

OS FATORES QUE INFLUENCIAM NAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Sônia Lauria Galvão*

RESUMO — *As atividades de leitura, nas últimas décadas, têm causado sérias preocupações tanto para os pesquisadores da área de educação quanto para os professores de língua inglesa, por causa do desempenho insatisfatório dos estudantes não apenas em provas, concursos e vestibulares, mas, também, em atividades regulares de leituras em sala de aula. Este trabalho analisa os fatores que influenciam nesse processo e relaciona o desempenho dos alunos às suas capacidades de compreensão de leitura. Enfoca a importância não somente do ensino das estruturas lingüísticas superficiais da língua inglesa, mas, também, do ensino de estruturas mentais e metalingüísticas dos discursos, no qual o sentido inserido em um contexto facilita e permite que o aluno faça conclusões sobre o texto.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem; Ensino de Línguas Estrangeiras; Leitura.*

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

O ensino e a aprendizagem de leitura na escola são uma temática que desperta interesse e tem sido objeto de estudo, ao longo do tempo, de muitos teóricos, lingüistas e professores da área de educação.

As diversas propostas curriculares de redes estaduais e municipais apresentadas desde a década de 1980 sugerem que, para a formação do leitor,¹ este deveria exercitar a leitura de diversos textos, bem como organizar suas idéias, desde as séries iniciais do ensino fundamental, para torná-lo um leitor “competente”².

* Graduada em Letras com Inglês (UEFS).

E-mail: [sgalvaodeandrade @ig.com.br](mailto:sgalvaodeandrade@ig.com.br)

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

A leitura e compreensão de textos, tanto em língua materna como em língua estrangeira, são instrumentos de intervenção social, pois, segundo Freire (2002), ao mesmo tempo em que a leitura capacita o indivíduo a dimensionar seu lugar na sociedade, ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que o cidadão seja capaz de decidir e exercer seus direitos e melhorias na qualidade de vida. Isso significa que a leitura não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas constitui um recurso para interagir com o real, interpretá-lo e compreendê-lo.

Neste trabalho, identificamos alguns fatores que influenciam nas atividades de leitura em Língua Inglesa realizadas por alunos do último ano de nível médio da rede pública de ensino, e verificamos as conseqüências que a leitura lhes traz para o aprendizado da língua.

A leitura de textos em sala de aula, em especial os literários, as dificuldades na compreensão desses e o desempenho insatisfatório dos alunos em compreender enunciados de provas, concursos e vestibulares, constituem um problema não só para os estudiosos em leitura, mas, também, para professores de língua inglesa.

Segundo os dados levantados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apenas 34% dos alunos brasileiros têm habilidade de leitura, em língua materna, compatível com a série que cursam. Pouco mais de 42% têm desempenho considerado crítico ou muito crítico. Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também revelam a mesma dificuldade. O relatório final do exame de 2002 diz que “só a leitura superficial e fragmentada pode explicar a opção por alternativas de respostas que revelam gráficos sem associação com a proposta, escolha de alternativas dissociadas do contexto, dificuldades de estabelecer relações entre linguagens expressas por gráficos e tabelas, afirmações e argumentos contraditórios” (RELATÓRIO NACIONAL, 2001).

Essa dificuldade de leitura, em língua estrangeira, em geral, vem de longe, dos primeiros contatos com a escola e acompanha o aluno até o terceiro grau, gerando baixo rendimento e um desânimo pessoal, por não conseguir responder adequadamente a exercícios, testes e provas. Por outro lado, tem levado os

docentes da área de Língua Estrangeira a um esforço bem maior no sentido de preparo das aulas, pois o desinteresse, a apatia dos alunos e a falta de participação nas atividades escolares transformam as aulas em algo monótono e desinteressante.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. A resposta aos questionamentos, relacionados com as dificuldades de compreensão de textos e o desempenho insatisfatório dos alunos de língua estrangeira, requer algumas considerações preliminares sobre o contexto histórico em que se insere a língua inglesa e a prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem, nos aspectos concernentes à leitura.

