

DAISY RODRIGUES DO VALE

**RELAÇÕES ANAFÓRICAS EM PERGUNTAS DE
COMPREENSÃO EM LEITURA**

**UBERLÂNDIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
1998**

1. INTRODUÇÃO

A leitura em inglês no Brasil tem recebido atenção de inúmeros estudiosos, que têm contribuído efetivamente propondo alternativas de modelos ou visões de leitura, técnicas para se trabalhar leitura e tipos diferentes de exercícios de compreensão em leitura. Estes estudos vêm crescendo significativamente desde 1980 trazendo avanços consideráveis nesta área, embora ainda se nos deparem algumas questões pendentes, que estão sem solução (Scaramucci, 1995:10).

Uma destas questões é a das relações coesivas anafóricas existentes entre os elementos de perguntas de interpretação de textos e seus referentes no próprio texto. Tal questão será abordada neste trabalho, pois acreditamos que ela pode ser uma das responsáveis¹ pelas dificuldades encontradas por alunos ao responderem perguntas de compreensão de textos em inglês. Essas dificuldades causam um índice de erros que evidencia haver incompreensão do texto ou da pergunta. Acreditamos que as perguntas de compreensão em leitura não devam causar incompreensão, ou seja, elas devem ser claras para que o leitor não tenha dúvidas quanto ao que deve responder.

A preocupação com perguntas abertas de compreensão de textos deve-se a vários fatores que serão explicitados abaixo. Um destes fatores é a frequência com

¹ Outros fatores responsáveis por dificuldades encontradas em responder perguntas de compreensão em leitura em língua estrangeira poderiam ser, por exemplo, conhecimento lexical e gramatical,

que a proficiência em leitura é avaliada por meio de perguntas, ou seja, esse tipo de perguntas continua sendo o instrumento mais comum e freqüente para medir a compreensão em leitura (Durkin, 1978-1979 apud Davey, 1987:261).

Outro fator está na afirmação de Doshisha e Doshisha(1997) de que não podemos dizer se respostas incorretas, de alunos, resultam de incompreensão da informação pedida ou se são resultados da incompreensão da pergunta ou da instrução dada. As autoras evidenciam a necessidade das instruções serem concisas e claras para os alunos, principalmente ao serem avaliados. A determinação de se o grande índice de respostas incorretas dadas a perguntas de compreensão em leitura, se devem à incompreensão do texto ou da pergunta é a segunda razão que nos leva a estudar alguns fatores que afetam o desempenho em leitura de alunos de inglês como língua estrangeira.

A terceira razão para nos voltarmos para esta questão refere-se à necessidade da população brasileira de ler em uma língua estrangeira (LE), principalmente em inglês, que é um dos argumentos de Moita Lopes (1996:31), ao afirmar que “a única habilidade em língua estrangeira que parece ser justificada socialmente, em geral no Brasil é a da Leitura”. O autor nos apresenta dados comprovando haver muita preocupação com a questão da leitura, pois a maioria dos trabalhos desenvolvidos na área da Lingüística Aplicada no Brasil, nos últimos dez anos, estão centrados no texto escrito e, mais especificamente, na compreensão de leitura. Destes trabalhos, mais de 50% estão voltados para a LE.

Leitura em uma língua estrangeira é um fenômeno por si e não uma versão de leitura em língua materna, porque estes dois fenômenos ocorrem em contextos

diferentes. Ao adquirir a leitura na língua materna, o indivíduo já tem um conhecimento lingüístico adquirido, no que se refere a vocabulário, estrutura gramatical, ou seja é fluente na língua oral, ele é exposto a esta língua constantemente em sua vida, bem como já domina a cultura que a língua abarca. (Bernhardt, 1991). Por outro lado, na aquisição de leitura em uma LE, o indivíduo não tem o mesmo grau de exposição à língua prejudicando uma fluência na mesma (Scaramucci, 1995), uma vez que ele adquire ao mesmo tempo o léxico, a estrutura e a cultura da língua alvo, logo, vai aprender a ler um mundo novo através de um universo lingüístico novo.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, Moita Lopes, nos remete à questão da função social do ensino de línguas, defendendo a tese de que as crianças brasileiras têm direito e necessidade de um ensino de inglês de boa qualidade em escolas públicas, pois um ensino de LE focalizando a leitura seria o mais adequado e eficaz para a realidade brasileira.

O inglês, atualmente, não é mais a língua falada somente nos cinco países do círculo central, classificado por Kachru (1991 apud Kachru, 1992: 234), que são os Estados Unidos da América, a Grã Bretanha, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia. A língua inglesa expandiu-se para os cinco continentes do planeta Terra, como a língua da política, do comércio, da mídia e tornou-se meio de interação entre os diferentes povos. Rumo ao terceiro milênio, nos deparamos com o inglês-japonês, o inglês-turco, o inglês-brasileiro, o inglês-russo, etc, que compõem o conjunto de povos que tomaram a língua inglesa para comunicação entre si.

Juntamente com outros autores da área da educação, Moita Lopes atribui à escola a função social de dar ao aluno aquilo que lhe falta para sua formação como

cidadão do mundo globalizado e poliglota de hoje, com chances de uma vida de qualidade, e de tornar-se um sujeito crítico e capaz de viver em nossa sociedade, transformando-a. Portanto, a escola não deve correr o risco, se omitindo em relação às injustiças sociais e políticas, de tornar-se mera reprodutora do sistema vigente perpetuando os interesses de uma determinada classe dominante. Sob esta perspectiva, consideramos necessário que haja um ensino eficiente de língua, garantindo assim, uma boa aprendizagem.

Nossa preocupação com a qualidade do ensino de inglês, sob uma perspectiva social, pode ser respaldada pela visão da consultora de recursos humanos, Ana Maria Cadavez (1997), que evidencia esta importância social do ensino de inglês, ao afirmar, em uma entrevista recentemente dada à revista Veja, em 15 de janeiro de 1997, que há necessidade de se ter conhecimento de inglês para que o cidadão consiga um emprego, em detrimento de outros fatores: “Não se imagine que vá ganhar o emprego aquele que não sabe uma palavra de inglês, mas é sociável, em detrimento de quem tem um inglês fluente, mas dificuldades de se comunicar”, reafirmando assim, que o domínio da língua inglesa é fundamental na vida profissional do cidadão brasileiro.

A quarta razão, a que mais nos motivou a desenvolver este trabalho, concerne diretamente a problemas encontrados em nossa prática pedagógica. Esses problemas referem-se às dificuldades que os alunos de oitava série do primeiro grau da Escola de Educação Básica da UFU vêm apresentando ao responder questões de compreensão em leitura em LE, à medida que as questões lhes são apresentadas em forma de perguntas abertas, ou seja, perguntas que exigem uma resposta através de uma produção escrita. Percebe-se haver

problemas de compreensão porque muitos alunos deixam as questões em branco, dão uma resposta que não corresponde ao que está sendo pedido, ou, até mesmo, copiam uma parte qualquer (geralmente quando aparece algum elemento repetido da pergunta) do texto ao invés de elaborar uma resposta consistente.

Diante de inúmeras ocorrências de respostas incorretas, decidimos analisar as relações coesivas anafóricas existentes entre os elementos das perguntas e seus referentes na superfície textual, com o objetivo de verificar se estas relações interferem, de alguma forma, no desempenho do aluno. Esta análise será detalhada mais adiante.

Considerando que nossa pesquisa é voltada para alunos de primeiro grau, vale a pena ressaltar que o perfil deste alunado se caracteriza, dentre outros fatores, pela intenção que eles têm de dar continuidade aos estudos, ingressar no programa de segundo grau e finalmente, em uma universidade². Para que estes alunos atinjam seus objetivos, precisam submeter-se ao exame de vestibular, que, dentre outros conteúdos, exige proficiência em leitura em uma língua estrangeira³. Atualmente, esta proficiência é exigida para todos os candidatos de todos os cursos oferecidos na maioria das universidades brasileiras.

Na Universidade Federal de Uberlândia, esta proficiência é avaliada, também, por meio de perguntas de compreensão em leitura, que, na maioria são elaboradas na língua estrangeira em questão, ou seja, na língua alvo. Isso nos permite

² Estes dados foram obtidos através de um questionário respondido pelos alunos da Escola de Educação Básica da UFU em fevereiro de 1996.

³ O vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, que é o mais próximo e o mais almejado pela população local, dá opção para o candidato escolher em que língua terá sua proficiência em leitura de língua estrangeira avaliada : espanhol, francês e inglês. No vestibular de janeiro de 1997, aproximadamente 2.500 candidatos optaram por fazer a prova de inglês, o equivalente a mais de 50% dos candidatos aprovados para a segunda fase.

confirmar a assertiva anterior de que a compreensão em leitura é, geralmente, avaliada por meio de perguntas abertas.

Para a seleção dos candidatos aos cursos superiores da UFU, as provas estão organizadas em duas fases sucessivas. A prova da primeira fase é constituída por questões de múltipla escolha e a da segunda, por questões discursivas. (Felice, 1998:45)

A prioridade dada às perguntas abertas sobre questões de múltipla escolha, deve-se, além das razões apresentadas acima, à complexidade de processamentos exigidos em questões de múltipla escolha, pois estas exigem que o leitor processe o texto, a pergunta e, finalmente, as opções de resposta, logo, sabe-se que poucos são os leitores que sabem utilizar-se das estratégias necessárias para este tipo de exercício de leitura efetivamente (Davey, 1987).

Essa complexidade de processamento pode ser comprovada no estudo feito por Felice (1998), que analisou os dois tipos de provas de proficiência de língua utilizada no vestibular da UFU: “Os resultados da primeira fase revelaram um índice de acertos muito abaixo do previsto em relação ao grau de dificuldade dos textos e das questões.” (Felice, 1998: 135) Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa não são leitores suficientemente proficientes para serem avaliados quanto ao uso dessas estratégias. Johnston (1983 apud Davey, 1987) ressalta que perguntas abertas exigem que o leitor produza as respostas, resultando em dilemas de interpretação em potencial, podendo assim, contribuir efetivamente para o desenvolvimento e crescimento da habilidade de leitura de um leitor ainda não maduro, ou ainda em formação.

Além de todos os argumentos apresentados, encontramos na obra ‘*The power of reading*’ de Stephen Krashen (1993) argumentos inquestionáveis a favor da leitura nas aulas de línguas:

Leitura é um instrumento poderoso para desenvolver o letramento, de desenvolver a habilidade de compreensão em leitura, o estilo de escrever, vocabulário, gramática e ortografia (...) Ler é a única forma, é a única maneira de nos tornarmos bons leitores, desenvolver um bom estilo de redação, um vocabulário adequado, uma gramática avançada, e a única forma de nos tornarmos bons em ortografia. (Krashen, 1993:22-23)⁴

Todos estes aspectos justificam e motivaram a realização do presente estudo.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta o quadro teórico que dá suporte ao estudo feito. Esse quadro está calcado na definição de **Lingüística Textual**, de **coesão e seus mecanismos** e no conceito de **texto**, como também na relação do **texto e o ensino de línguas**, nas concepções básicas ou diferentes visões de **leitura**, e em alguns estudos feitos a respeito de **questões ou perguntas de compreensão em leitura**.

O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada na pesquisa feita, como também, as categorias de perguntas propostas, baseadas nas relações anafóricas estabelecidas entre os elementos das perguntas e os referentes no texto.

As perguntas de compreensão, utilizadas na coleta dos dados, são apresentadas no terceiro capítulo. Essas perguntas estão agrupadas de acordo com suas categorias, em quadros, juntamente com os resultados obtidos na coleta dos dados. Neste capítulo, os resultados de cada grupo de perguntas será apresentado e analisado.

Nas considerações finais são apresentados alguns comentários acerca dos resultados obtidos, esperados e não esperados, e da relevância deste estudo para o ensino de línguas e para os demais conteúdos ensinados em nossas escolas, como por exemplo: história, geografia, português e ciências.

⁴ “Reading is a powerful means of developing literacy, of developing reading comprehension ability, writing style, vocabulary, grammar, and spelling. (...) Reading is the only way, the only way we

CAPÍTULO I

2. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

2.1 Introdução

A pesquisa foi desenvolvida dentro dos quadros teóricos da Lingüística Textual e de Estudos da Lingüística Aplicada sobre leitura em língua estrangeira dentro da visão comunicativa⁵. Nosso quadro teórico é composto dos seguintes tópicos: (a) Lingüística Textual, (b) Mecanismos de Coesão, (c) Texto, (d) O texto e o ensino de línguas, (e) Leitura e (f) Perguntas ou questões de compreensão em leitura.

2.2 Lingüística Textual

A Lingüística Textual (LT) ou Lingüística do Texto surge na década de 60 e se consolida na década de 70, a partir do momento em que os estudos ao nível da frase não conseguiam explicar certos fatos só explicáveis a nível do texto e porque a “gramática da frase não dá conta do texto” (Marcuschi, 1983:1). Os estudos textuais inicialmente preocuparam-se

become good readers, develop a good writing style, and the only way we become good spellers.”

⁵ Ensino de línguas dentro de uma visão ou abordagem comunicativa visa ensinar uma língua estrangeira para o aluno se comunicar, usar a língua com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, para compreender e interpretar significados da língua, por meio de atividades ou tarefas de aprendizagem no ambiente de sala de aula. Esta abordagem tem como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, a “*capacidade do usuário de empregar*

“em descrever fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados, pois uma análise frástica, ou seja, a nível estritamente da frase, não conseguia explicar tais fenômenos do nível textual, considerando que o texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade lingüística com propriedades estruturais específicas” (Koch e Travaglia, 1989:11).

A LT é uma linha interdisciplinar da Lingüística que, basicamente, “trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto” (Marcuschi, 1983:2), e visa “elaborar uma teoria reconstruindo de maneira racional e explícita o sistema abstrato que supõe servir de base a todos os textos reais e possíveis” (Neis, 1981:24).

A LT trouxe contribuições significativas para o ensino da leitura, como por exemplo, a questão da ativação do conhecimento prévio e de mundo do aluno antes, durante e depois de ler um texto, como também, o uso de inferências. Em outras palavras, podemos afirmar que a LT subsidia o professor de língua (materna ou estrangeira) para trabalhar, com o aluno, estes fatores para que ele leia, compreenda, interprete, torne o texto coerente e construa o sentido do texto utilizando-se de recursos cognitivos.

Freitas de Jesus (1997) ressalta uma contribuição importante que este estudo trouxe para o ensino de leitura considerando o aspecto tipológico do texto, ou seja,

Ao distingüir e identificar formatos textuais diferentes como entidades per se, tais como: *entrevista, telefonema, artigo de jornal, receita médica, (...)* a lingüística textual abriu caminho para se pensar sobre o papel deles na lecto-cognição. A pista do tipo do texto, por si só já mobiliza a estrutura cognitiva do leitor para algumas decisões preditivas com relação aos significados que podem ser auferidos. (Freitas de Jesus, 1997: 133)

2.3 Mecanismos de coesão

Um dos fatores mais importantes existente em um texto é a **coesão**, que é uma relação semântica responsável pela união dos elementos da superfície textual. “A coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, sendo portanto de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto” (Koch & Travaglia, 1989:13).

Os mecanismos coesivos são os meios pelos quais as partes de um texto são ligadas como seqüências lógicas, estes mecanismos sinalizam a relação entre idéias de tal forma que as intenções do locutor fiquem bem claras para seu interlocutor, pois sabemos que as frases não são usadas isoladamente, elas ganham força na relação com outras proposições expressas através das outras frases. Poderíamos, dentro desta visão, comparar estes mecanismos aos sinais de trânsito, que orientam o interlocutor, dizendo-lhe onde está indo em relação ao ponto de onde vem (Kenworthy, 1991: 100).

