença entre a ordem das palavras em português e em inglês — 80% (78% — 1º);
- 2º descobrir o significado das palavras pelo contexto — 75% (62% — 3º);
- 3º organizar parágrafos — 72% (38% — 7º) e utilizar formação de palavras — 72% (nenhuma);
- 4º resumir em português — 68% (70% — 2º);
- 5º referência contextual — 60% (38% — 5º);
- 6º ler para obter idéia geral — 52% (46% — 4º);
- 7º ler para obter idéia central — 48% (62% — 3º) e determinar valor comunicativo — 48% (nenhuma);
- 8º completar diagramas — 44% (38% — 5º);
- 9º procurar informação específica — 40% (62% — 3º);
- 10º determinar elementos que compõem a frase — 28% (nenhuma).

As habilidades resumir em português, ler para obter uma idéia central e procurar informação específica aumentaram em



dificuldade. Esse aumento talvez se deva a dois fatores: extensão maior dos textos e solicitação mais freqüente da compreensão de detalhes.

A dificuldade encontrada para **identificar a diferença entre a ordem das palavras em português e em inglês** continua aparecendo no nível 2, em primeiro lugar. É interessante salientar que a opinião dos alunos veio ao encontro de fatos constatados em outra pesquisa que teve como objetivo localizar as dificuldades dos alunos do pós-graduação da UFRGS na compreensão da leitura do texto científico em língua inglesa (Maciel, 1980:78-9). Entre outras, a dificuldade acima foi apontada.

A opinião dos alunos sobre a utilidade do material preparado é de relevância para um posicionamento por parte da pesquisadora. No que diz respeito à seleção dos textos, é possível afirmar que as expectativas dos alunos foram satisfeitas, já que, em ambos os níveis, 100% das respostas foram positivas.

As perguntas que visavam a obter informação sobre a validade das estratégias de aprendizagem obtiveram 70 e 80% de respostas positivas no primeiro semestre. Já no segundo, as respostas positivas foram na ordem de 100%. Parece, portanto, que os alunos reconheceram a validade dessas estratégias no decorrer do curso.

Quando perguntados sobre a utilidade de exercícios para identificar o núcleo do sujeito, tempos verbais, modais e expressões de tempo, no nível 2, as percentagens decresceram. Provavelmente os alunos não sentiram, nesse nível, a necessidade desses exercícios, pois os mesmos envolvem um método de leitura mediata, para usar os termos de Smith (1971). Nesse estágio, a leitura tende a seguir totalmente o método de leitura imediata; o aluno busca o significado imediato.

O comentário acima sugere que o leitor eficiente, alvo deste trabalho, reconhece a utilidade da leitura ativa. Os próprios alunos demonstraram-se a favor dos exercícios que perguntam sua opinião sobre os textos lidos. No nível 1, as respostas positivas representaram 68%; no nível 2, 100%.

Apesar do reconhecimento da utilidade do material usado, a opinião dos alunos sobre o progresso alcançado foi menor no nível 2 (77%) do que no nível 1 (88%). Parece que, ao término da primeira etapa do curso, os participantes progrediram até um certo ponto, considerado médio. Depois, durante a segunda etapa, eles mantêm a posição atingida.

Na última parte do questionário, sobre a preferência pela estruturação do curso, os alunos mantiveram suas respostas nos dois níveis. Através desses resultados, foi possível propor certas alterações para a Comissão de Carreira do Curso de Biblioteconomia da UFRGS.

Em alguns encontros com essa comissão, a pesquisadora sugeriu que as aulas de inglês talvez fossem mais bem aproveitadas se os alunos já tivessem cursado a disciplina de Introdução à Biblioteconomia. Foi possível observar, desde a pesquisa piloto, que, muitas vezes, os alunos possuíam pouco ou quase nenhum conhecimento da própria área. Isso dificultava as aulas de inglês e era comum ter de explicar determinados conceitos de biblioteconomia.