No âmbito de Língua Estrangeira Moderna, no Brasil, numa perspectiva diacrônica, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999, p.148), a situação do ensino de línguas modernas em que se evidencia a monotonia e repetição das aulas e desmotivação dos professores e alunos, deve-se a fatores externos, tais como: “o reduzido número de horas reservado para o estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica.”

Além da carência de docentes com formação adequada, a escassez de material didático e a sua adequação para a realidade regional, em relação ao conteúdo sociocultural, ou o alto custo desses materiais agravaram a situação da língua estrangeira. Assim, o ensino de língua inglesa em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever um novo idioma, passou a pautar-se, quase sempre, “no estudo de formas gramaticais e no vocabulário,” (CORACINI, 1995, p.106) na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade brasileira. Embora esses objetivos práticos a que a legislação e especialistas fazem referências sejam importantes, “o caráter formativo e intrínseco da língua não deve ser desconsiderado” (PCN, 1999, p.148).

Nesse contexto, as aulas de línguas estrangeiras assumiram um caráter que de modo geral, “apenas capacitam o aprendiz a compreender e produzir enunciados corretos como função comunicativa e deixa de propiciar ao aluno a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe interpretar diferentes textos, informações, enunciados, entender o que lê, perceber estruturas mais profundas da língua e captar o verdadeiro sentido do texto e das palavras”. Nesse sentido, “as escolas, ano após ano, passaram a priorizar apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais, que permitem, quando muito, alcançar resultados medianos em provas, testes, etc., e retiraram sua responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras atribuindo sua função aos institutos de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola cumpra essa função”³ (RELATÓRIO NACIONAL, 2001)

Um dos pontos que merece atenção, como salienta a Lei n. 9.394/96, Art 32. & III, é sobre os procedimentos que a escola e os professores deveriam adotar para promover a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de atitudes e valores, que possibilitem a formação de um cidadão mais preparado para atuar em uma sociedade altamente competitiva.

Sabemos que o domínio de uma língua estrangeira é fundamental no mundo moderno globalizado e de grande importância para o mercado de trabalho. No entanto, os cursos especializados e as escolas estão distantes de uma aprendizagem mais significativa e útil.

No atual cenário escolar, os alunos deveriam estar conscientes sobre o uso da língua, dos vários sentidos do texto, aparentes e implícitos, e saber justificar a escolha desses sentidos. Dessa forma, a escola que não insere o aluno no processo ativo da

leitura, causa um possível entrave na formação de um cidadão reflexivo capaz de saber exercer seus direitos na sociedade.

Seria o caso, por exemplo, de os professores de língua inglesa verificarem se o livro didático usado nas escolas⁴ corresponde apenas à realidade européia, se as escolas e cursos de idioma priorizam só os enunciados, os textos e o léxico da língua estrangeira, sem fazerem uma articulação com o contexto, com a importância dos fatos, com a realidade brasileira, com a língua materna e com outras disciplinas. Se assim for, é provável que a competência sociolingüística em todos os aspectos sociais e culturais permaneçam na “artificialidade e mecanicidade” enfatizada por Geraldi (2002), em relação à língua materna.

Porém, os fatores externos, como: a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, a escassez, ou o alto custo e a adequação do material didático para a realidade brasileira, não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Assim, além desses, existem fatores que são de maior relevância na leitura de textos em língua inglesa, tais como: os conhecimentos prévios sobre a língua e o mundo, capacidade inata para adquirir uma língua e capacidade de criar novos esquemas de aprendizagens.

Tais fatores, que são internos, exercem uma importância fundamental na leitura de textos em língua inglesa, visto que o aluno precisa combinar os enunciados de um texto e adequá-los num determinado contexto. O aprendiz ao fazer uma relação entre língua, sociedade e cultura, associando-os aos elementos discursivos e de estruturas mentais inatas, poderá formular suas próprias estratégias de aprendizagem que facilitam o seu aprendizado.