Neste trabalho, adotamos o modelo de mecanismos de coesão proposto por Koch (1989), que apresenta categorias e exemplos de coesão referencial, a qual focalizaremos, e coesão seqüencial. A autora classifica os mecanismos de coesão referencial considerando os elementos de referência como itens da superfície textual que fazem remissão a outro(s) elemento(s) do texto. O primeiro componente, o que faz a remissão, a autora denomina **forma remissiva** (referencial ou não-referencial) e o segundo componente, a que o primeiro remete, como **elemento de referência ou referente textual**, que se constrói no desenrolar do texto. A remissão pode ser **catafórica**, quando a forma referencial precede o elemento de referência, e

anafórica quando o inverso acontece, isto é, o elemento de referência precede a forma referencial. Nosso trabalho se concentra nas relações anafóricas.

As formas remissivas referenciais fornecem, além de instruções de sentido, de concordância e de conexão, indicações no nível da referência (como por exemplo, expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, hiperônimos, sinônimos, quase-sinônimos). As formas remissivas não-referenciais são aquelas que dão ao interlocutor instruções de conexão, e não fornecem instruções de sentido, podendo ser **presas** (as que acompanham um nome: artigos, pronomes adjetivos e os numerais acompanhados de nomes) ou **livres**(têm função pronominal propriamente dita: pronomes pessoais de 3ª pessoa e os pronomes substantivos em geral). Essa classificação é a base teórica para a elaboração das categorias das perguntas de compreensão em leitura propostas neste trabalho, que foram testadas no desenvolvimento da pesquisa. Tal classificação será explicitada e exemplificada no item 3.6.

Anáfora é, na verdade, uma operação de recuperação do referente. Garnham & Oakhill (1992) afirmam que qualquer texto escrito apresenta inúmeras expressões anafóricas, que são divididas em 2 tipos básicos: a) **anáfora superficial**, que pode ser compreendida com facilidade; e b) **anáfora profunda**, que exige do interlocutor um esforço cognitivo maior para ser interpretada.

Em uma relação **anafórica superficial** ou **direta**, o interlocutor, considerando suas limitações de memória (Webber,1980), consegue identificar o referente por meio de pistas lingüísticas explícitas e óbvias fornecidas pelo texto, como por exemplo, a identificação do referente do pronome *ela* na frase : *João emprestou o guarda-chuva para Maria, porque ela não queria se molhar.* Neste exemplo, *ela* faz

remissão a Maria, que é um referente fácil de ser identificado através do gênero e da proximidade.

Por outro lado, temos as relações **anafóricas profundas**, nas quais o interlocutor utiliza recursos lingüísticos e não lingüísticos para identificar o referente. Para uma melhor elucidação deste conceito, apresentamos o seguinte exemplo: *João encontrou um esquimó ontem, ele mora no Polo Norte*. Neste exemplo, o interlocutor precisará recorrer a outros fatores, como por exemplo, de conhecimento partilhado, conhecimento de mundo e de inferências, para conseguir identificar se o referente de *ele* é *João* ou se é *o esquimó*.

No estudo da referência, o que nos interessa é que essa referência seja bem sucedida, isto é, o sucesso da referência depende do interlocutor identificar, para compreender o texto, o referente pretendido pelo locutor, o que é fundamental em qualquer consideração de interpretação de expressões referenciais no texto (Brown & Yule, 1983).

2.4 Texto

O conceito de *texto* é o eixo central da Lingüística Textual. Texto não é um conjunto qualquer de palavras ou de frases, ou seja, palavras e/ou frases aglomeradas aleatoriamente não constituem um texto. Esse conjunto precisa atender alguns quesitos essenciais para ser denominado *texto*, que são determinados dentro dos quadros teóricos da Lingüística Textual.

O texto é uma realização verbal que pode se dar de forma oral ou escrita, apresentando um início e um fim. Neste trabalho, adotamos o conceito proposto por Koch e Travaglia (1990:10):

texto é entendido como uma unidade lingüística concreta(perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Essa unidade lingüística significativa “se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência” (Fávero & Koch, 1983: 25).

Bernhardt (1991), explorando o texto escrito, nos apresenta o trabalho intitulado “Reading Development in a Second Language”, o qual atenta, dentre vários fatores concernentes à leitura em LE, para a função social da atividade de leitura em LE. A autora classifica leitura como um processo social, ou seja, leitura é “um processo de transmissão cultural, de integração à cultura alheia e de socialização”⁶ (Bloome e Green, 1984: 396, apud Bernhardt, 1991:9). Dentro desta perspectiva, o texto é uma manifestação inerente a frames socialmente adquiridos, a um sistema de valores, à história social e política do escritor, como também, a conhecimentos idiossincráticos e crenças estabelecidas entre o escritor e o suposto leitor (Bernhardt, 1991: 10).

Segundo Bernhardt (1991), o texto apresenta um número significativo de sistemas de valores sociais, políticos e culturais implícitos. Ele sempre esteve presente nas aulas de línguas como sendo objeto de estudo. Sua escolha e a maneira como ele é trabalhado na aula de LE, juntamente com o contexto sócio-

⁶ “..how reading - and literacy in general - are part of teh processes of cultural transmissions, enculturation, and socialization”

histórico do aprendiz, influenciam consideravelmente no processo da aquisição da língua estudada.

No item 2.5 apresentaremos algumas amostras de textos extraídos de livros didáticos, de diferentes décadas, trabalhados no contexto de algumas escolas brasileiras. Tais amostras nos permitem verificar a visão de texto dos autores e, conseqüentemente, a função social destes textos.

2.5 O texto e o ensino de línguas

O ensino de línguas tem recebido uma atenção considerável através dos séculos. Isto nos revela que ensinar línguas é uma ação politicamente forte, pois a interação entre os homens e entre povos se dá, principalmente, através da língua. Durante o percurso histórico do ensino de línguas, métodos e abordagens foram criados com o objetivo de se encontrar formas eficientes de se ensinar línguas (Richards & Rodgers, 1986:1). Estes métodos e abordagens refletem a concepção ou visão de língua adotada por seus criadores e usuários.

Já na Idade Média, as línguas clássicas, latina e grega, eram ensinadas na Europa por meio de textos escritos, geralmente apresentados em formato bíblico, que eram instrumentos para praticar tradução e utilizados para se ensinar a gramática da língua estudada. As aulas eram geralmente ministradas na língua materna do aprendiz, ou seja, priorizava-se a língua escrita.

Através do trabalho histórico sobre ensino da língua inglesa, dentro de uma perspectiva europeia, desenvolvido por Howatt (1984), percebemos que em sua trajetória histórica, o ensino de línguas passa por momentos distintos e cíclicos, isto

é, atitudes, crenças, métodos e abordagens são retomados no percurso do tempo, momentos em que se focalizavam, às vezes, a gramática contrapondo a outros que focalizavam o uso da língua.

Na história, encontramos autores-professores⁷, como por exemplo Comenius no século XVII, que ministravam suas aulas na língua alvo em questão e outros que as ministravam na língua materna dos aprendizes. O foco também varia, ora está na gramática, ora na memorização, na transcrição fonética, na pronúncia ou na compreensão ou no significado. Os tópicos trabalhados condiziam com as necessidades do público alvo, tanto que , verificamos alguns como: vida rural, vida cotidiana, vida de donas de casa, doutrinas religiosas ou transações comerciais (Howatt, 1984).

A viagem no tempo, promovida pelo trabalho de Howatt(1984), nos mostra também que em vários momentos, em suas idas e vindas, o tipo de abordagem adotada no ensino de línguas varia. Alguns autores-professores adotavam uma abordagem indutiva, isto é, partindo do texto para posteriormente adquirir um conhecimento consciente da língua, ou seja, perceber e reconhecer as regras gramaticais. Outros adotavam uma abordagem dedutiva, em que o professor deveria extrair do texto amostras dos pontos gramaticais novos e posteriormente, demonstrar e explicar como funcionam estes pontos e, finalmente, ajudar os alunos a construir suas próprias conclusões, o que é o inverso da abordagem indutiva.

O trabalho de Howatt nos permite verificar que em alguns momentos a abordagem adotada era ‘comunicativa’, ainda não denominada como tal, criando um clima interativo nas salas de aulas. Esta abordagem ‘comunicativa’ encontrada em

⁷ O termo autor-professor refere-se aos professores porque estes, em sua maioria, eram autores de seus próprios materiais didáticos.

alguns autores-professores, como por exemplo Webbe, nos séculos XVI e XVII, concorda com algumas idéias de Widdowson (1991)⁸, ao focalizar o uso da língua em detrimento da forma, pois Webbe acreditava que “línguas nunca devem ser ensinadas através de regras gramaticais, mas por uso e hábito”⁹ (Howatt, 1984:35). Este autor-professor rejeitava a idéia de se fragmentar textos para se fazer exercícios de tradução linearmente. Como mencionado anteriormente, as transformações e diferenças nas abordagens e métodos estão em harmonia com a proficiência necessária dos aprendizes, ou seja, proficiência oral ou proficiência escrita.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX o modelo ou abordagem de ensino de línguas era, predominantemente, baseado no estudo do Latim clássico, isto é, língua era código, que só se aprendia através do conhecimento da estrutura e do vocabulário, fazendo inúmeros exercícios de tradução e memorização de palavras. Os livros didáticos, em sua maioria, constavam de regras gramaticais abstratas, listas de palavras e frases para se traduzir.

Neste percurso de idas e vindas e de tentativas de se elaborar ou criar o melhor método ou abordagem para se ensinar línguas, temos o surgimento do **Método Tradicional** ou ‘**Grammar Translation Method**’ no século XIX, a princípio denominado, por seus criadores Ahn e Ollendorff, de Método Prático, que dominou as salas de aulas de línguas por um século (1840 a 1940). Este método, ao ser interpretado e adotado por outros professores, trata o texto como meio de se ensinar

⁸ Widdowson defende a abordagem de ensinar línguas para viabilizar aquisição de novos conhecimentos, e se opõe à idéia ou visão de tornar a aula de línguas um laboratório de analisar regras gramaticais, ou seja, ensinar a língua pela língua. Esse autor defende a tese de que uma vez capaz de usar a língua, o aprendiz adquire, automaticamente, sua forma. Para ele, a aquisição das regras é conseqüência do uso da língua.

⁹ “...languages should never be taught by learning grammar rules but ‘by use and custom’ “.

vocabulário e gramática, dentro de uma visão em que o fator principal para se adquirir uma língua é saber o significado das palavras, ou ter um conhecimento do léxico, e as regras gramaticais da LE estudada.

O método tradicional é uma forma de estudar uma língua, que, primeiramente, aborda a língua através de uma análise detalhada das regras gramaticais, seguida da aplicação desse conhecimento à tarefa de traduzir frases e textos para e da língua alvo. (Richards & Rodgers, 1986: 3)¹⁰

O aprendiz precisava ser competente em traduzir um texto através da tradução de cada frase, conhecer as regras gramaticais da língua profundamente e ter boa memória, ou seja, decorar a tradução das palavras. A frase foi extraída e isolada do texto, isto é, não importava o conteúdo do texto, pois este foi fragmentado em pequenas partes que se tornaram objeto de estudo na sala de aula. Podemos afirmar que o texto deixou de ser texto, isto é, deixou de ser uma unidade lingüística significativa.

Com o movimento reformista, no final do século XIX e início do XX, a ênfase passou a ser dada à forma oral da língua, surgindo o **Método Direto**, “o método natural mais conhecido”¹¹ (Richards & Rodgers, 1986: 9), que passa a trabalhar somente com frases para proporcionar um bom desenvolvimento da oralidade, menosprezando o papel do texto e sua função social. A tradução era proibida, portanto, o professor encenava todo o vocabulário e com isso, esperava a compreensão de seus alunos. O texto escrito só entrava na sala de aula depois de ser ouvido e falado, isto é, o professor lia o texto e os alunos o repetiam, enfatizando a pronúncia perfeita e a gramática correta.

¹⁰ “ Grammar translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts, into and out of the target language.”

Com o foco na oralidade, o **Método Audiolingual**, o **Audio-visual** e o **Situational**, apresentam textos pequenos, principalmente, em forma de pequenos diálogos com um vocabulário e nível de estrutura controlados gradualmente. Nas aulas de língua, o aprendiz ouve e repete os textos, na maioria gravados em fitas cassetes, tais textos são pobres em conteúdo, ou seja, não acrescentam ou trazem qualquer tipo de informação ou conhecimento novos para este aprendiz. Os textos não correspondem ou representam, de forma alguma, ao uso real da língua estudada, isto é, não são amostras da língua utilizada por seus usuários, falantes dessa língua, em situações reais de comunicação. Para uma elucidação, apresentamos a amostra abaixo, extraída de um dos livros da coleção *Strategies*, marco do método '*Situational Syllabus*':

- “- *Are you American?*
- *No, I'm not.*
- *Er.. are you Canadian?*
- *No, I'm not.*
- *Well, are you Irish?*
- *No, I'm not. I'm Australian.*
- *Australian!*
- *That's right. I'm from Melbourne, Australia. I'm Australian. My father's Australian but my mother's English. Where are you from, Alan?*
- *I'm from London.* “ (Abbs & Freebairn, 1977:37)

Podemos perceber, através deste diálogo, a artificialidade do texto, que não representa uma situação de uso real da língua. Percebemos também que há escassez de conteúdo e de língua, pois está claro que o objetivo dos autores é ensinar nacionalidades e formular perguntas com a estrutura *Are you...?* A gramática não é explicitamente o foco, mas está implícita como tal. Estudando um texto como

¹¹ ...”which refers to the most widely known of the natural methods”

este exemplificado acima, o aluno não adquire novos conhecimentos, pois seu aprendizado se restringe em estudar a língua pela língua.

Ainda tentando acertar em criar a abordagem de ensino de línguas mais eficaz, surge no final dos anos setenta e década de oitenta, a **abordagem comunicativa** para o ensino de línguas, com a preocupação voltada para o texto, enfatizando que o objetivo de se ensinar línguas é desenvolver, no aprendiz, a competência comunicativa. A partir deste marco, o texto volta a receber a devida atenção, ressaltando-se que o texto precisa apresentar informatividade. Esta “diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto” (Koch e Travaglia, 1990:70-71), ser de uso na vida real, ou seja, ser autêntico, e não ser adaptado para sala de aula, ser situado em um tempo e em um espaço e ser relevante, ou seja, que “os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema”(Koch e Travaglia, 1990: 81). Com essa abordagem surge também a preocupação com tipos de perguntas de compreensão em leitura, como por exemplo, perguntas com foco na forma ou com foco no uso da língua, perguntas fechadas, perguntas abertas, perguntas de verdadeiro ou falso, etc.

Para fins de ilustração dos dados apresentados acima, analisamos alguns textos em inglês, extraídos de livros didáticos, adotados para o ensino de inglês-LE em anos passados, em algumas escolas de línguas ou de 1º e 2º graus, em Uberlândia, MG. Apresentamos também, textos de livros atuais, com o objetivo de verificar diferenças de abordagens. Alguns textos são seguidos de perguntas de compreensão, que também estão reproduzidas aqui e foram analisadas.