Em relação à pergunta sobre a fase preferida para estudarem inglês, 54% dos alunos do nível 1 e 69% daqueles do nível 2 escolheram o estudo da língua estrangeira inserido na metade do curso. Essas respostas vieram ratificar a opinião da pesquisadora. Em consequência desse resultado, na nova estruturação do Curso de Biblioteconomia, a disciplina já é oferecida a partir do segundo semestre do curso.

Um resultado não esperado na aplicação do questionário foi em relação à distribuição da carga horária. Durante a pesquisa, essa constava de um total de 60 horas, sendo que 30 em cada nível. Nas respostas obtidas, 92% dos alunos do Instrumental I e 100% do Instrumental II optaram pelo aumento da carga horária, de, pelo menos, para 120 horas.

As respostas acima merecem ser levadas em consideração. Os alunos demonstraram, através do questionário, um posicionamento bem definido em relação à necessidade de um curso de inglês que possibilite o desenvolvimento da leitura. A receptividade positiva por parte dos alunos justifica plenamente o material preparado.

## 8.2 — Crescimento Médio

A aplicação dos instrumentos de avaliação possibilitou que se medisse o crescimento médio do desempenho dos alunos no decorrer do curso. Nos resultados obtidos em cada nível, se utilizaram tabelas com os resultados individuais dos alunos para se chegar ao percentual médio das turmas. Para que se visualize melhor o crescimento médio global desses alunos, convém observar a tabela que segue.

É preciso esclarecer aqui o que representa cada teste:

#### Objetivo dos testes:

M. SCOTT — verificar a capacidade de interagir com o texto, visando à leitura como um todo.

FMH 1 e FMH 2 — medir o crescimento dos alunos na realização de tarefas que envolvem o uso das habilidades lingüísticas de Munby.

PALAVRAS — verificar o crescimento de vocabulário, através de 450 palavras fora de contexto, retiradas da lista das 2000 palavras básicas do inglês (West, 1953).

H. BOHN — verificar se, mesmo em um curso orientado para a leitura, no qual a gramática não é enfatizada, o aluno consegue desenvolver o conhecimento gramatical da língua.

#### CRESCIMENTO MÉDIO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NÍVEIS 1 E 2

TESTE	M. SCOTT	FMH 1	FMH 2	PALAVRAS	H. BOHN
APLIC	%	%	%	%	%
1º	75	51,3	62,2	34,2	71,1
2º	81,5	67,2	70,5	44	81,8
DIFERENÇA	6,5	15,9	16,3	9,8	10,7
2º	81,5	—	—	44	81,8
3º	88,5	—	—	51	85,1
DIFERENÇA	7	—	—	7	3,3
1º	75	—	—	34,2	71,1
3º	88,5	—	—	51	85,1
DIFERENÇA	13,5	—	—	16,8	14

A tabela mostra os instrumentos de avaliação e o percentual médio obtido nas aplicações. Observa-se que os testes FMH 1 e FMH 2 apresentam apenas o percentual médio das primeira e segunda aplicações correspondentes. Convém lembrar que eles foram usados separadamente, um para cada nível, justificando assim a falta de informação na tabela.

Observando a tabela é possível constatar que os instrumentos M. SCOTT e H. BOHN apresentaram um crescimento

médio maior entre a primeira e a segunda aplicações do que entre a segunda e a terceira. Esse fato, talvez venha reforçar a afirmação sobre o progresso dos alunos. Nos questionários, os alunos manifestaram a opinião de que seu progresso havia sido maior no nível 1. Os resultados nesses instrumentos igualmente expressam a afirmação de que, atingindo um ponto médio, o crescimento passa a ser mais lento. De qualquer forma, nos três instrumentos há um crescimento gradativo entre a primeira e a terceira aplicações.

Os resultados obtidos no instrumento H. BOHN sugerem que, mesmo sem a ênfase no estudo da gramática da língua, o participante aprimora seus conhecimentos gramaticais. O crescimento demonstrado por esse instrumento permite inferir que um curso orientado para a leitura, com exercícios que visam ao desenvolvimento de frases em combinação, possibilita a internalização de regras gramaticais.