“Ler não é, então, apenas decodificar palavras, mas converte-se num processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, às interferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões”, (AGUIAR, 1988, p.26). A leitura é um processo mental de vários níveis que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto, segundo Bordini (1988).

COMPREENSÃO TEXTUAL E APRENDIZAGEM: PROBLEMATIZANDO ALGUNS PRESSUPOSTOS

Após traçar um panorama para explicar a situação do ensino de língua estrangeira na escola, percebemos que este esteve durante muitos anos baseado apenas em métodos e técnicas, muitas vezes, isoladas do contexto e sem real significado para os estudantes.

.Os alunos possuem mecanismos cognitivos que, quando acionados e estimulados pelo professor, possibilitam a compreensão de sentenças complexas, conforme exemplo adiante, e não apenas de um ponto gramatical ou de estruturas superficiais da língua.

As orações relativas focalizadas no objeto, como no exemplo 1, são mais difíceis do que orações relativas focalizadas no sujeito, como no exemplo 2, pois, para o aluno construir o sentido, compreender as duas sentenças e suas diferenças, não é suficiente que ele conheça apenas o significado dos pronomes relativos, *whom* e *who*.⁵ É necessário o aluno interagir os conhecimentos, não-verbalizados, que eles possuem e que são adquiridos ao longo dos anos, bem como os inatos, os cognitivos e semânticos com os conhecimentos formais do texto.

1* *The boy whom the dog was chasing tripped and fell.*

2* *The boy who was chasing the dog tripped and fell.*

1* O menino que o cachorro estava perseguindo tropeçou e caiu. (tradução nossa)

2* O menino que estava perseguindo o cachorro tropeçou e caiu. (tradução nossa)

Nesses exemplos, exigências lingüísticas são, aparentemente, em vez de cognitivas, a principal fonte da maior dificuldade de processamento, pois aumentam a possibilidade de interpretar o objeto da oração como sendo o sujeito do verbo da oração principal. Esse fato se justifica de acordo com a teoria da interferência de L1 sobre L2⁶. O leitor, no caso das sentenças 1 e 2, poderia inferir ou não corretamente sobre o uso dos

pronomes relativos a partir do domínio desses itens lingüísticos, na sua língua materna. Se o leitor apresenta dificuldades tanto de uso como de reconhecimento desses itens em sua língua materna, o processamento desses, numa língua estrangeira, ocorrerá num processo semelhante.

Nesta outra sentença, “*The **conferences** that were held in the Gigantinho gymnasium*”,[...] ⁷ fica mais evidente ainda o grau de dificuldade de compreensão, pois, para o aluno identificar a função gramatical da palavra **conferences** que dê sentido a oração, torna-se necessário que ele acione estratégias semânticas ou coerências discursivas e contextuais, pois, esta palavra inglesa apresenta semelhança de forma na língua portuguesa, mas possui significado diverso, o que pode levar a uma compreensão ou tradução errônea do texto, e não só através de alguns elementos sintáticos que ajudam a identificar, por exemplo, o sujeito da oração, tais como o artigo definido “the”, do exemplo 3*, “*The Forum*”, ou morfológicos, tal como o uso do sufixo “**th**” do exemplo 3** “youth”

3* “*Maybe trying to answer its critics, the Forum asked all organization taking part to bring practical proposals, many of which were put together and presented at the end (and later through the site [...])*”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2004)

* *Sintáticos – Uma palavra funcional indica o início de um novo constituinte.*

(**the** Fórum)

** *Morfológicos – (Young / youth**th**)*

*** *Semânticos - (The **conferences** that were held in the Gigantinho gymnasium,[...])*

Para o processo de ensino de leitura dos textos ser significativo, tanto os alunos quanto os professores precisam ir além do reconhecimento sistemático de partes separadas da estrutura da língua, conforme itens *, ** e *** do exemplo 3*. Mas, os alunos devem desenvolver a performance da língua que favoreça a inter-relação⁸ dessas partes, permitindo assim ao leitor, uma compreensão de um todo significativo do texto.