Quadro 1 - Exemplos de textos extraídos de livros didáticos

Amostras de textos	Amostras de perguntas.
<p>1940 - 1950</p> <p>I - “Lesson 3.</p> <p><i>Six and seven are eleven. Ten and two are twelve. Eight and seven are fifteen. Nine and six are fifteen. Ten and ten are twenty. Eight and nine are seventeen.</i></p> <p><i>Seven minus three is four. Ten minus seven is three. Eight minus five is three. Fifteen minus ten is five. Nine minus six is three.</i></p> <p><i>Six times three is eighteen. Nine times two is eighteen. Five times three is fifteen. Seven times two is fourteen. Ten times two is twenty.”</i> (Dixon, 1945:3)</p> <p>II - “Francis Bacon</p> <p><i>Life- A brilliant lawyer, and ardent philosopher and a scientist, Francis Bacon (1561-1621) left us numerous writings that form a noble monument. As a boy he was eager to defend Protestantism against its enemies, improve the government of his country, and create a new system of philosophy.</i></p> <p><i>The son of a high official at Court, Bacon entered Cambridge at twelve and left it at fourteen, declaring the whole plan of education to be radically wrong. He created the inductive system of philosophy, which consists of reasoning from many facts to one law, instead of from an assumed law to particular facts, known as the deductive method.”</i> (Schmidt, 1951: 57)</p>	<p>I -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) “How much are six and seven? 2) How much are seven and eight? 3) How much are nine and two? 4) How much is ten minus six? 5) How much is seven minus three? 6) How much is twenty minus eighteen?” <p>II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) “Who was Francis Bacon? 2) What system of Philosophy did he create?”
<p>1950 -1960</p> <p>III - “Peter’s story (Reginald).</p> <p><i>During the war my father was in the Royal navy. He was an officer on a ship called the “Swift”. On board the “Swift” there was a sailor called Reginald. He was a tall, strong Scotsman, the tallest and strongest man on board. His eyes were blue and his hair was red.</i></p> <p><i>Father and Reginald were very good friends. One day Reginald said to my father: “I want to tell you a story. It is my brother’s story not mine”. Well, Reginald had a brother two years younger than he, and they lived in a small village near Oban. Bruce, that was the name of Reginald’s brother, loved books and was always reading stories about ships, pirates, treasures and all sorts of adventures. One day an old man told Bruce The legend of the Spanish Gold. It was the story of a box of gold and silver coins left in a cave on the west coast of Scotland by a captain of the famous Spanish Armada in 1588. Bruce was only 12 years old, but on that day he decided to find the treasure. “(Fonseca, 1961:40-41)</i></p> <p>IV - “1. Reading.</p> <p><i>It is about half past ten now. There are several students in front of the cafeteria. John is there too. He is free until eleven o’clock.</i></p> <p><i>The pretty girl near John is Carol. She is Kent’s girlfriend. She is fond of classes but she is very fond of parties too.(Andrade & Gontijo, 1969: 23-24)</i></p>	<p>III -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) “What did Peter’s father do during the war? 2) What was the name of the ship? 3) Who was Reginald? 4) What was the colour of Reginald’s eyes? 5) Was his hair black? 6) What did Reginald say to Mr MacDonald one day? 7) What was the name of Reginald’s brother? 8) Was Reginald younger than his brother? 9) Where were they lying at that time?” <p>IV-</p> <p>não apresenta perguntas de compreensão.</p>
<p>1970 - 1980</p>	<p>V -</p>

<p style="text-align: center;">V - "Reading"</p> <p><i>He is John. He is a student. She is Mary. She is a student too. Mary and John are students. Miss Jones is not a student. Miss Jones, mary and John are in the classroom. Miss Jones is at the blackboard. John is in front of the desk, and Mary is behind the desk."</i> (Dixon, 1976a:9)</p> <p style="text-align: center;">VI - "The basketball game."</p> <p><i>Today the gym of Sun Valley High is quite full of people. They came to watch the most sensational game of the year. The foreign students are going to play basketball against the school team. Most people think the game is going to be easier for the Sun Valley High team. Bob and his schoolmates play basketball every week; Pablo and his friends, on the other hand, never played together before. They only trained once with Mr Martin. The coach, however, thinks it's going to be a very difficult game because James is the tallest player in school.</i></p> <p><i>The students are sitting on their seats; some are waving red and white pennants and shouting; others are clapping their hands and whistling. Peggy and Sally, however, are standing. They're holding a big sign and rooting for the foreign students. Beside them there is a noisy little group. The three foreign girls formed a band and are rooting for their team.</i></p> <p><i>The visitors scored first. Pablo threw the ball to James. The Nigerian didn't even have to jump - he just raised his hand and put the ball into the basket. The Sun Valley High players couldn't do anything because they're shorter than James. The final score was 80 to 80. The foreign students are worse than the Sun Valley players but the two teams tied in the end because James alone scored 48 points. "</i> (Andrade & Gomes, 1975:59-60)</p>	<p>1) What is John? 2) Is Mary a student too? 3) What are Mary and John? 4) Is Miss Jones a student? 5) What is Miss Jones?</p> <p>VI -</p> <p>1) Are there many or a few people in the gym of Sun Valley High today? 2) Why did they come to the gym? 3) Who is the school team going to play against? 4) Who did the foreign students once train with? 5) Why does Coach Martin believe the game is going to be difficult? 6) Are Peggy and Sally rooting for the school teaM? 7) What did the three foreign girls form? 8) Did James have to jump to put the ball into the basket? 9) What was the final score? 10) Why did the two teams tie?</p>
<p>1980 - 1990</p> <p>(em forma de estória em quadrinhos)</p> <p style="text-align: center;">VII - " A fantastic city.</p> <p>⇒ <i>Is it your first time here?</i> ⇒ <i>No, I was in Rio de Janeiro ten years ago.</i> ⇒ <i>Where do you live?</i> ⇒ <i>I live in San Francisco, California.</i> ⇒ <i>That's a fantastic place. I was there last year</i> ⇒ <i>But I prefer Rio, it has a lot of wonderful views.</i> ⇒ <i>Do you know our Carnival?</i> ⇒ <i>Yes, I do. It's the eighth wonder of the world.</i> ⇒ <i>Were you at Maracanã yesterday?</i> ⇒ <i>No, I wasn't. Why?</i> ⇒ <i>Frank Sinatra was there.</i> ⇒ <i>Frank Sinatra! I hate his songs. I like samba."</i> (Aun, Moraes e Sansanovicz, 1986:44-45)</p> <p>(em forma de panfleto turístico)</p> <p style="text-align: center;">VIII - " Dover the gateway to Europe.</p> <p><i>Dover is a large town in the south-east of England. It is a big, busy port and an important link between Britain and Europe. Dover is sometimes called 'the gateway to Europe'. Car ferries, hovercraft and</i></p>	<p>VII - não apresenta perguntas de compreensão do texto</p> <p>VIII -</p> <p>1) Where is Dover? 2) Why is Dover important? 3) Why is it important? What is Dover sometimes called?</p>

boats go in and out of the port everyday.

There are many interesting places to see in Dover. There is a Roman lighthouse, and the remains of a Roman house. There is also an old castle on top of Castle Hill. If you like flowers and trees, there are some very beautiful gardens in the centre of the town.

Dover is also famous for its chalk cliffs - the famous 'White Cliffs of Dover.' (Abbs & Freebain, 1986a:37)

- 4) Is the port busy?
- 5) Are there many Roman remains in Dover?
- 6) Where is the Castle?
- 7) Where are the gardens?

1990...

IX - "Across culture: Politeness".

Are they polite?

1. Please and thank you.

British people say **please** and **thank you** a lot but it is not necessary to reply with a special word when they say **thank you** to you.

2. Sorry.

They also say sorry a lot. They say **Sorry, I don't understand** and **Sorry, I don't know**. They also say **sorry** when they mean sorry! For example, if they get to school at 10.15 and the class is at 10 o'clock, they say **Sorry I'm late**." (Acklan & Mohamed, 1992:30)

X - "The midnight sun

The countries at the North and South Poles have very short days in winter and very good days in summer. They have sun at midnight! The sun goes down then rises again." (Hicks & Littlejohn, 1996: 112)

IX -
(antes do texto)
1) Read this information about politeness in Britain. What do you think? Are British people polite?

X -
1) Look at the map on page 153. Which countries are near the North Pole?

Através dos exemplos apresentados no quadro 1, podemos observar que:

- a) os textos I, IV e V revelam que os respectivos autores adotam a visão de texto como um conjunto de frases organizadas linearmente. Os autores não se preocupam com o conteúdo do texto, ou seja, não se preocupam em contribuir para a formação do aluno de língua, que é um sujeito sócio-histórico-cultural, apresentando-lhe, por meio de textos, novas informações ou novos conhecimentos permitindo-lhe interagir com esse texto. Através de textos como esses, podemos concluir que tais autores menosprezam a inteligência do leitor aprendiz de LE, pois apesar dos enunciados ou frases se referirem a um mesmo tópico, não há texto, mas

um aglomerado de frases, destacando um ponto a ser aprendido do léxico e da estrutura. Estes textos retratam a influência do método Audiolingual com o foco na oralidade (os autores instruem os professores, usuários dos livros, a praticar a repetição oral antes de ler o texto), portanto, não há preocupação em ‘fazer significar’, ou seja, não há preocupação com o sentido do texto.

- b) Os textos nº I, IV, V e VII apresentam um grau de informatividade muito baixo, não gerando expectativas no leitor.
- c) o texto II, Francis Bacon, é adequado ao público alvo, que são alunos do então chamado Curso Clássico (correspondente ao 2º grau de hoje). Esse texto integra conteúdos, apresenta um bom nível de informatividade e não trabalha a língua pela língua. Todos esses fatores se devem à preocupação da autora em proporcionar aos alunos, leitores-usuários do texto, acesso a uma literatura pertinente à vida do aprendiz, pois ela afirma que o aprendiz de línguas vivas deve aprender, de fato, através da língua um pouco da civilização dos povos que a falam. Esta visão é, nos anos 90, estudada e defendida por inúmeros estudiosos da lingüística aplicada ao ensino de línguas.
- d) percebemos uma diferença de visão ou concepção de língua nos textos VIII, IX e X, que revelam haver uma preocupação em situar o texto e levar para a aula de língua informações novas a serem aprendidas.
- e) a maioria das perguntas de compreensão acima, com exceção das perguntas dos textos IX e X, se enquadra no grupo de ‘Perguntas

textualmente explícitas”, propostas por Johnson & Pearson (1978)¹². Essas perguntas têm como objetivo verificar a decodificação do texto, como também, praticar a forma da língua, pois os autores sugerem que o professor utilize as perguntas para praticar a boa construção de frases. Andrade & Gomes (1975) sugerem, ainda, juntar as respostas dadas às perguntas e formar um novo texto.

- f) os textos mais atuais, IX e X, que se enquadram na abordagem comunicativa, promovem uma integração com o leitor, que se dá a partir do enunciado do exercício de leitura. Os autores destes exercícios se preocuparam em trazer o conteúdo do texto para a vida do leitor/aprendiz, e tratam o leitor como um ser inteligente e participante de uma sociedade cultural e histórica. Esses autores trabalham a integração das habilidades de língua, pois o leitor precisa compreender a língua escrita e produzir língua escrita e oral e até mesmo analisar mapas, ou seja, ele usa a língua em uma situação simulada, preparando-se para usá-la em qualquer outra situação.

É pertinente ressaltar que, através dos prefácios dos livros dos quais extraímos tais textos, percebemos que os autores dos textos I, IV, V, VI, VII e VIII confundem a habilidade de compreender língua escrita, ou ler e interpretar, com a habilidade de compreensão e produção de língua oral, porque sugerem aos professores, usuários dos seus livros, fazer seus alunos ouvir, repetir e ler oralmente as frases dos textos.

¹² Esta classificação será detalhada e explicada na seção Perguntas de compreensão em leitura.-2.7.

Esta análise revela um crescimento, no decorrer dos anos, ou uma evolução para uma visão mais interativa de leitura¹³, e que o significado do texto pode ser construído interativamente. Portanto, o ensino de línguas rumo ao século XXI visa integrar os conhecimentos sistêmicos e esquemáticos para construir o significado e interagir com a língua e na língua.

2.6 Leitura.

As pesquisas relativas ao ensino de línguas dentro da abordagem comunicativa evidenciam que não se pode trabalhar textos com o objetivo de ensinar gramática, pois ler é uma questão de discriminação, de assimilação, de avaliação e de síntese.

A leitura, na acepção de compreensão de discurso não inclui necessariamente o reconhecimento do significado das palavras e frases, mas também o reconhecimento da força que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso. O que ocorre quando lemos com compreensão é que pensamos o que o discurso quer dizer à medida que a atividade prossegue, predizendo o que ainda virá através daquilo que apareceu antes. A leitura nesse sentido é um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional... (Widdowson, 1991:91)

O conhecimento do significado das palavras não pode ser menosprezado pelo leitor durante o processo da leitura, principalmente em LE, por ser uma situação em que, geralmente, esse leitor não é suficientemente proficiente na língua. Scaramucci (1995), em sua tese de doutoramento, afirma que a maioria dos leitores em LE encontra suas maiores dificuldades no reconhecimento lexical, pois eles tentam adivinhar o significado das palavras, fazem associações e inferências e, mesmo assim, não conseguem abstrair essa força que as palavras assumem associadas

¹³ As visões de leitura serão explicitadas na seção seguinte - 2.6.

umas as outras, devido a falta do conhecimento lexical. A autora ressalta a importância de competência lexical bem desenvolvida para haver uma interação de fatores essenciais para o processo da leitura, como por exemplo, o conhecimento semântico, sintático, morfológico, fonológico e sintático-discursivo.

Os modelos ou visões de leitura propostos em estudos feitos nesta área, resumem-se em três categorias, que podem ser: (a) **O modelo ascendente ou de decodificação**, (b) **o modelo descendente ou psicolingüístico** e o (c) **modelo interativo**. Utilizaremos a síntese feita por Scaramucci(1995) no que diz respeito a estes modelos, considerando que a autora tenha feito um estudo atualizado e detalhado.

O modelo ascendente ou de decodificação, que sofre influência behaviorista, vê a leitura como uma simples extração de significado, no qual o foco está no texto. Leitura é visto como um processamento automático de palavras, faz uso linear e indutivo do insumo gráfico. “O papel do leitor é de simples analisador de insumo gráfico, uma vez que suas contribuições para a compreensão são totalmente ignoradas” (Scaramucci, 1995: 12).

O modelo descendente ou psicolingüístico, que sofre influência cognitivista, é apresentado por uma visão de leitura não linear como recriação do significado, no qual o texto é apresentado como objeto indeterminado e incompleto, cabendo, ao leitor, impor-lhe uma estrutura, (re)criar um significado (Kleiman, 1989), é dedutivo pois o leitor faz deduções de “informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (Kato, 1987:40). Neste modelo, o foco é o leitor, que “quanto mais for capaz de fazer previsões, menor será sua necessidade de confirmação através do texto” (Goodman, 1973, apud

Scaramucci, 1995), este leitor, neste processo, “não parece utilizar-se de todas as pistas textuais, mas apenas aquelas que lhe permitam confirmar suas hipóteses ou predições, baseadas em seu conhecimento prévio” (Scaramucci, 1995:14)

Finalmente, temos **o modelo interativo** que será adotado neste trabalho, que vê a leitura como construção do sentido, no qual há uma relação de interação entre leitor e texto, o fluxo de informação direciona tanto para o leitor quanto para o texto. Esta visão de leitura não privilegia nem deprecia os dados lingüísticos, que restringem o excesso de predições ou suposições. A leitura caracteriza-se por um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto (Scaramucci, 1995).