Os testes FMH 1 e FMH 2, usados respectivamente nos níveis 1 e 2, apresentam na tabela um crescimento médio semelhante. O objetivo desses instrumentos foi testar o desenvolvimento das habilidades lingüísticas da taxionomia de Munby. Essas habilidades, escolhidas de acordo com o modelo de leitura seguido, foram utilizadas no material preparado, através de exercícios. O questionamento, na época da seleção, foi se as habilidades eram de real utilidade para acelerar a leitura ativa e quais deveriam ser mais focalizadas. O crescimento alcançado em ambos os instrumentos sugere que as habilidades enfocadas desempenharam papel expressivo na preparação do material.

Como se pôde verificar pela análise e discussão dos resultados, o questionário de opinião dos alunos e os instrumentos de avaliação, aplicados pelo professor, parecem se completar. O primeiro evidencia a receptividade dos sujeitos em relação à pesquisa realizada. Os últimos justificam o trabalho desenvolvido.

#### 9. CONCLUSÃO

O trabalho de dissertação, resumido neste artigo, propôs uma abordagem comunicativa para o ensino de inglês como língua instrumental. Para atingir essa meta, procurou unir estudos lingüísticos e prática em sala de aula, utilizando-os na preparação e aplicação de um material didático.

A experiência vivenciada no ensino de Inglês Instrumental na UFRGS possibilitou delimitar o problema. Constatando a

necessidade básica dos alunos do Curso de Biblioteconomia — ler na língua inglesa — estabeleceram-se a população alvo e as metas a serem alcançadas. Assim, definiu-se o objetivo de preparar um material para desenvolver a atividade comunicativa de leitura em inglês.

A combinação das idéias de Smith e Goodman sobre o processo psicolingüístico da leitura serviram como posicionamento teórico para se considerarem os elementos constituintes de um curso que tivesse como alvo o aprimoramento dessa atividade. Essa escolha justifica-se porque os alunos, de fato, tiveram a oportunidade de realizar uma leitura eficiente. Ativando o processo de leitura com material de significância para seus interesses imediatos, foi possível verificar que esses leitores interagiam com a página através das informações visual/grafonológicas, não visual/semântica e sintática.

O modelo sociolingüístico para definir o conteúdo de programas de língua com um fim específico, elaborado por Munby, foi utilizado para sistematizar as etapas iniciais da preparação do curso. Sendo um modelo teórico que oferece flexibilidade para o preparador de materiais na seleção dos aspectos relevantes a sua situação, ele atendeu aos interesses desta pesquisa. Através do emprego desse modelo, foi possível delinear o perfil das necessidades de comunicação da população alvo e selecionar as habilidades lingüísticas referentes à leitura.

A ênfase em algumas das habilidades lingüísticas selecionadas, fundamentada no modelo teórico de leitura, revelou-se apropriada. Apresentadas em exercícios que tentavam explorar o uso comunicativo da língua escrita, elas satisfizeram às exigências de comunicação dos alunos. Assim, a indagação inicial da pesquisadora, em relação à utilidade e relevância dessa seleção, foi respondida afirmativamente.

Para poder julgar a validade do material elaborado, foram aplicados instrumentos de avaliação. Esses, apesar de suas limitações, parecem fidedignos, já que houve crescimento no desempenho da atividade comunicativa de ler dos alunos. Os resultados, portanto, efetivaram os objetivos propostos.

É importante salientar, no entanto, que os resultados alcançados estão limitados a uma situação particular: a necessidade de leitura dos alunos do Curso de Biblioteconomia da UFRGS. Para essa situação, os modelos teóricos de Smith e Goodman — sobre a leitura — e o de Munby — para definição de conteúdos de cursos IFE — foram elementos decisivos na obtenção da finalidade. Talvez, em outras situações, eles mereçam um outro enfoque, ou até mesmo não sejam inadequados.

Os leitores, nesta pesquisa, foram considerados eficientes, o que justificou a visão psicolingüística da leitura. Da mesma forma, eles foram tratados como participantes ativos no processo ensino-aprendizagem, na elaboração do material bem como na sua avaliação. As suas opiniões foram consideradas, desde a escolha de textos significativos na elaboração do material até as possíveis alterações logísticas da disciplina.