Conforme declarado anteriormente, neste trabalho, o fato de o professor ter limitada formação lingüística e pedagógica, ou ser aquele que tão-somente se apóia nas estruturas formais da língua e que usa o livro didático como único guia, dificulta o processo ensino-aprendizagem, porque para a concepção de leitura enquanto decifração ou como um conjunto de palavras que sucedem umas as outras, o aluno pode ver o sentido do texto como resultado da soma do significado isolado de cada palavra.

Resta, portanto, investigar mais detalhadamente quais os outros fatores que influenciam na compreensão dos textos em língua inglesa para que os alunos não vejam as aulas de leitura como monótonas e enfadonhas. Para que se possa trabalhar a aula de um modo mais interativo (leitor-texto, leitor-autor) é necessário que sejam permitidos, em aula, outras leituras que não a do professor ou a do livro didático.

A PRODUÇÃO DO DISCURSO NAS ATIVIDADES DE LEITURA: PROBLEMAS DE MÉTODO OU CONCEPÇÕES DE AQUISIÇÃO

3* “Talvez tentando responder as suas críticas, o Fórum pediu que todas as organizações que participavam do evento trouxessem propostas práticas, muitas das quais foram agrupadas e apresentadas no final (e mais tarde através do site [...])”. (tradução nossa).

* “O Forum” (tradução nossa). O artigo definido **the** ajuda a identificar e determinar o sujeito da sentença principal (Fórum).

** “Jovem/Juventude. (tradução nossa). Os afixos, tais como, o sufixo **th** do substantivo **youth** (juventude) quando reconhecidos e associados com palavras conhecidas, o adjetivo **young** (jovem) juntamente com o contexto, funciona para o aluno como uma estratégia de compreensão do novo vocabulário.

*** “Os Congressos que foram realizados no Ginásio do Gigantinho[...]”. (tradução nossa). Para interpretar o sentido e a coerência de um texto, é exigido do leitor uma interpretação que depende de mecanismos internos existentes na nossa mente que, quando associados a fatores externos, tais como as estratégias sintáticas e morfológicas da estrutura de uma língua mencionadas nos exemplos * e ** produz uma compreensão significativa do texto.

DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como salienta Coracini (1995), conforme observações a seguir, é interessante que os professores de língua inglesa façam os alunos perceberem que, em um discurso, as sentenças construídas não são apenas uns aglomerados de palavras e que precisarão apenas ligá-las umas às outras e traduzi-las, para chegar a totalidade de um único sentido predeterminado.

Conforme Kato, citado por Coracini (1995, p.43), um texto não possui apenas um sentido, pois, cada autor possui um estilo ímpar. e ele permite que o leitor participe dele por deixar pistas formais, a fim de que o leitor tire conclusões a partir do processo interpretativo e imaginar suas possíveis intenções.

Citando Foucault (1971), Coracini (1995, p.16) afirma que:

“o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo. O dizer, já-dito, de um texto, dá margem a uma pluralidade que produz uma disseminação de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são ao mesmo tempo, sempre inevitavelmente novos. E os efeitos semânticos que suprem a falta de elementos que fragmentam o texto e o significado e que geralmente não são percebidos pelo professor”.

Por exemplo, diante de uma aula de leitura de língua inglesa, geralmente o professor escolhe um texto, segundo suas preferências, pede que se faça uma primeira leitura superficial, posteriormente, o professor lê o texto, em voz alta, e pára onde acha que os alunos têm dúvidas de tradução, a seguir, através de um raciocínio indutivo vai conduzindo o aluno à resposta que ele deseja ouvir. Por esse procedimento, adotado por alguns professores, as explicações não provocam reflexões que induzam os alunos a construir o significado do texto, pois, nenhum esforço maior é exigido da parte do aluno.