O modelo interativo caracteriza-se, portanto, por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo de informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente). Nesse caso, a construção do sentido durante o processo de leitura é feita através de uma interação leitor/texto, ou leitor/pistas do texto (Scaramucci, 1995:19)

2.7 Questões ou perguntas de compreensão em leitura.

Questões ou perguntas de compreensão em leitura são objetos de estudo de alguns autores, como por exemplo, Widdowson (1991), que volta seu trabalho para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Este autor apresenta dois tipos básicos de perguntas, ou duas maneiras pelas quais evidencia-se a compreensão de leitura do aprendiz: **pela forma** ou **pela função**. Quando a pergunta remete à compreensão do aprendiz, à capacidade de inferir significados do contexto e trata o texto escrito como uma amostra de discurso, esta pergunta é denominada pelo autor de pergunta de inferência de uso, que evidencia a **função**. Por outro lado, existem as perguntas que exigem a capacidade do aprendiz produzir linguagem, cuja

resposta não é um exemplo do dizer ou do escrever uma vez que a pergunta ou resposta não combinam entre si para criar discurso, este tipo de pergunta, pergunta com base na forma, focaliza a **forma**.

Widdowson (1991:133) mostra-se preocupado com as formulações de perguntas de compreensão, pois o autor afirma que devemos “saber como formulá-las de modo que não simplesmente *testem* a competência do aluno senão que a *desenvolvam*”. Portanto, a utilização de perguntas de compreensão em leitura passa a ser um instrumento para desenvolver a competência do aluno e não somente para testá-la.

Por outro lado, Johnson & Pearson (1978) também preocupados com o processo de compreensão de textos escritos, propõem uma taxonomia de classificação de perguntas de compreensão em leitura de acordo com a relação estabelecida entre informação pedida pela pergunta e informação fornecida pelo texto.

A taxonomia proposta compõe-se dos seguintes tipos de perguntas: **A- Perguntas textualmente explícitas**, ou seja, perguntas que têm as respostas óbvias no texto, **B- Perguntas textualmente implícitas**, isto é, perguntas que têm as respostas no texto, porém não tão óbvias, e **C- Perguntas implícitas no script**¹⁴, ou seja, perguntas que exigem que o leitor use seu *script* para construir a resposta.¹⁵

¹⁴ *scripts* são “planos estabilizados, utilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as ações deles esperadas.(...) Exemplos: cerimônia religiosa e civil de um casamento, certas partes das sessões de júri, um ritual religioso qualquer,,” (Koch & Travaglia, 1989:65)

¹⁵ Pela explanação dada pelos autores desta taxonomia, as perguntas implícitas no *script*, exigem do leitor uma recorrência ao seu conhecimento prévio de mundo.

Esses autores nos apresentam os tipos de perguntas possíveis quanto à forma ou estrutura, que aparecem nos livros didáticos, testes de compreensão em leitura e manuais de professores.

As perguntas podem ser dos seguintes tipos:

(A) **Perguntas com o interrogativo WH**, ou seja, *Wh questions*. (Exemplo: *What did John buy?*);

(B) **Perguntas com respostas Yes/No**, ou seja, perguntas que apresentam um auxiliar no início ou iniciam com um verbo de ligação (exemplos: *Did you go out last night? / Was Sue doing her homework last night?*);

(C) **Perguntas com a forma tag** (Exemplo: *Maria went to the Chinese restaurant, didn't she?*);

(D) **Perguntas por entonação** (Exemplo: *João wrote this book?*) e,

(E) **Perguntas com formas clivadas** (Exemplo: *What was it that John wrote?*).

Johnson & Pearson afirmam que dentre os tipos de perguntas apresentadas acima, as perguntas do tipo (A), formadas com os interrogativos *wh*, são as mais freqüentemente encontradas em livros didáticos, testes e manuais de professores.

O outro tipo de perguntas que aparece com muita freqüência em livros didáticos e testes é o tipo (B), ou seja, as perguntas que exigem respostas com *Yes* ou *No*, que são perguntas de verificação da validade de uma predicação. Diante destes dados, a princípio, optamos por trabalhar em nossa pesquisa, com as perguntas formadas pelos interrogativos *Wh* e *How + adjective*¹⁶, como também por aquelas que exigem respostas com *Yes* ou *No*.

¹⁶ Esse agrupamento será justificado mais adiante.

As perguntas dos tipos (C), (D) e (E) não serão contempladas neste trabalho, por não estarem tão presentes nas salas de aulas de línguas, como também, por não serem familiares aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que são adolescentes que apresentam, na maioria, um nível de proficiência elementar em leitura.

Para fins de pesquisa, agruparemos juntamente com as perguntas formadas com os interrogativos *wh*, as formas interrogativas construídas com o pronome *How* mais um adjetivo¹⁷. Tal agrupamento deve-se a três razões. A primeira razão refere-se à informação que o interrogativo pede, pois estes interrogativos estabelecem uma relação direta e específica com o tipo de referente pedido, como podemos verificar nos exemplos: (a) **How many** - remete a uma quantidade ou a um número, (b) **How old** - remete a um número que indique idade, (c) **How far** - remete a unidade de medir uma distância, (d) **Who** - remete a um ser humano, (e) **Where** - remete a um lugar e (f) **When** - remete a um dia, um mês, um ano, uma data ou hora, e assim por diante.

A segunda razão concerne à formação da pergunta, pois as perguntas com estas pró-formas interrogativas, *wh* ou *how+adjective*, freqüentemente apresentam a mesma estrutura, pois poderíamos fazer algumas comparações, como por exemplo, temos o seguinte: (a) *What did John buy?* = interrogativo + auxiliar+ nome + verbo e (b) *How much did the book cost?* = interrogativo+ auxiliar+nome + verbo.

Finalmente, nossa terceira razão para este agrupamento (*wh questions* e *how+adjective questions*), refere-se à freqüência com que este tipo de perguntas aparecem nos livros didáticos, pois ao verificarmos alguns livros didáticos, que são

¹⁷ Quirk & Greenbaun (1973:132) : “How é usado como uma pro-forma intensificadora de grau do adjetivo ou advérbio em perguntas e exclamações” ex: *How efficient...? How far...? How old...? How long...?* Considerando a exposição desses autores, a forma *How+ adjetivo* será considerada um elemento.

ou já foram adotados em algumas escolas de inglês da comunidade de Uberlândia, como por exemplo,: *WOW, Discoveries, Let's Go, Kernel Lessons Plus e Classic English*¹⁸, percebemos que formas interrogativas 'How + adjective' aparecem nos livros com a mesma frequência que os interrogativos formulados com *wh*.

As perguntas de compreensão em leitura, neste estudo, foram divididas em três categorias básicas: (a) perguntas com anáfora direta, (b) perguntas com anáfora indireta ou que exigem inferência e, (c) perguntas com anáfora profunda. Estas categorias serão detalhadas, na seção 3.6.

É pertinente ressaltar que a maioria das perguntas que compõem nosso estudo concernem a uma compreensão detalhada do texto.

¹⁸ O livro WOW é atualmente adotado nas seguintes escolas: Cultura Inglesa, ESEBA e Star Language School.

O livro Discoveries foi adotado até 1994 nas seguintes escolas: Cultura Inglesa, ESEBA e KAT.

O livro Classic English é atualmente adotado nas Faculdades Integradas do Triângulo.

O livro Let's go é atualmente adotado na ESEBA.

O livro Kernel lessons plus foi adotado pela Cultura Inglesa até 1985.

CAPÍTULO II

3. A PESQUISA

3.1 Introdução

No capítulo anterior apresentamos os fundamentos teóricos que constituem uma base teórica para esta investigação. Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica deste trabalho, pois está organizado em cinco seções: (a) hipóteses e objetivos, (b) descrição da metodologia e procedimentos usados, (c) sujeitos, (d) corpus e (e) categorias de perguntas.

3.2 Hipóteses e objetivos

Para a execução da nossa pesquisa, partimos da hipótese de que o desempenho de alunos de LE na resposta a questões de compreensão na leitura de texto é dependente do tipo de relação anafórica existente entre o elemento da pergunta e seu referente textual, sendo que o desempenho é crescente para os tipos de relação apresentados abaixo na ordem em que são apresentados:

- questões com relação de anáfora profunda (pior desempenho);
- questões com relação de anáfora indireta; e
- questões com relação de anáfora superficial ou direta (melhor desempenho).

Os objetivos básicos do trabalho proposto são:

- a) criar categorias de perguntas de compreensão em leitura baseadas nas relações coesivas anafóricas entre os elementos das perguntas e seus referentes no texto;
- b) levantar as dificuldades em respostas a perguntas abertas de compreensão em leitura, para estas categorias;
- c) oferecer subsídios para o ensino de leitura de textos em inglês para alunos de 1º e 2º graus de modo que o professor de língua possa exercer sua função de agente facilitador do processo de aquisição, contribuindo para a formação de futuros leitores proficientes em LE, trabalhando em sala de aula, a questão da anáfora em questões de compreensão em leitura, voltando a atenção dos alunos para as relações que os elementos das perguntas mantém com os respectivos referentes na superfície textual, focalizando as pistas lingüísticas fornecidas tanto pelo texto quanto pelas perguntas, com o objetivo de identificar, precisamente, estes referentes e conseqüentemente contribuir para a legibilidade do texto e das perguntas; e finalmente;
- d) propor uma classificação quanto ao grau de dificuldade de perguntas de compreensão em leitura em LE, com base nas relações coesivas de seus elementos e os respectivos referentes na superfície textual.

3.3 Descrição da metodologia e procedimentos usados

Nossa pesquisa é de cunho etnográfico de acordo com Nunan (1992: 54-56), uma vez que: (a) ocorreu em um contexto natural, ou seja, em ambiente natural de sala de aula no qual os sujeitos estão acostumados, e não em um laboratório criado

especificamente para a pesquisa - é **contextual**, (b) A pesquisa foi feita em um período de tempo relativamente prolongado - é **longitudinal**, (c) O pesquisador evitou manipular o fenômeno que será analisado- é “ **unobtrusive**” (não evidente) , (d) O pesquisador fez uma análise interpretativa dos dados- é **interpretativa**, (e) existiu uma interação entre hipóteses/ perguntas e a interpretação/coleta dos dados - é **orgânica**, e finalmente, porque (f) A pesquisa envolve participação de outros além do pesquisador (*stakeholders* ou participantes).

A coleta dos dados foi feita em dois grupos de alunos de oitava série, em uma escola de primeiro grau inserida no contexto de uma Universidade Federal, na qual a língua estrangeira é ensinada da quarta à oitava séries. Escolhemos trabalhar com a 8ª série porque acreditamos que os alunos desta série apresentam um conhecimento lingüístico suficiente para compreensão de textos escritos em língua inglesa, considerando que grande parte desses alunos estavam estudando inglês há pelo menos quatro anos.

A pesquisa foi feita na sala de aula dos alunos durante as aulas de inglês, onde os fatores como as características dos sujeitos (idade, proficiência de língua e nível sócio-econômico) e o ambiente cultural em que estão inseridos foram considerados. A pesquisadora foi observadora-participante.

A coleta dos dados se deu em aproximadamente três meses dividida em quatro etapas. Para essa coleta tivemos como colaboradores alunos de oitava série do primeiro grau da Escola de Educação Básica da UFU e a professora dos sujeitos envolvidos.

Estes dados, para serem analisados e interpretados, foram coletados por meio de: (a) quatro textos (A, B, C e D) em inglês acompanhados de perguntas de

compreensão, que foram respondidas discursivamente e (b) por meio de observações em sala de aula, que foram anotadas e analisadas pela pesquisadora.

Em cada etapa da coleta dos dados, com duração média de quarenta minutos, os sujeitos receberam um texto acompanhado de algumas perguntas de compreensão elaboradas a partir das categorias propostas no quadro 7. Antes deles responderem as perguntas, a professora ativou o conhecimento que eles tinham a respeito do tema de cada texto. Esse tipo de ativação pode ser chamada de *warm up*, que tende a contribuir para uma interação melhor entre o texto e o leitor, abaixando assim, seu filtro afetivo¹⁹, o que contribui eficazmente para essa interação.

Enquanto os sujeitos respondiam suas perguntas, a professora circulou pela sala observando-os. Ela foi instruída, pela pesquisadora, para não tirar qualquer dúvida dos sujeitos quanto à incompreensão das perguntas, isto é, deveria criar um clima de 'avaliação' na sala de aula em que os sujeitos resolvessem tudo sozinhos.

3.4 Sujeitos

Dois grupos de alunos de 8ª série do primeiro grau da Escola de Educação Básica da UFU, do ano letivo de 1997, participaram desta pesquisa, dos quais, 47%²⁰ dos alunos estavam na escola desde a pré-escola, ou seja, ingressaram

¹⁹ "The affective filter hypothesis claims that affective variables do not impact language acquisition directly but prevent input from reaching what Chomsky has called the "language acquisition device", part of the brain responsible for language acquisition. If the acquirer is anxious, has low self-esteem, does not consider himself or herself to be a potential member of the group that speaks the language(...) s/ he may understand the input, but it will not reach the language acquisition device - a block, the "Affective Filter", will keep it out. The presence of the affective filter explains how two students can receive the same (comprehensible) input, yet one makes progress while the other does not. One is "open" to the input while the other is not.(Krashen, 1992:6-7)

²⁰ O perfil dos sujeitos desta pesquisa foi traçado através dos dados obtidos em um questionário, que está em anexo 1.

antes de 1989. Estes alunos apresentavam um índice alto de repetência, pois 33% deles eram repetentes da 8ª série ou já haviam sido repetentes em outras séries anteriores.

A escola escolhida para a pesquisa tem quatro grupos de alunos de oitava série que estudam inglês. Destes grupos dois são grupos grandes, ou seja, com mais de vinte alunos de inglês, que são semelhantes aos escolhidos para a pesquisa, e dois pequenos, com média de 15 alunos. Esta escolha deve-se às semelhanças com a realidade das demais escolas de 1º grau de Uberlândia, pois esta pesquisa visa trazer contribuições para as demais escolas com realidades diferentes.

Os dois grupos de alunos envolvidos na pesquisa são heterogêneos no que se refere a faixa etária, nível sócio-econômico e nível de proficiência em língua inglesa. Essa heterogeneidade pode ser constatada através dos dados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - perfil dos grupos de sujeitos

	GRUPO I	GRUPO II
Nº de alunos	22	24
faixa etária	13 anos : 10% 14 anos : 61% 15 anos : 29%	13 anos : 9% 14 anos : 72% 15 anos : 9% 16 anos : 5% acima de 16 anos : 5%
alunos que fazem inglês em cursos particulares	48%	45%
renda familiar	1 a 3 salários : 9% 3 a 6 salários : 5% 6 a 10 salários : 27% mais de 10 salários : 59%	1 a 3 salários : 5% 3 a 6 salários : 10% 6 a 10 salários : 33% mais de 10 salários : 52%

3.5 Corpus

Nosso corpus consta de quatro textos extraídos da INTERNET e de livros didáticos, que abordam, na maioria, temas familiares e de interesse dos sujeitos²¹ envolvidos. Esses textos foram acompanhados de algumas perguntas de compreensão elaboradas, pela pesquisadora, a partir das categorias propostas no quadro 7, com o objetivo de testar o desempenho dos sujeitos em cada tipo de pergunta.

O conjunto de perguntas testadas apresenta um número igual a sessenta e nove. Essas perguntas viabilizaram a obtenção de um total de 1.931 respostas que foram analisadas, quantificadas e classificadas.

O número de perguntas elaboradas para cada texto variou de acordo com a necessidade, que surgiu, de obter um número significativo de amostras de cada categoria²²:

- texto A (**Princess Diana, Dodi, die in Paris car crash**) vinte e três perguntas;
- texto B (**Madame Tussaud**) - vinte e cinco perguntas;
- Texto C (**Neighborly visit**) - quinze perguntas; e
- Texto D (**The brain**) -seis perguntas.