Como resultados palpáveis dessa consideração para com os participantes, podem ser apontadas as conseqüências que suas opiniões tiveram na mudança do turno da noite para a manhã e a inserção da disciplina de inglês a partir do segundo semestre do Curso de Biblioteconomia, quando poderá ser mais bem aproveitada. Uma das sugestões dos alunos ainda sem resposta imediata é o aumento da carga horária para as disciplinas de Inglês Instrumental I e II. Essa deve ser levada em conta, quando a Comissão de Carreira de Biblioteconomia repensar a importância de um conhecimento mais profundo da língua inglesa para esses futuros profissionais que serão responsáveis por grande parte da informação nas escolas, universidades e outras instituições.

A reciprocidade entre o aumento da carga horária e o material didático é direta. É preciso atentar para o fato de que as 24 unidades de ensino pretenderam exemplificar o que se entende por **abordagem comunicativa** ou **visão comunicativa do ensino de línguas**. Contudo, esta pesquisa não tenciona sugerir que o material é suficiente para que o aluno chegue a uma total competência comunicativa da leitura. Através de instrumentos de avaliação, foi possível estabelecer os desempenhos de entrada e de saída dos alunos. Pode-se verificar que eles desenvolveram a atividade comunicativa da leitura. No entanto, não se pode determinar o grau da sua competência em língua inglesa. A investigação desse último requer que estudos posteriores sejam desenvolvidos.

O material proposto e o curso desenvolvido estão limitados à disponibilidade de 60 horas de ensino de inglês para futuros bibliotecários. Parece ser preciso refletir sobre esses obstáculos e indagar até que ponto a carga horária reduzida é suficiente para esses alunos. De qualquer forma, esta pesquisa pode auxiliar professores de inglês que se encontram em situações semelhantes e que pretendem planejar cursos IFE.

Mesmo com a restrição acima citada, parece que é possível insistir em uma abordagem comunicativa. Talvez, justamente devido às dificuldades encontradas para o reconhecimento imediato da necessidade do inglês, o professor tente encontrar

novas formas de demonstrar a instrumentalidade da língua. Sugere-se, portanto, que outros professores desenvolvam pesquisas que evidenciem as reais utilidades que a língua inglesa possa ter como meio para que estudantes brasileiros alcancem seus fins desejados.

#### 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. London, OUP.
2. BARBER, C. L. 1962. Some measurable characteristics of modern scientific prose. In: SWALES, J. (ed.). *Episodes in ESP: a reader designed to illustrate the development of ESP during the period of 1962-81*. Birmingham University of Aston, 1981. p. 1-13.
3. EWER, J. & LATORRE, G. 1969. *A course in basic scientific English*. London, Longman.
4. GOODMAN, Kenneth, 1976. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. & RUDELL, R. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. New York, IRA. p. 497-508.
5. HALLIDAY, M. A. K. 1977. *Exploration in the functions of language*. London, Edward Arnold. p. 48-70.
6. HERBERT, A. J. 1965. *The structure of technical English*. London, Longman.
7. HYMES, D. H. 1979. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. London, OUP. p. 5-26.
8. KEEGEL, John. 1976. *English for careers: the language of computer programming in English*. New York, Regents.
9. MACIEL, Anna Maria Becker. 1980. *A leitura do texto científico em inglês: estudo de uma situação*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
10. MUNBY, John. 1978. *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. London, Cambridge University Press.
11. ROYDS-IRMAK, D. E. 1975. *Beginning scientific English*. London, Nelson.
12. SCOTT, M. 1979. *Reading English for academic purposes*. México.
13. SEARLE, J. R. 1969. *Speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
14. SMITH, Frank. 1971. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt Rinehart and Winston.
15. SINCLAIR, J. 1979. *Skills for learning*. University of Malaya Press.
16. STREVEN, Peter. (ed.) 1972. *Special English Series: computer programming*. New York, Collier Macmillan.
17. ———. 1977. *New Orientations in the teaching of English*. London, OUP. p. 92.
18. WEST, M. 1953. *A general service list of English words*. London, Longman.
19. WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. OUP.
20. ———. 1979. *Explorations in applied linguistics*. London, OUP.