Outras vezes, o professor induz os alunos, com a ajuda da mímica, à decodificação do texto. Atuando dessa forma, a preocupação parece estar apenas em ampliar o vocabulário do aluno, e nada tem a ver com a compreensão do texto. Em seguida, procura explorar o texto, por repetições, entonação e exploração gramatical. Embora alguns professores considerem essa postura do leitor como o de um sujeito ativo do processo, a verdade é que ele não se identifica como um sujeito que interage e interfere na produção de sentido, do discurso situado histórico e socialmente constituído.

Observa-se que essas tendências à simplificação, adotadas por alguns professores de língua estrangeira, dão aos alunos apenas um “saber”, simplificado e resumido de compreender as palavras isoladamente, até mesmo na leitura de textos poéticos e literários, semelhante as técnicas de leitura utilizadas no ensino de Inglês Instrumental, identificar títulos, subtítulos, idéia geral, cognatos, etc., conforme Miller, citado por Coracini (1978. p.47).

Finalmente, conforme salienta Coracini (1995, p.47) “*se tal tendência pode ter um efeito psicológico positivo, principalmente no início da aprendizagem ela pode levar a uma superficialidade enganosa e prejudicial para a aprendizagem*”.

O professor que ensina dessa maneira não está ajudando o aluno a perceber os fatores envolvidos na compreensão do discurso, os mecanismos de coerência e coesão que ligam os elementos das sentenças e a interação entre os sistemas cognitivos, lingüísticos e semânticos da linguagem.

COMO ANALISAR O PROCESSO DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Para analisar o processo de compreensão de leitura, foram observadas duas turmas do 3º ano do ensino médio, uma do turno vespertino e outra do turno noturno, ambas com alunos de nível socioeconômico situado entre baixo e médio, de escola pública, de ambos os sexos, com idade variando entre 16 e 36 anos de idade.

Na coleta de dados, foram usados dois questionários para serem aplicados em sala de aula. Num primeiro momento, com

o objetivo de obter informações sobre preferências e tipos de textos, foi aplicado um questionário com perguntas abertas, que permitiriam aos alunos responder livremente e emitir opiniões usando linguagem própria, e nas questões fechadas, escolheriam uma resposta entre algumas opções. Num segundo momento, buscando diagnosticar o grau de desempenho dos alunos, foram aplicados dois textos em língua inglesa com três diferentes testes de compreensão. A tarefa foi baseada na abordagem do ensino instrumental, o que favoreceu o resultado satisfatório da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE FATORES DE LEITURA

Níveis de interesse de leitura

Ao analisar os dados individuais, coletados através das opiniões dos alunos no questionário de perguntas abertas e fechadas, feitas em língua materna, tentou-se descrever o perfil e o grau de interesse dos alunos pela leitura. O questionário utilizado apresentou as seguintes variáveis: tipo de leitura, sexo e faixa etária do turno diurno e noturno. Relacionando essas variáveis, todas em língua materna, verificamos que, quanto ao tipo de leitura, 77,15% de alunos do sexo feminino até 22 anos, de ambos os turnos, lêem romances. 65%, a maior parte delas, até aos 20 anos lêem jornais. 85,7% até os 19 anos preferem ler quadrinhos e 80% não têm preferência.

Com base nas respostas encontradas no questionário aplicado, em língua materna, verificou-se que a maior parte dos alunos, de ambos os turnos, até os 20 anos, tem interesse pela leitura de jornais, como meio de conseguir um emprego. Os alunos, do sexo feminino até 22 anos, do turno da tarde, têm uma preferência por livros, apesar de as condições sócio-econômicas serem baixas. E a maioria dos alunos, de ambos os sexos, turnos e faixas etárias não tem preferências de leitura. Percebe-se, então, que os alunos vêem a leitura, apenas, no nível informativo e de prazer e fruição e não como “um processo compreensivo para chegar às idéias e às conclusões”.(AGUIAR, 1988, p.26).

Em outro momento, os resultados do teste aplicado para diagnosticar o grau de desempenho e compreensão dos alunos diante de um texto de língua inglesa, mostram que os alunos tiveram mais dificuldades de compreensão textual diante de palavras formadas por sufixos, prefixos, e em sentenças posicionadas.