Algumas perguntas respondidas pelos sujeitos foram comuns aos dois grupos. Outras foram apresentadas de forma diferente, isto é, com relações coesivas anafóricas diferentes entre seus elementos e os respectivos referentes,

²¹ Os temas que mais interessam aos alunos-sujeitos foram verificados através de um questionário, que eles responderam para esta pesquisa.

²² Nem todas as categorias de perguntas foram contempladas através de amostras, devido ao nível de proficiência de língua dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que não era alto o suficiente para responder perguntas que estabelecem as respectivas relações anafóricas.

mas requerendo a mesma resposta. Essas perguntas foram elaboradas para a verificação da dificuldade gerada pelas relações estabelecidas, como também, para uma comparação das dificuldades geradas por essas relações. Os quadros 3, 4, 5 e 6 apresentam a relação das perguntas respondidas por cada grupo de sujeitos.

Quadro 3 - Perguntas do texto A respondidas pelos sujeitos

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	A 21	A 22	A 23	
Grupo I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											
Grupo II													x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quadro 4 - Perguntas do texto B respondidas pelos sujeitos

	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	B 7	B 8	B 9	B 10	B 11	B 12	B 13	B 14	B 15	B 16	B 17	B 18	B 19	B 20	B 21	B 22	B 23	B 24	B 25	
Grupo I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x													
Grupo II													x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quadro 5 - Perguntas do texto C respondidas pelos sujeitos

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15
Grupo I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Grupo II	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quadro 6 - Perguntas do texto D respondidas pelos sujeitos

	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6
Grupo I	x	x	x	x	x	x
Grupo II	x	x	x	x	x	x

Os dados foram coletados na sala de aula dos sujeitos no horário da aula de inglês, onde os sujeitos trabalharam os textos individualmente, sem consultar a professora e o dicionário. Ao concluir a tarefa eles entregaram suas respostas, que foram corrigidas e classificadas como **corretas**, **semi-corretas** e **incorretas/erradas**.

As respostas que apresentaram a informação pedida foram denominadas **corretas**. Aquelas que não corresponderam ao que a pergunta pediu foram consideradas **incorretas**, juntamente com as questões não respondidas ou em branco. Esta junção foi feita com o objetivo de facilitar a análise dos dados da pesquisa.

Em situações que o aluno copiou um trecho longo do texto constando a resposta, mas apresentando informações redundantes, ou em situações em que o aluno recuperou parcialmente o referente e deu uma resposta incompleta, as respostas foram consideradas **semi-corretas ou parcialmente corretas**, pois isso revela uma compreensão parcial da pergunta ou do texto. Esta é uma classificação dentro da perspectiva de um professor de línguas e um avaliador de compreensão em leitura, ou seja, representa a maneira pela qual o professor e examinador verificam a compreensão de um texto através de perguntas abertas. Os erros de ortografia e de concordância foram desconsiderados.

Com o objetivo de verificar a recuperação do referente pedido na pergunta, surge um quarto tipo de resposta, denominada '**Respostas que revelam haver recuperação parcial ou localização do referente**'. Esta classificação nos fornece dados concretos quanto à compreensão da pergunta e localização do referente.

A recuperação do referente é revelada através das pistas lingüísticas fornecidas pelos sujeitos, ao construírem suas respostas, independente de serem competentes em produção de LE escrita e pode nos indicar a localização do referente, utilizando-se de palavras, sintagmas e orações. Esta classificação, que será explicitada na apresentação dos resultados, ocorre dentro da perspectiva e dos objetivos da pesquisa, que visa a recuperação do referente.

3.6 Categorias de perguntas

Esta pesquisa visa verificar o desempenho de alunos de oitava série do primeiro grau ao responderem perguntas de compreensão em leitura de textos em inglês/LE, de acordo com as relações coesivas anafóricas estabelecidas entre perguntas e as respectivas respostas, a serem encontradas nos limites da superfície textual ou no conhecimento de mundo do leitor ou, até mesmo, na combinação desses dois fatores ou fontes de informações. Face isto e partindo dos pressupostos que sustentam a taxonomia proposta por Johnson & Pearson (1976) - apresentada anteriormente no item 2.7, concernentes às relações estabelecidas entre perguntas de compreensão e respostas, propomos uma nova taxonomia para perguntas de compreensão em leitura, que é baseada nos mecanismos de coesão referencial anafóricos (cf. Koch, 1989). Essa nova proposta deve-se à possibilidade de ramificações de cada macrocategoria, proporcionando uma análise mais detalhada e mais precisa.

As três categorias de perguntas propostas para análise, elencadas no quadro 7, são as seguintes:

- I. Perguntas com anáfora direta,

II. Perguntas com anáfora indireta ou que exigem inferência,

III. Perguntas com anáfora profunda.

As **perguntas com anáfora direta** não exigem um processamento cognitivo maior, é, na verdade, uma questão de decodificação ou identificação da resposta no texto, porque suas respostas encontram-se explícitas e óbvias na superfície textual, isto é, o aluno não precisa recorrer ao seu conhecimento de mundo nem fazer inferências para respondê-las.

As **perguntas com anáfora indireta** já exigem que o aluno recorra ao seu conhecimento prévio e que faça inferências para processar a pergunta e construir sua resposta. O aluno encontrará, no texto, pistas lingüísticas que, em comunhão com o seu conhecimento de mundo, contribuirão para o processamento do reconhecimento do referente.

Finalmente, temos **as perguntas com anáfora profunda**, que são aquelas cujos referentes, para serem identificados, dependem mais do conhecimento de mundo do aluno do que das pistas oferecidas pelo texto.

Há dois fatos referentes às categorias que convém esclarecer:

- a) no quadro 7 das categorias de perguntas encontramos perguntas com anáfora indireta por antonímia, que se referem às perguntas cujo referente é negado, ou há ausência de referente. Este tipo de pergunta é muito comum em livros didáticos, ao serem chamadas de '*No questions*', ou seja, são perguntas cujas respostas são uma negação da pergunta.
- b) As perguntas quase-sinônimas (tipo 2.4 - quadro 7) englobam a paráfrase e os traços definidores de um componente. Correspondem não só a uma palavra ou expressão, mas também, a trechos do texto.

Algumas exemplificações dessas categorias serão feitas a partir do texto que segue o quadro 7, o qual foi utilizado em nossa primeira coleta de dados:

Neste estudo, a relação anafórica estabelecida pela pró-forma interrogativa, *wh* ou *how+adjective*, que é considerada como uma relação óbvia e preestabelecida, ou seja, *why* nos remete a uma causa, *who* a uma pessoa, etc (Johnson & Pearson, 1978) foi analisada para verificar se realmente a relação entre a pró-forma interrogativa e o tipo de referente pedido é mesmo óbvia para o aluno/leitor. Embora esta análise venha, de certa forma, contribuir e enriquecer nosso trabalho, este estudo tem como foco principal o estudo da relação anafórica entre a informação pedida na pergunta e o referente a ser recuperado no texto.

Quadro 7 - Categorias de perguntas quanto às relações coesivas anafóricas.

Tipos de perguntas	Forma remissiva	Referente
1- Perguntas com anáfora direta	1.1 repetição	1.1.1 de uma palavra
		1.1.2 de um sintagma
		1.1.3 de uma oração ou frase
	1.2 sinonímia	1.2.1 de uma palavra.
		1.2.2 de um sintagma.
		1.2.3 de uma oração ou frase
	1.3 antonímia	1.3.1 de uma palavra
		1.3.2 de um sintagma
		1.3.3 de uma oração ou frase
	1.4 pronomes pessoais	1.4.1 de uma palavra.
		1.4.2 de um sintagma.
		1.4.3 de uma oração ou frase
	1.5 nominalização	1.5.1 de uma palavra
		1.5.2 de um sintagma
		1.5.3 de uma oração ou frase
	1.6	Pró-forma verbal
2. Perguntas com anáfora indireta	2.1 Indicadores de classe / hiperônimo	2.1.1 uma palavra
		2.1.2 um sintagma.
		2.1.3 uma oração ou frase
	2.2 nome genérico.	2.2.1 uma palavra.
		2.2.2 um sintagma.
		2.2.3 uma oração ou frase.
	2.3 grupos nominais definidos	2.3.1 de uma palavra
		2.3.2 de um sintagma
		2.3.3 de uma frase ou oração
	2.4 Quase-sinônimo	2.4.1 uma palavra
		2.4.2 um sintagma
		2.4.3 uma oração, frase ou um trecho.
3. Perguntas com anáfora profunda		

Texto A

PRINCESS DIANA, DODI, DIE IN PARIS CAR CRASH
04:49 a.m. Aug 31, 1997

Infoseek: News Center

(adapted from Irwin Arieff's on line article)

Britain's Princess Diana and her millionaire companion Dodi Al Fayed were killed early Sunday when their car crashed while being chased through Paris by photographers on motorcycles.

Diana, 36, the world's most photographed woman and divorced wife of the heir to the British throne, Prince Charles, was rushed to the intensive care unit of the Salpetriere hospital in eastern Paris. Ambulance workers initially revived Diana at the crash scene, in a tunnel across the Seine river from the Eiffel Tower, but it was nearly 90 minutes before she got to the hospital, which is only four miles from the accident site. Officials said Al Fayed died at the scene, that is, he died on the spot.

Bruno Riou, head of the Salpetriere Hospital's intensive care unit, said Diana's death was recorded at 4 a.m. local time when surgeons gave up their bid to re-start her heart after massive internal bleeding in the chest. The doctors fought for hours to save Diana. Surgeons opened her chest to repair a ruptured vein and massaged her heart for two hours.

The black Mercedes Benz in which Diana and Al Fayed, 41, were riding after dinner at the Fayed owned Ritz Hotel smashed into a concrete pillar in a tunnel under the Place de l'Alma. The front of the car folded like an accordion, its bumper driven back almost to the windshield.

The driver of the car, Monsieur Paul, who was not a professional driver but a security officer for Ritz Hotel in Paris, was also killed. The fourth person in the car, the sole survivor of the crash, was one of Diana's bodyguards, Trevor Rees-Jones, who sat in the front passenger seat, was wearing a seat belt and was also protected by an air bag. He was freed from crushed wreckage by rescue workers who cut the roof open from stem to stern.

The accident took place about 35 minutes past midnight while the Mercedes Benz carrying the princess was being pursued by Press photographers on motorcycles. A badly damaged motorcycle was taken away from the scene and several Press photographers were taken into custody for questioning after the crash, police said.

Queen Elizabeth and Prince Charles were said to be deeply shocked and distressed. Charles, in Scotland, broke the news to their sons, Princes William, 15, and Harry, 12.

Earl Spencer, Diana's brother, who lives in Cape Town said "I always believed the Press would kill her in the end".

Amostra de perguntas classificadas conforme o quadro 7.

1. *What was the name of her millionaire companion?* (pergunta tipo 1.1)
2. *What was the name of Diana's millionaire boyfriend?* (pergunta tipo 1.2)
3. *How old was she?* (pergunta tipo 1.4)
4. *Where exactly was the smash?* (pergunta tipo 1.5)
5. *What did the ambulance workers do at the crash scene?* (pergunta tipo 1.6)
6. *What colour was the car?* (pergunta tipo 2.1)
7. *In which city did the accident happen?* (pergunta tipo 2.2)
8. *How old was the princess?* (pergunta tipo 2.3)
9. *Was the hospital far from the accident site?* (pergunta tipo 3)
10. *In which country does Diana's brother live?* (pergunta tipo 3)

CAPÍTULO III

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Introdução

Primeiramente, analisamos as relações estabelecidas entre as pró-formas interrogativas e o tipo de referente dado nas respostas dos sujeitos, e posteriormente, analisamos as relações anafóricas estabelecidas entre os outros elementos das perguntas e as respostas a serem encontradas no texto. A primeira análise tem como objetivo verificar se o tipo de referente pedido pelo interrogativo é mesmo óbvio para os sujeitos, numa faixa etária entre 13 e 16 anos e que apresentam um nível de proficiência de língua limitado devido às condições do ensino que tiveram, como por exemplo, muitos alunos em uma sala de aula de língua e uma carga horária de aula reduzida. É importante ressaltar que, nessa primeira análise, não nos preocupamos se a resposta é correta ou não, mas se o tipo de referente dado condiz com o tipo de referente pedido, como por exemplo, *where* pede um lugar, *who* pode pedir um sujeito ou uma predicação de um sujeito, *what time* pede uma determinada hora, e assim por diante.

4.2 Análise das relações estabelecidas pelas pró-formas interrogativas

4.2.1

Para essa análise, verificamos se o tipo de referente dado pelos sujeitos corresponderam com o pedido pela pró-forma interrogativa. Uma vez feita tal

verificação, quantificamos todas as respostas dadas em cada pergunta que apresenta o mesmo tipo de interrogativo, levantamos o índice de referentes correspondentes em cada uma e finalmente, fizemos a média final. Os resultados são apresentados nos quadros a seguir. Mais uma vez, é relevante lembrar que nessa análise não consideramos se a resposta é correta ou não, mas se o tipo de referente é compatível com o tipo que foi pedido pelo interrogativo.

Iniciamos pela pró-forma *what*, que é a primeira a ser ensinada na maioria das aulas de inglês, cujo referente pode ser muito variado, como por exemplo, *what's your name?*, *what's your address?*, *what's this?*, *what colour?*, etc. Portanto, para fazermos uma análise mais detalhada e precisa, trabalhamos com mais de uma palavra, ou seja, *what* + *sintagma*, como por exemplo, temos as seguintes perguntas:

C8 : *What's the capital of Venezuela?*

A19: *What colour was the vehicle?*

A 18: *What time was her death recorded?*

Podemos notar que o referente pedido na pergunta C8 é o nome de uma cidade/capital: Caracas. Por outro lado, a pergunta A19 pede uma cor e a A18 pede uma determinada hora. Apresentamos no quadro 8²³, os tipos de perguntas elaboradas a partir do interrogativo *what* e os tipos de referentes esperados e finalmente, na 3ª coluna dos quadros, os tipos de referentes correspondentes dados.

O quadro 8 - a seguir, nos revela que as pró-formas que requerem uma cor e uma profissão foram as que menos apresentaram dificuldades para os sujeitos, como também, a pró-forma interrogativa seguida do sintagma nominal *the name of...*, parece não ter causado dificuldades. Podemos inferir que esse resultado é

conseqüência , dentre outros fatores, da freqüência com que essas pró-formas são trabalhadas nas aulas de inglês.

Quadro 8 - Resultados da análise da pró-forma *what*

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. What did ...do?	um sintagma verbal determinando uma ação	76%
2. What's the name of... ?	um nome	90%
3. What time ...?	uma determinada hora	89%
4. What colour...?	uma cor	96%
5. What material did she use?	tipo de material	82%
6. What kind of work did she make?	tipo de trabalho artístico	63%
7. What was her mother's work?	tipo de trabalho ou profissão	96%
8. What happened ...?	um sintagma verbal determinando uma ação	67%
9. What's the capital of...?	o nome de uma capital	80%

Quando a pró-forma pede um sintagma verbal que determina uma ação, os sujeitos apresentaram dificuldades em construir suas respostas ou recuperar o referente que indique tal ação. Por outro lado, o tipo de interrogativo, dentre os apresentados no quadro acima, que mais apresentou dificuldades para os sujeitos foi aquele que pede um tipo de trabalho artístico, como na pergunta:

B16: *What kind of work did she make?*

Essa dificuldade pode ser conseqüência de uma falta de conhecimento de mundo dos sujeitos dessa faixa etária, pois obtivemos respostas como as seguintes:

R. B16 (a) : *"She make Marie Grosholtz."*

(b) *" She begins more than two hundred."*

²³ Algumas perguntas serão apresentadas na íntegra porque são as únicas que pediram um determinado tipo de referente.

Quando a resposta correta poderia ser igual a algumas obtidas:

- I. “*She made wax sculptures of famous people*”, ou
- II. “*She made wax works*”, ou
- III. “*She made wax statues*”.

É interessante ressaltar que a pergunta cuja pró-forma interrogativa pede o nome de uma capital :

C8: *What’s the capital of Venezuela?*

apresentou, também, 15% de respostas com nome de países, como por exemplo, Peru, Saudi Arabia e Cuba. Esses dados nos revelam, mais uma vez, que o conhecimento de mundo do leitor interfere significativamente no tipo de referente recuperado em respostas de compreensão em leitura em LE.

4.2.2

A segunda pró-forma analisada é *who*, que ora pede como resposta um nome que tem a função de sujeito no texto como, por exemplo,

A9: *Who is the only survivor?*

ora pede uma predicação de um sujeito, como na pergunta

C5: *Who is Kwame Holman?*

Os resultados obtidos nas respostas construídas com essa pró-forma interrogativa estão apresentados no quadro 9:

Quadro 9 - Resultados da análise da pró-forma *who*

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. Who is ...(um nome) ?	uma predicação	87%
2. Who is ... (uma predicação) ?	um sujeito	73%

Os dados apresentados acima nos revelam que, nas perguntas com o interrogativo *who* pedindo um sujeito, os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram um desempenho pior do que quando a pró-forma pede uma predicação. Essa diferença de 14% é bastante significativa por se tratar da mesma pró-forma interrogativa.

4.2.3

Which é uma pró-forma que, como *what*, pede um complemento para determinar o tipo de referente pedido. No quadro 10 apresentamos dois tipos de perguntas que foram utilizadas em nosso corpus.

Quadro 10 - Resultados da análise da pró-forma *which*

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. Which city...?	nome de uma cidade	82%
2. Which country ...?	nome de um país	39%

A pró-forma que requer o nome de uma cidade apresentou um percentual de 11% das respostas contendo nome de países. Já por outro lado, a pergunta

A13: *In which country does Diana's brother live?*

apresentou um índice de 82% de respostas contendo o nome de uma cidade - *Cape Town*. Isso nos permite afirmar que os sujeitos perceberam que as pró-formas interrogativas os remetiam a nomes de lugares, porém, talvez por falta de conhecimento de geografia, eles não distinguiram entre cidade e país. Isso pode ser consequência, também, da falta de conhecimento de mundo para saber que *Cape*

Town fica na África do Sul, ou da relação anafórica profunda estabelecida entre os elementos da pergunta e a resposta. É bom lembrar que essa confusão ocorreu, também, na pergunta apresentada anteriormente: *What's the capital of Venezuela?*

4.2.4

No quadro 11, agrupamos as demais pró-formas interrogativas utilizadas em nossa coleta de dados, porque tais pró-formas nos remetem a um só tipo de referente cada uma.

Quadro 11- Resultados da análise das pró-formas: *whose, why, when, where, how old e how many*

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. <i>Whose ...?</i>	nome de um sujeito	73%
2. <i>Why ...?</i>	uma causa ou explicação	59%
3. <i>When ...?</i>	uma referência temporal	61%
4. <i>Where...?</i>	lugar	66%
5. <i>How old ...?</i>	idade de alguém ou de alguma coisa	100%
6. <i>How many ...?</i>	um número	80%

Esses dados nos mostram que os sujeitos apresentaram um desempenho relativamente pior com as pró-formas *why*(59%), *when* (61%) e *where* (66%) comparativamente ao desempenho de *whose* (73%).

No que diz respeito à pró-forma *why* o desempenho não foi bom ao responder a pergunta C2,

C2: Why is he going to South America?

todavia 18% dos sujeitos, que não recuperaram um referente adequado à pró-forma, demonstraram saber que uma pergunta iniciada com tal pró-forma, geralmente, é respondida com uma oração começada com a conjunção explicativa *because*, porque esses 18% iniciaram suas respostas, automaticamente, com tal conjunção mas não completaram a explicação.

Dos 61% das respostas contendo um referente que faz remissão a um marco no tempo, dadas ao interrogativo *when*, obtivemos 18% com datas precisas, como por exemplo, nas perguntas:

C7: *When was their arrival in Venezuela?*

B21: *When did she make the model of Voltaire?*

obtivemos respostas como:

R. C7: *“On October 12, 1997.”*

R. B21: *“In 1778.”*

Esses dados revelam que para os 18% dos sujeitos, a pró-forma interrogativa *when* exige um ponto determinado no tempo, ou seja, uma data, pois esses sujeitos fizeram contas para dar suas respostas.

Outra pró-forma que apresentou um resultado relativamente baixo, ou seja, 66% de respostas que correspondem ao tipo de referente pedido e o tipo dado na resposta é *where*, que faz remissão a um lugar. Através de alguns exemplos das respostas dadas à pergunta

A20: *Where exactly was the smash?*

R. A20(a): *“The black Mercedes Benz.”*

(b): *“ The accident took place about 35 minutes past midnight”*

(c): *“ Smash”.*

percebemos a dificuldade de alguns sujeitos em determinar o tipo de referente que essa pró-forma interrogativa pede.

How many não causou problemas para os sujeitos recuperarem, no texto, um número, pois 80% das respostas dadas a esse interrogativo apresentaram números. Além desses 80%, 13% dos sujeitos responderam a essa pró-forma com uma enumeração, que foi uma estratégia utilizada por eles, como por exemplo, quando obtivemos a seguinte resposta:

C3: *How many countries is he visiting?*

R.C3: *"Brazil, Venezuela and Argentina."*

Todas as respostas dadas a pergunta com a pró-forma interrogativa *how old* (100%) apresentaram um referente adequado, com a idade de uma pessoa. Isso nos revela que essa pró-forma é a que menos causa problemas para alunos de inglês nessa faixa etária e com esse nível de conhecimento de língua. Podemos atribuir esses resultados à frequência com que *how old* é trabalhado em aulas de língua inglesa.

Para concluir nossa análise, apresentamos no diagrama abaixo, em ordem decrescente, as pró-formas interrogativas cujas relações com o tipo de referente pedido são mais óbvias para os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, ou seja, uma escala que demonstra as dificuldades encontradas ao recuperar o tipo de referente exigido pelos interrogativos.

Diagrama 1 - Graduação das pró-formas interrogativas de acordo com as relações estabelecidas com o tipo de referente pedido

+ óbvia	<i>How old...?</i>
	<i>What colour...? / What's ...work?</i>
	<i>What's the name of...?</i>
	<i>What time...?</i>
	<i>Who is...(nome)?</i>
	<i>What material...? / Which city...?</i>
	<i>What's the capital ...? / How many ...?</i>
	<i>What ... do?</i>
	<i>Whose ...? / Who is ...(predicação)?</i>
	<i>What happened...?</i>
	<i>Where...?</i>
	<i>What kind of work ...?</i>
	<i>Why ...?</i>
	<i>When...?</i>
- óbvia	<i>Which country...?</i>

Se partirmos do pressuposto de que alunos revelam o que sabem através de testes que lhes são aplicados, podemos afirmar que nossos sujeitos reconheceram as relações estabelecidas entre as pró-formas interrogativas e o tipo de referente que elas pedem, apresentadas na maioria das perguntas que responderam.

Mais uma vez, ressaltamos a influência que o conhecimento de mundo exerceu no desempenho dos sujeitos de nossa pesquisa, não só o conhecimento de mundo, mas também o conhecimento partilhado e a freqüência com que as pró-formas são trabalhadas em aula, como é o caso das pró-formas *what*, *where* e *how old*. Tudo isso interferiu significativamente no tipo de referente recuperado nas respostas dadas às pró-formas interrogativas.

A segunda parte de nossa análise refere-se às relações estabelecidas entre os outros elementos das perguntas e as respostas recuperadas na superfície textual, ou seja, a informação pedida e a informação dada. Essa análise será apresentada no item seguinte.

4.3 Análise das relações anafóricas existentes entre os elementos das perguntas e os referentes recuperados no texto.

4.3.1 Preliminares

Analizamos primeiramente as perguntas com anáfora direta, ou seja, as do tipo 1, depois as que estabelecem uma relação anafórica indireta, as do tipo 2, e finalmente, as que estabelecem uma relação por anáfora profunda, as do tipo 3. Para uma exposição melhor dessa análise, subdividimos essa seção em três subseções: (a) análise das perguntas que estabelecem relação anafórica direta, (b) análise das perguntas que estabelecem relação anafórica indireta e (c) análise das perguntas que estabelecem relação anafórica profunda.

Vale a pena salientar que, embora teoricamente postuláveis, nem todos os tipos de perguntas propostos no quadro 7 foram contemplados neste estudo, devido a alguns fatores como, por exemplo, o nível de proficiência dos sujeitos.

As perguntas respondidas pelos sujeitos foram analisadas, corrigidas e quantificadas de acordo com as respostas obtidas. Classificamos as respostas como **corretas, erradas, semi-corretas e respostas que revelam haver recuperação parcial ou localização do referente.** Como explicitado anteriormente, as respostas foram consideradas **corretas** quando apresentaram, de forma objetiva e clara, o referente pedido na pergunta. Algumas foram consideradas

semi-corretas quando apresentaram, além do referente pedido, trechos longos e/ou redundantes extraídos do texto, frases confusas que contêm o referente ou, até mesmo, em respostas em que o referente foi recuperado parcialmente, como por exemplo, para a pergunta B13 obtivemos as respostas abaixo, que foram classificadas como **semi-corretas**:

B13: *Where is the museum of Madame Tussaud's waxworks?*

R (a): *"Exhibition in London"*

(b): *"Tussaud's exhibition in London."*

(c): *"The museum of Madame Tussaud's of street in London."*

As respostas **erradas** são aquelas que apresentaram um referente totalmente inadequado ao pedido na pergunta e, finalmente, dentro da perspectiva e dos objetivos da pesquisa que têm a ver com as relações anafóricas entre elementos da pergunta e seus referentes textuais, classificamos algumas respostas como **respostas que revelam haver recuperação parcial do referente**, que são aquelas em que o sujeito, através de pistas extraídas do texto, demonstra que soube localizar, aproximadamente, o referente no texto. Essa última classificação nos fornece dados concretos quanto à localização do referente. Mais uma vez, vale ressaltar que os erros de ortografia e de concordância foram desconsiderados

Uma vez feita tal classificação, quantificamos os tipos de respostas e fizemos a média aritmética das respostas **corretas**, **semi-corretas**, **erradas** e **das respostas que revelam haver recuperação parcial do referente** e finalmente, para analisamos o desempenho dos sujeitos em cada tipo de pergunta, agrupamos as perguntas de acordo com o tipo de recurso utilizado para estabelecer a relação anafórica, ou seja, por repetição, por sinonímia, por pronominalização etc.

A maioria das perguntas apresentou respostas **corretas** e **erradas**, ou seja, não apresentaram respostas semi-corretas devido à objetividade apresentada pelas perguntas em si.

As perguntas foram classificadas, também, quanto ao índice de acertos, da seguinte forma:

- a) **nível alto** -as perguntas que apresentam um índice de 75% ou mais de respostas corretas,
- b) **nível médio** - perguntas com o índice de respostas corretas entre 50% e 74%,
- c) (c) - **nível baixo** - perguntas com o índice de respostas corretas entre 25% e 49%, e finalmente,
- (d) **nível baixíssimo** - as perguntas com índice de acertos igual ou menor que 24%.

Os quadros dos resultados obtidos apresentam seis colunas: (a) a pergunta, (b) classificação da pergunta conforme o quadro 7 das categorias de perguntas, (c) o percentual de respostas corretas, (d) o percentual de respostas erradas, (e) o percentual das respostas semi-corretas e, (f) o percentual das respostas que revelam haver recuperação parcial do referente, ou localização do referente no texto. É importante ressaltar que as perguntas serão identificadas por uma letra (A, B, C ou D), referente ao texto ao qual remete, e um número.

4.3.2 Análise das perguntas que estabelecem relação anafórica direta

4.3.2.1

Analisamos, primeiramente, as perguntas do tipo 1.1, que compõem o conjunto das perguntas que apresentam uma relação anafórica, entre forma remissiva e referente, **por repetição**. Essas perguntas estão apresentadas no quadro 12, abaixo.

Quadro 12 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.1

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A24 - How many sons did she have?	1.1.1	70	30	-	70
B9 - Who was Louis XV?	1.1.1	55	45	-	100
B21 - When did she make the model of Voltaire?	1.1.1	54	42	4	92
C9 - Who was McLarty?	1.1.1	67	33	-	95
A15 - What was the name of her millionaire companion?	1.1.2	91	9	-	91
A18 - What time was her death recorded?	1.1.2	96	4	-	96
A21 - Who was the sole survivor?	1.1.2	65	35	-	78
B6 - Who was Dr Phillipe Curtius?	1.1.2	90	10	-	90
A23 - What time did the accident take place?	1.1.3	48	52	-	83

Antes de partir para a análise dos dados apresentados no quadro 12, esclareceremos as diferenças nos índices das respostas que revelam haver recuperação do referente, que em algumas situações, são mais altos do que a soma das respostas corretas e semi-corretas. Isto ocorre porque essas respostas são aquelas em que os sujeitos forneceram pistas extraídas do texto, revelando que

conseguiram localizar no mesmo, a resposta, de uma forma aproximada. Como por exemplo, na pergunta B9, obtivemos as seguintes respostas:

B9: *Who was Louis XV?*

R. B9: (a) *"Died at the guillotine including"*

(b) *"Who died at the guillotine including King Louis XV"*

(c) *"He died"*

(d) *"the head of many famous people who died at the guillotine including"*

que, embora não são corretas, revelam recuperação parcial do referente e são aqui levadas em conta ao lado das respostas corretas e semi-corretas. Essas respostas, embora incorretas, revelam que o aluno/leitor localizou, no texto o referente pedido, tanto que apresenta como respostas passagens relacionadas a esse referente.

Os dados apresentados no quadro 12 nos revelam que a repetição de uma palavra não facilitou a recuperação do referente no texto, pedido na pergunta da mesma forma que a repetição de um sintagma facilitou. Esses dados nos revelam, também, que há uma recuperação parcial ou localização do referente razoavelmente boa, pois a maioria das perguntas apresentou mais de 90% de respostas que revelam haver essa recuperação.

A pergunta A21, dentre as do tipo 1.1.2, apresentou o índice mais baixo de respostas corretas, porém, a recuperação parcial ou identificação do referente no texto apresentou um índice equivalente a 78%. Algumas respostas obtidas para essa pergunta revelaram que o aluno não compreendeu a pergunta, como por exemplo, obtivemos 20% de respostas em branco.

Por outro lado, uma resposta como:

A21 : *Who was the sole survivor?*

R. (a): *“the safety”*

demonstra que o sujeito compreendeu a pergunta e sabia a resposta, mas usou erradamente um substantivo que pode ser traduzido como segurança ou falta de perigo no lugar do substantivo *bodyguard*. Conseqüentemente, essa resposta foi considerada errada, porém consideramos que houve recuperação parcial do referente.