No entanto, observou-se um desempenho notável em todas as questões relacionadas com o entendimento dos textos, na capacidade de compreensão do discurso, envolvendo um conjunto de estratégias, suposições cognitivas e contextuais, construídas e combinadas semanticamente com informações subjacentes na memória para a interpretação das sentenças, conforme exemplo:

4* Scientists are always working for the future of energy.

R1* - Cientista prevê o futuro da energia.

R2* - Cientistas vocês estão trabalhando pelo futuro na energia.

R3* - Cientistas estão sempre estudando o futuro na energia.

R4* - Cientista descobriu como é importante para o futuro a geração de energias através do vento.

R5* - Os cientistas sempre trabalham para o futuro da energia.

Com base nas respostas reveladas pela análise de dados, verificou-se que o aluno-leitor que reconhece o texto nos termos da análise discursiva percebe a tarefa de leitura como construção de sentidos, determinado pelo leitor dentro de um contexto sócio-histórico e pela sua história de leituras, embora nenhuma resposta dos alunos, nos exemplos acima, esteja gramaticalmente correta.

A técnica empregada na metodologia limitou-se a observar, comparar as variáveis nos alunos dos dois turnos e verificar seus valores. Portanto, à medida que os dados particulares recolhidos foram se agrupando, optou-se por não estudar os

4* Os cientistas estão sempre trabalhando pelo futuro da energia.
(tradução nossa).

R1*, R 2*, R 3*. R 4*, R 5* - Resposta, na íntegra, dos alunos 1, 2, 3, 4, 5 respectivamente.

traços que dificultam a compreensão do texto em inglês, isto é, os sufixos, prefixos e formação de palavras.

CONCLUSÃO

Uma das conclusões a que se chega é que as dificuldades dos alunos na estrutura gramatical da língua inglesa não foram suficientes para bloquear a compreensão do sentido dos textos aplicados.

Para facilitar a compreensão dos textos, constataram-se as inferências dos alunos através dos aspectos semânticos, em todas as respostas das questões. Levando-se em consideração que cada falante carrega um conhecimento de mundo, então, esse domínio semântico não depende de estratégias ou estruturas formais verbalizadas na língua. Os controles desses mecanismos ligados a propriedades cognitivas e psíquicas associam e combinam idéias que, quando acionadas, permitem o entendimento do texto, seja na língua inglesa ou na língua portuguesa, pois, o traço semântico é uma característica inerente à mente humana.

Como se pode observar, falante de línguas, mesmo o pouco escolarizado, que não possui conhecimento sistêmico sobre a língua que utiliza, faz uso da gramática internalizada que lhe fornece as informações necessárias para a compreensão do texto.

Assim sendo, pode-se afirmar que, independentemente da origem social e de nível de escolaridade, os falantes, ao adquirirem uma língua, possuem noções concretas sobre o seu funcionamento e sobre os processos de mudanças que nela ocorrem, por estarem em contato com outros falantes da língua, mesmo que essas noções sejam de forma inconsciente.

Observou-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos, por não terem essa exposição constante, transferem o conhecimento da estrutura da língua materna para a língua estrangeira na tentativa de dar sentido a ela.

Uma outra conclusão é que ainda não respeitamos o aluno, ignoramos o que ele sabe e conhece, suas capacidades e habilidades. Ainda estamos imbuídos pelo discurso ideológico de que o professor é mantenedor do saber e o aluno apenas o receptor, mesmo já tendo adentrado no Terceiro Milênio.

FACTORS THAT INFLUENCE UPON READING ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE: A DISCURSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT — *The reading activities, in the last decades, have caused serious worries as much to researchers in education as to the English teachers, not only because of dissatisfied performance of the students in tests, competitions and university entrance examination, but also in regular reading activities in classroom. The purpose of this paper is to analyze the factors influencing in this process as well as to relate the English reading capacity. It focuses on the importance of not only teaching superficial linguistic structures of the English language but also on the teaching of mental and metalinguistic structures between the speeches, in which the sense is in the context and it becomes possible for the student to draw a conclusion about the meaning of the text.*

KEY WORDS: *Learning; Foreign teaching; Reading.*

NOTAS

¹ Sobre este conceito ver também Bordini 1988.