Obtivemos outras respostas que revelaram uma recuperação parcial ou localização do referente:

R. A21: (b) *“The sole survivor of the crash.”*

(c) *“Is the fourth person in the car.”*

Muitas respostas dadas à pergunta A23, que apresentou o índice de acertos mais baixo entre as perguntas do tipo 1.1, foram consideradas erradas porque a idéia não foi completada, pois 60% das respostas erradas apresentaram as seguintes frases:

A23: *What time did the accident take place?*

R. A23: (a) *“About 35 minutes.”*

(b) *“The accident took place about 35 minutes.”*

Se considerássemos tais respostas como semi-corretas obteríamos então, um índice de 71% de acertos. Porém, estaríamos contradizendo os critérios de classificação propostos, considerando que números são exatos e **12h 35 min** não são **35 minutos**.

A sexta coluna do quadro 12 nos revela que a repetição da frase *the accident took place* contribuiu, com sucesso, para o sujeito localizar, no texto, a resposta.

Quanto ao índice de acertos, as perguntas do tipo 1.1 apresentaram um resultado satisfatório, pois 44,5% das respostas apresentaram um nível **alto**, 44,5%

apresentaram um nível **médio** e somente 11% apresentaram um nível **baixo**. Portanto, podemos afirmar que as perguntas do tipo 1.1 apresentaram um nível de acertos **médio-alto**.

4.3.2.2

No que diz respeito às perguntas do tipo 1.2 ou, que estabelecem **anáfora por sinonímia**, apresentamos os respectivos resultados no quadro 13.

Quadro 13 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.2

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
B2 - Whose sculptures did Madame Tussaud make?	1.2.1	68	27	5	82
A9 - Who is the only survivor?	1.2.1	59	27	14	77
A2 - What was the name of Diana's millionaire boyfriend?	1.2.1	91	9	-	91
B7 - What did he instruct young Marie?	1.2.2	64	36	-	68
C3 - How many countries is he visiting?	1.2.2	80	20	-	89
B14 - How many guests visit Madame Tussaud's?	1.2.2	96	4	-	96
A11 - What time did the accident happen?	1.2.2	55	45	-	68
A6 - What time did she die?	1.2.3	73	27	-	77
B13 - Where is the museum of Madame Tussaud's waxworks?	1.2.3	59	30	11	83
C2 - Why is he going to South America?	1.2.3	47	51	2	58

A relação anafórica estabelecida por sinonímia facilita a localização, no texto, do referente, pois mais de 80% das respostas obtidas para essas perguntas revelaram haver recuperação parcial ou localização do referente, como podemos observar no quadro 13. Podemos, também, afirmar que esta relação contribuiu para

um desempenho bom dos sujeitos, pois 40% das perguntas tiveram um nível de acertos **alto**, 50% apresentaram um nível **médio** e somente 10% um nível de acertos **baixo**.

Duas perguntas que estabelecem relação anafórica por sinonímia de uma palavra

B2: *Whose sculptures did Madame Tussaud make?*

A9: *Who is the only survivor?*

apresentaram um resultado similar, isto é, ambas apresentaram um nível médio de acertos (abaixo de 70%) nas respostas. Essas duas perguntas também apresentaram índices de recuperação de referentes muito próximos, isto é, as respostas obtidas para essas perguntas apresentaram 5% de diferença quanto à localização ou recuperação parcial do referente. Contrapondo a essas duas perguntas, nos deparamos com a pergunta

A2: *What was the name of Diana's millionaire boyfriend?*

que apresentou um índice de acertos muito diferente das perguntas B2 e A9, com a mesma relação anafórica, que é o equivalente a 91% de respostas corretas. Atribuímos essa diferença à familiaridade que os sujeitos tinham com o assunto tratado no texto, pois como podemos verificar em nossa análise, essa familiaridade influencia os resultados de várias perguntas do nosso corpus.

Algumas perguntas merecem nossa atenção especial porque apresentaram resultados muito diferentes das demais da mesma categoria. Primeiramente verificaremos as respostas dadas às perguntas do tipo 1.2.2 e, posteriormente, às perguntas do tipo 1.2.3.

Dentre as perguntas do tipo 1.2.2 temos a pergunta

A11: *What time did the accident happen?*

que apresentou os índices de acertos e de recuperação parcial do referente mais baixo.

A sinonímia não contribui tão eficazmente quanto a repetição para a localização do referente pois, podemos comparar as perguntas A23 e A11

A11: *What time did the accident happen?* (sinonímia de um sintagma)

A23: *What time did the accident take place?* (repetição de uma oração)

que pedem o mesmo referente, porém estabelecem relações diferentes, conseqüentemente, apresentaram um índice de respostas que revelaram localização do referente bem diferentes. Verificamos que a pergunta que tem anáfora por repetição (A23) apresentou um índice de localização do referente no texto (sexta coluna do quadro) igual a 83% contrapondo à pergunta com anáfora por sinonímia (A11) que apresentou um índice de 68%.

Muitas respostas obtidas para a pergunta A11 demonstraram que os sujeitos confundiram as horas fornecidas pelo texto, pois 57% das respostas erradas obtidas apresentaram a seguinte resposta:

A11: *What time did the accident happen?*

R (a): "At 4 am"

É importante ressaltar que esse tipo de resposta não foi dada à pergunta A23, que estabelece uma relação por repetição de frase.

A pergunta B7 - abaixo:

B7: *What did he instruct young Marie?*

apresentou um índice de perguntas em branco bastante alto, pois 75% das respostas consideradas erradas não foram sequer respondidas, nos revelando que os sujeitos não compreenderam a pergunta. Essa incompreensão pode ser

atribuída à limitação lexical e mesmo ao nível de proficiência lingüística dos sujeitos. A pergunta também apresentou um índice de respostas que revela haver localização do referente relativamente baixo.

A pergunta C2

C2: *Why is he going to South America?*

apresentou o índice de acertos mais baixo dentre as demais perguntas do tipo 1.2, ou seja, apenas 47% dos sujeitos a responderam corretamente e 58% conseguiram localizá-lo no texto. Esses dados revelam a dificuldade causada pela pergunta, que pede uma frase explicando a razão da visita do presidente Clinton ao continente latino americano. As respostas que foram consideradas erradas são de diversos tipos:

C2: *Why is he going to South America?*

R (a): *"Because he is going to visit"*

(b): *"Continent is showed on the map"*

(c): *"Tour around by Brazil and Argentina."*

(d): *"The continent"*

(e): *"Because he struggled with massive debt."*

Outra pergunta, dentre as do tipo 1.2 que apresentou um índice de acertos significativamente diferente das demais é a pergunta:

B14: *How many guests visit Madame Tussaud's?*

que apresentou respostas como os exemplos:

R. B14 (a): *"Every year, about 2.5 million visitors go to Madame Tussaud's."*

(b): *"About 2.5 million."*

(c): *"2.5 million visitors."*

O resultado obtido para essa pergunta, de 96% de respostas corretas, pode ser atribuído à composição do vocábulo *visitors* que é derivado do verbo *visit*, que aparece na pergunta e no texto acrescido do sufixo or, formando assim, o substantivo *visitor*. Isso nos permite afirmar que uma palavra raiz parte de uma pergunta formulada a partir do interrogativo *How many*, que deriva outra presente no texto onde se encontra o referente pedido, contribuiu para um bom desempenho dos sujeitos.

4.3.2.3

Depois de ter analisado as respostas dadas às perguntas do tipo 1.2, analisamos as que estabelecem **anáfora por antonímia**, ou seja, que apresentam uma forma remissiva sem referente no texto, ou seja, perguntam a respeito de alguma coisa contrária ao que é informado pelo texto, como por exemplo, para o trecho do texto C:

The president and the First Lady arrived in Caracas, Venezuela yesterday of a the first leg of a three-country South American tour rounded out by Brazil and Argentina. It is...

elaboramos a seguinte pergunta:

C4: Is he visiting Bolivia?

que requer uma resposta negativa, que poderia ser respondida com um simples No..

Essas perguntas estão apresentadas no quadro 14, que apresenta a sexta coluna diferente das demais sextas colunas, porque o leitor não pode recuperar o referente no texto. Conseqüentemente, essa coluna apresenta um título diferente dos demais quadros.

Quadro 14 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.3

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam reconhecer no texto a inexistência do referente
B25 - Did Madame Tussaud remain in France?	1.3.1	55	41	4	59
C4 - Is he visiting Bolivia?	1.3.1	95	5	-	95
C13 - Is Brazil's economy unstable?	1.3.1	57	43	-	61
B12 - Did Madame Tussaud stay in France?	1.3.1	64	36	-	77
D4 - Is the cerebellum big?	1.3.2	79	21	-	79

As perguntas que estabelecem uma relação por antonímia de uma palavra - tipo 1.3.1 apresentaram um índice de acertos médio, com exceção da pergunta C4,

C4: Is he visiting Bolivia?

que apresentou um índice alto, isto é, 95% de respostas corretas. Esse índice alto pode ser consequência de recursos não lingüísticos apresentados pelo texto, ou seja, o texto é acompanhado por uma ilustração ou texto não verbal, que é um mapa da América do Sul e parte da América do Norte, ressaltando os países que compõem o itinerário da viagem do presidente Clinton. Portanto, pode-se postular que este recurso não-verbal contribuiu para o êxito dos sujeitos ao responderem tal pergunta.

Neste grupo de perguntas, apresentamos duas que pedem o mesmo referente e que estabelecem a mesma relação anafórica, por antonímia de uma palavra, que são as perguntas:

B25: Did Madame Tussaud remain in France?

B12: Did Madame Tussaud stay in France?

Essas perguntas apresentaram um índice em 9% diferente de respostas corretas, pois a pergunta B12 apresentou um resultado de 64% de respostas corretas, contrapondo à B5, que apresentou 59% de respostas corretas. Mas a maior diferença foi revelada na localização ou recuperação parcial do referente, pois a pergunta B12 apresentou um índice maior em 18%. Essa diferença de índices pode ser atribuída à familiaridade que os sujeitos têm com o verbo *stay*, que é mais usado na língua inglesa do que *remain*, isto é, o verbo *stay* é, pelo menos, mais apresentado nas aulas de língua inglesa e pelos livros didáticos para o nível dos sujeitos da pesquisa. Portanto, podemos afirmar que o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo interferiu, mais uma vez, no desempenho dos sujeitos.

Algumas respostas dadas à pergunta C13 merecem nossa atenção especial, por revelarem um alto grau de interferência do conhecimento de mundo individual no desempenho em perguntas de compreensão em leitura. Considerando que as perguntas deveriam ser respondidas de acordo com a informação dada pelo texto (que poderia ser um simples No), obtivemos respostas como:

C13: *Is Brazil's economy unstable?*

R. C13 (a): *"Yes, it is."*

(b): *"Yes, the Brazil is economy unstable."*

(c): *"Today, yes it is... e aí?"*

nos revelam que os sujeitos contaram com a situação econômica brasileira real, ou que viviam no momento em que leram o texto C. Pois nesse dia já se falava então em Crise Asiática, nos juros altos e na vulnerabilidade do Plano Real. Conseqüentemente, tais respostas foram consideradas erradas, mas não nos fornecem dados concretos de que os sujeitos não compreenderam as perguntas, mas apenas não as responderam de acordo com a informação que havia no texto.

A relação estabelecida por antonímia de um sintagma contribui mais para a obtenção de uma resposta correta do que por antonímia de uma palavra, pois a pergunta D4,

D4: *Is the cerebellum big?*

que apresenta antonímia entre a palavra *big* e o sintagma *the size of a small ball*, apresentou um índice de acertos mais alto do que a maioria (75%) das perguntas do tipo 1.3.1, o que podemos constatar com os resultados obtidos pelas perguntas

B25: *Did Madame Tussaud remain in France?* (remain opõe-se a left)

C13: *Is Brazil's economy unstable?* (unstable opõe-se a stable)

B12: *Did Madame Tussaud stay in France?* (stay opõe-se a left)

4.3.2.4

Vejamos agora o resultado quando as perguntas estabelecem relação de anáfora com o texto usando a **pró-forma pronominal**. Para esse tipo os resultados estão no quadro 15:

As perguntas desse tipo mostraram que mais uma vez a familiaridade com o assunto abordado no texto interferiu no desempenho dos sujeitos ao responderem tais perguntas.

Quadro 15 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.4

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A3 - How old was she?'	1.4.1	90	5	5	95
D3 - Where is it?	1.4.1	49	51	-	51

A pergunta A3, que pede a idade da Princesa Diana, e que estabelece uma relação por pronominalização de uma palavra, favoreceu o desempenho dos sujeitos de forma que quase todos a responderam corretamente. Este resultado pode ser conseqüência de dois fatores: (a) *she* apresenta um único referente possível, no texto, pois o único ser feminino apresentado no texto é a Princesa, e (b) a familiaridade com o assunto, considerando que o texto foi apresentado aos sujeitos dois dias depois do acidente da Princesa, que foi um período em que os meios de comunicação divulgavam a notícia do acidente constantemente.

Por outro lado, temos a pergunta D3,

D3: *Where is it?*

estabelecendo o mesmo tipo de relação da pergunta A3, porém nos apresenta um índice de acertos muito baixo, o equivalente a menos de 50% de respostas corretas e 51% de respostas que revelam localizar, no texto, o referente pedido - *medulla*. Como o texto apresenta pelo menos três referentes possíveis para o pronome *it*, os sujeitos nos apresentaram respostas como:

R. D3 (a): *"The cerebellum is above and behind the medulla"*

(b): *"It is about the size of a small ball." (remete ao cerebellum)*

Estas respostas nos permitem afirmar que houve confusão ou dificuldade de recuperar o referente correto, apesar da pergunta anterior a esta ser: *What does the medulla do?* Com esses dados, podemos afirmar que quanto menos referentes possíveis o texto apresentar para um pronome pessoal, mais chances o leitor terá de recuperar esse referente.

4.3.2.5

As perguntas com relação anafórica com o texto estabelecida **por nominalização** apresentaram resultados diversificados, como podemos verificar no quadro 16. Essas relações são aparente e intuitivamente óbvias, pois as palavras

smash - que é nominalização de *smashed*

content - que é nominalização de *contains*

work - que é nominalização de *worked*

arrival - que é nominalização de *arrived*

investment - que é nominalização de *invest*

hunger - que é nominalização de *hungry*

apresentam grafias muito semelhantes. Mas os resultados obtidos nas respostas à tais perguntas revelaram que essas relações não são tão óbvias quanto parecem, devido à diferença nos índices de acertos.

Quadro 16 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.5

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A20 - Where was the smash?	1.5.1	56	35	9	65
B15 - What is the exhibition content?	1.5.1	84	12	4	96
B18 - What was her mother's work?	1.5.1	96	4	-	96
C7 - When was their arrival in Venezuela?	1.5.1	41	59	-	55
C12 - What investment are the American automakers planning to make in Brazil?	1.5.1	61	39	-	89
C15 - Is there hunger in Brazil?	1.5.1	66	34	-	70

Embora essas perguntas, a princípio, pareçam óbvias devido à relação estabelecida, nos deparamos com um índice de respostas corretas **baixo**, que foi apresentado pela pergunta C7,

C7: When was their arrival in Venezuela?

que apresentou 16% de respostas em branco e 32% de respostas que não corresponderam, de forma alguma, com a informação pedida pela pergunta, como podemos verificar nos exemplos de respostas dadas:

- R..C7 (a): “*The president and the first lady.*”
 (b): “*The first leg of a three-country.*”
 (c): “*Yes.*”
 (d): “*They were Caracas in Venezuela.*”

Outro fator que interferiu no desempenho dos sujeitos ao responderem essa pergunta, além da dificuldade gerada pelo interrogativo *when*, foi a presença, no texto, do advérbio de tempo *yesterday*, que causou confusão na mente dos sujeitos, pois o texto foi publicado em 13 de outubro de 1998 e lhes foi apresentado em 14 de outubro. Conseqüentemente, 7% dos sujeitos responderam com a data do dia 13 de outubro.