² Segundo Maia (2001, p.27) o leitor competente é aquele que compreende o sentido aparente do texto e, também, seus elementos implícitos.

³ Trecho retirado do Relatório Nacional 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>

⁴ A escola tem uma responsabilidade maior na aprendizagem significativa visto que a LDB confere à instituição as bases para a formação do cidadão, para que ele seja capaz de exercer sua cidadania.

⁵ Em inglês, os pronomes relativos whom (formal) e who (informal) referem-se a pessoas. Em uma oração, o pronome relativo whom pode desempenhar a função de objeto direto. O pronome relativo who pode substituir um substantivo que já foi mencionado na oração anterior e desempenhar a função de sujeito. (TORRES, 1999, p. 268-270).

⁶ Segundo Coracini (1995), as dificuldades dos alunos na língua materna influenciam na língua estrangeira.

⁷ Trecho de autoria de Kepler (2003) *apud* Vestibular... (2004, cad. 2, p. 31).

⁸ Inter-relação das partes de um texto para uma compreensão, refiro-me à combinação das regras externas formais de estrutura de uma língua com os fatores internos da linguagem, psicológicos, sociais e culturais, que determinam quando, como e porque são usadas as formas para expressar o pensamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre. RS: Mercado Aberto, 1988.

BENCINI, Roberta. Hora da leitura: compreender, eis a questão. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 17, n. 150, p. 48-50, mar. 2002.

BONECHOVITCH, José ; BZUNECK, Aloyseo. Como lidar com alunos desmotivados. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 16, n.139, p. 14, jan./fev. 2003.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa**: conceitos essenciais. Rio de Janeiro: Interciência, 2001, p. 45-75.

ENSINAR bem é ensinar a pensar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 16, n. 142, p. 20, maio 2003.

FERREIRO, Emília. O ato de ler evolui. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 16, n.143, p.13-15, jun/julho 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRUET, Helena. Todos podem compreender. **Revista Nova Escola**.

GENTILE, Paola; BENCINE, Roberta. Um mundo de imagens para ler. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 18, n. 161, p. 40- 52, abr. 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOLEN, Susan; ROGERS Mickey. **O ensino da língua inglesa**. 1. ed. São Paulo: SBS. 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Mônica. Texto: **Considerações sobre o ensino de literatura**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003. Disponível em: milope@bol.com.br. Acesso em 31 maio, 2003.

MAIA, Ângela Maria dos Santos. **O texto poético**. Maceió: Edufal, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília DF: Ministério da Educação, 1999, Parte I –.

RELATÓRIO NACIONAL 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>. Acesso em: 15 ago. 2003.

ROSING, Tânia M. K. **Ler na escola**: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 160 p.

ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA. Disponível em: < <http://www.uefs.br/pesquisa.html> >. Acesso em: 20 set. 2002.

TORRES, Nelson. **Gramática prática da língua inglesa**: o inglês descomplicado. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

VESTIBULAR UFBA 2004: Matemática, Ciências Humanas e Língua Estrangeira: 1ª fase. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, Cad. 2, p. 29, 31.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ANEXO

• Motivação

VERIFICAÇÃO DA CAUSA DO ESTÍMULO À LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

	NOTURNO	DIURNO
INDICAÇÃO DO PROFESSOR	5	1
INDICAÇÃO DA FAMÍLIA	1	3
POR VONTADE PRÓPRIA	20	14

O fato observado na tabela acima, da maioria dos entrevistados afirmar que lê por vontade própria, caracteriza a leitura, também entre alunos de 2º grau, como ato voluntário e individual. Pressupõe-se que, se esta vontade tiver o devido apoio dos professores e dos familiares dos alunos, estimulando este gosto, deverá transformar-se num comportamento vital tão desejado, incluindo a leitura entre as suas necessidades básicas.