Opondo-se ao índice de respostas mais baixo, temos a pergunta B18,

B18: *What was her mother's work?*

que apresentou o índice de acertos mais alto, ou seja, 96% das respostas dadas a essa pergunta estavam corretas.

A princípio, poderíamos atribuir esse resultado à semelhança gráfica entre *work* e *worked*, ou até mesmo à relação sinônima entre *work*, que é traduzido como profissão ou trabalho . Mas essas semelhanças gráficas existem, também, nas outras perguntas do tipo 1.5.

Por isso, atribuímos o resultado obtido com a pergunta B18 à familiaridade com esse tipo de pergunta, que já havia sido ensinado e revisado para esses sujeitos, através de exercícios em que costumavam responder perguntas a respeito de suas vidas, da seguinte forma: *What's your mother's / father's work?* Isso nos

permite reafirmar que o conhecimento de mundo e a proficiência na LE interferiram nos resultados obtidos.

É pertinente ressaltar que 50% das perguntas do tipo 1.5 apresentaram um índice de acertos médio. As respostas que revelaram haver recuperação parcial do referente apresentaram níveis **alto** (50% das perguntas) e **médio** (50% das perguntas), revelando que a nominalização de uma palavra contribui para o êxito do leitor ao responder perguntas de compreensão em leitura.

4.3.2.6

O sexto tipo de perguntas com anáfora direta é o que estabelece uma **relação anafórica por uma pró-forma verbal**. Foram analisadas duas pró-formas verbais: *do* e *happen*, em nosso estudo.

Quadro 17 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 1.6

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A4 - What did the ambulance workers do at the crash scene?	1.6	67	33	-	69
B5 - What did her mother do?	1.6	86	14	-	86
B20 - What did he do for young Marie?	1.6	58	38	4	87
B24 - What happened to Marie Antoinette?	1.6	54	46	-	58
C14 - What happened to the Brazilian inflation?	1.6	56	42	2	70
D1 - What happens to the information the brain gets?	1.6	69	31	-	90

Os dados apresentados no quadro 17 nos mostram que a presença da pró-forma verbal *happen* nas perguntas, estabelecendo uma relação anafórica com um referente no texto, proporciona um resultado médio ou razoável, isto é, todas as

perguntas formuladas a partir dessa pró-forma apresentaram um índice de acertos **médio**, entre 54% e 69%.

Por outro lado, a utilização da pró-forma do apresentou resultados variados, 67% de respostas corretas com nível **médio** e 33% com nível **alto**. A pergunta que apresentou o nível de acertos **alto**,

B5: *What did her mother do?*

também é um tipo de pergunta familiar aos sujeitos, por ser freqüentemente apresentada nas aulas de inglês-LE.

Comparamos as perguntas:

B5: *What did her mother do?* (pró-forma verbal)

B18: *What was her mother's work?* (nominalização)

que pedem o mesmo referente e são igualmente comuns nas aulas de inglês - LE, porém estabelecendo relações anafóricas diferentes. Essas duas perguntas, conseqüentemente, apresentaram resultados diferentes. Tais resultados nos mostram que, em perguntas de compreensão em leitura, a relação anafórica por nominalização contribuiu mais para o sucesso do leitor do que uma anáfora por uma pró-forma verbal (do), pois a pergunta B18 apresentou um índice de respostas corretas 10% maior do que o apresentado pela pergunta B5.

4.3.3 Análise das perguntas que estabelecem relação anafórica indireta

4.3.3.1

O primeiro grupo de perguntas que estabelecem relação anafórica indireta, é o das perguntas que estabelecem **anáfora por hiperonímia**, ou seja, as perguntas do tipo 2.1 - no quadro abaixo:

Quadro 18 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 2.1

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A1 - In which city did the accident happen?	2.1.1	68	32	-	68
A7 - What colour was the car?	2.1.1	100	-	-	100
A10 - How many people were there in the car?	2.1.1	64	27	9	73
A12 - How many children did Diana have?	2.1.1	86	14	-	86
A14 - In which city did the car crash happen?	2.1.1	87	4	9	91
B1 - How many people visit Madame Tussaud's?	2.1.1	100	-	-	100
B3 - What material did she use?	2.1.1	76	19	5	82
B16 - What kind of work did she make?	2.1.1	50	42	8	58
A19 - What colour was the vehicle?	2.1.2	91	9	-	91

Os dados apresentados acima nos revelam que perguntas que estabelecem relação anafórica por hiperonímia com um referente na superfície textual apresentaram um bom índice de respostas corretas, pois 67% das perguntas apresentaram um índice **alto** e 33% **médio**. Conseqüentemente, essa relação também contribuiu eficazmente para a localização ou recuperação parcial do referente.

As perguntas que pedem a mesma resposta - o referente *Paris* - e estabelecem a mesma relação anafórica por hiperonímia por uma palavra,

A1: *In which city did the accident happen?*

A14: *In which city did the car crash happen?*

apresentaram resultados surpreendentemente diferentes, que podem se justificar pelas relações estabelecidas por outros elementos da pergunta e as pistas fornecidas pelo texto, como podemos verificar,

- accident estabelece uma relação por quase-sinonímia com the car crashed (se revelou mais difícil para os sujeitos) e
- car crash estabelece uma relação por nominalização com o sintagma verbal car crashed, que apresentam grafias quase idênticas (facilitou a recuperação do referente no texto).

Uma atenção especial deve ser dada à pergunta B16,

B16: *What kind of work did she make?*

porque apresentou o índice de respostas corretas mais baixo dentre as demais perguntas que estabelecem essa relação anafórica.

Os possíveis hipônimos de *work*, que são *models* e *waxworks* não foram recuperados pelos sujeitos, que nos apresentaram respostas como:

R. B16 (a): *“Louis XVI”*

(b): *“She made Marie Grosholtz”*

(c): *“She begins more than two hundred”*

(d): *“ I don’t know.”*

Essas respostas nos revelam que houve incompreensão quanto ao conteúdo ou tipo de referente pedido pela pergunta. Esses dados nos induzem a concluir que a falta de conhecimento de mundo e conhecimento lexical dificultaram a ligação necessária entre *work* e *waxworks / models*.

A hiperonímia supera a repetição no índice de respostas corretas na pergunta A12, que pede o mesmo referente da pergunta A24:

A12: *How many children did Diana have?* (hiperonímia)

A24: *How many sons did she have?* (repetição de um item lexical)

Pois ao compararmos as duas perguntas, percebemos uma diferença de 16% de respostas corretas em favor da pergunta A12 que estabelece anáfora por hiperonímia. Não atribuímos essa diferença ao uso do pronome she substituindo Diana, porque, como comprovado anteriormente, essa substituição não causou dificuldades na recuperação do referente.

4.3.3.2

O segundo grupo de perguntas, analisado, que estabelecem relação anafórica indireta com o referente é o grupo das perguntas que estabelecem **anáfora por um nome genérico**. Esse grupo está representado pela pergunta A8 - do quadro 19, cujos resultados nos permitem afirmar, apesar da amostra ser restrita, que esse tipo de relação proporciona um índice **médio** de acertos, pois 50% dos sujeitos responderam a pergunta A8 corretamente. Tais resultados são os mesmos para o índice de respostas que revelam haver recuperação do referente.

Quadro 19 - Resultados obtidos da pergunta do tipo 2.2

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A8 - Where exactly did the fact happen?	2.2.3	50	50	-	50

4.3.3.3

No que diz respeito às perguntas que estabelecem **anáfora por um grupo nominal definido**, que foi a relação estabelecida pelas perguntas A16 e B8, apresentamos os resultados obtidos no quadro 20:

Quadro 20 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 2.3

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A16 - How old was the princess?	2.3.1	100	-	-	100
B8 - When did she make the model of the great philosopher?	2.3.1	54	46	-	91

O quadro 20 nos apresenta duas perguntas que estabelecem o mesmo tipo de relação com os respectivos referentes, mas com resultados surpreendentemente diferentes, quanto às respostas corretas.

Por um lado, temos a pergunta

A16: *How old was the princess?*

com um índice de 100% de respostas corretas e, por outro lado, temos a pergunta

B8: *When did she make the model of the great philosopher?*

apresentando um índice de acertos igual a 54%.

Tal discrepância deve-se à familiaridade que os sujeitos têm com a Princesa Diana e o desconhecimento do Filósofo Voltaire. Algumas respostas dadas à pergunta B8 nos permitem constatar esse desconhecimento ou incapacidade de ligar *Voltaire* a *The Great Philosopher*.

R. B8 (a): *“Marie Grosholtz”*

(b): “A model of the French writer and philosopher”

(c): “Which you can see in the exhibition today.”

Outro fator que não pode ser desprezado nessa análise, é a dificuldade gerada pela relação estabelecida entre a pró-forma interrogativa *when* e uma data ou o referente no texto, que está implícito no trecho abaixo:

“ When Marie was 17 years old she made a model of the French writer and philosopher, Voltaire...” (Dawson, 1993: 56)

4.3.3.4

O último grupo de perguntas que estabelecem anáfora indireta é o que estabelece anáfora por **quase sinonímia**, isto é, por paráfrase, cujos resultados estão no quadro 21.

Quadro 21 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 2.4

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
B23 - When was he killed?	2.4.3	52	58	-	54
C10 - Which South American country supplies the USA with oil?	2.4.3	53	47	-	65
C11 - Is Brazil bigger than continental USA?	2.4.3	59	39	2	64
D2 - Is the medulla important for us?	2.4.3	75	25	-	75
D5 - Which part of the brain do we use when thinking?	2.4.3	63	28	9	79

O quadro acima nos mostra que esta relação apresentou resultados equilibrados, pois todas as perguntas do tipo 2.4, exceto D2, apresentaram um

índice de respostas corretas **médio**²⁴. Esses resultados nos permitem afirmar que uma relação de sinonímia estabelecida entre pergunta e resposta (no texto), de certa forma, facilita o desempenho de um aluno de língua ao responder tal tipo de pergunta, ou seja, não causou dificuldades suficientes para que os sujeitos errassem suas respostas em mais de 50%.

4.3.4 Análise das perguntas que estabelecem relação anafórica profunda

O grupo das perguntas que estabelecem anáfora profunda com o referente a ser recuperado será subdividido em dois outros grupos:

(a) anáfora profunda com pista no texto e

(b) anáfora profunda sem pista,

4.3.4.1

O grupo (a) é composto de perguntas cujas respostas podem ser elaboradas a partir da combinação entre o conhecimento de mundo ou conhecimento partilhado e alguma pista fornecida pelo texto. Considerando que essa pista fornecida pelo texto tem um papel secundário na elaboração da resposta, isto é, o conhecimento de mundo fornece mais dados para a elaboração da resposta ou recuperação do referente pedido. Para uma melhor elucidação temos como exemplo a pergunta:

A5: Was the hospital far from the accident site?

podendo ser respondida a partir do trecho abaixo (extraído do texto A)

²⁴ Mesmo D2, que pelos critérios estabelecidos ficou no nível alto, está com 75%, que é o mínimo para entrar no nível alto, e portanto muito próximo do nível médio.

“Ambulance workers initially revived Diana at the crash scene, in a tunnel across the Seine river from the Eiffel Tower, but it was nearly 90 minutes before she got to the hospital, which is only four miles from the accident site...”

Esse trecho fornece ao leitor o advérbio *only* como pista que o ajuda a responder a pergunta com um simples No.

Além dessa pista - *only* - o leitor precisa utilizar de seu conhecimento de mundo quanto à distância equivalente a quatro milhas e o que essa distância representa em um contexto de uma das principais cidades da Europa e do mundo, Paris.

As perguntas A5 e A17 (apresentadas no quadro 22), que pedem a mesma resposta poderiam ser classificadas como do tipo que estabelece anáfora por antonímia, se não exigissem tanto conhecimento de mundo do leitor para a obtenção da resposta correta.

Quadro 22 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 3 - com pistas no texto

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas	% de respostas que revelam haver recuperação do referente
A5 - Was the hospital far from the accident site?	3	50	50	-	55
A17 - Was the accident scene far from Salpetriere Hospital?	3	13	78	9	16
B10 - When was he decapitated?	3	41	59	-	64
B11 - Where was Marie Antoinette from?	3	59	23	18	73
B22 - Was Louis XVI from Switzerland?	3	58	42	-	75
C5 - Who is Kwame Holman?	3	57	43	-	64
C8 - What is the capital of Venezuela?	3	73	27	-	73

O quadro 22 apresenta os resultados obtidos para as perguntas que estabelecem **anáfora profunda com pistas no texto**, cujos dados revelam que a

exigência de um processamento cognitivo maior interferiu significativamente no desempenho dos sujeitos envolvidos, que apresentaram dificuldades na elaboração de respostas corretas e na recuperação parcial ou localização do referente. Pois a média apresentada por essas perguntas é de 49% correspondente às respostas corretas e de 58% correspondentes à localização ou recuperação parcial do referente.

Nos grupos de perguntas apresentados anteriormente, perguntas com anáfora direta ou indireta, não obtivemos resultados tão baixos, como de 13% de respostas corretas, que foi apresentado pela pergunta A17,

A17: Was the accident scene far from Salpetriere Hospital?

que surpreendentemente apresentou um resultado muito diferente da pergunta A5,

A5: Was the hospital far from the accident site?

que requer a mesma resposta (da A17) e estabelece a mesma relação anafórica - por anáfora profunda. Essa diferença de resultados pode ser atribuída à elaboração das perguntas e aos elementos apresentados na mesma, ou seja, o nome do hospital que aparece na pergunta A17 não faz parte da frase em que o sujeito localizaria o referente ou a pista *only*.

4.3.4.2

Mais baixos ainda foram os índices de respostas corretas apresentados pelas **perguntas com anáfora profunda sem pista no texto**, que estão apresentados no quadro 23. Nesse quadro a sexta coluna não existe porque não há referentes a serem recuperados no texto, pela especificidade da relação estabelecida.

No quadro 23 podemos perceber que as perguntas de compreensão em leitura em LE que exigem um processamento cognitivo grande, não apresentando pistas lingüísticas claras no texto para a obtenção da resposta, apresentaram resultados muito ruins, ou seja, o índice de respostas corretas foi, em todas as perguntas, muito baixo, não ultrapassando os limites de 41%.

Quadro 19 - Resultados obtidos das perguntas do tipo 3 - sem pistas no texto

Perguntas	Classificação	% de respostas corretas	% de respostas erradas	% de respostas semi-corretas
A13 - In which country does Diana's brother live?	3	5	95	-
A22 - How many passengers were there in the car?	3	22	78	-
B4 - Was Madame Tussaude British?	3	41	59	-

A pergunta que apresentou o índice mais baixo de respostas corretas, que pede o país em que o irmão de Diana vive, requer um conhecimento de mundo e de geografia muito bom, pois o texto menciona a cidade em que ele mora. A partir dessa informação o sujeito precisaria recorrer a outras fontes de informações para responder tal pergunta. Mais uma vez, o conhecimento de mundo interfere na obtenção de respostas e no resultado insatisfatório de respostas corretas.

Esses resultados nos permitem afirmar que perguntas do tipo 3 não devem fazer parte de avaliações em leitura, principalmente em LE, por fugirem ao objetivo de se avaliar leitura, que é verificar o levantamento de informações fornecidas pelo texto. Mas por outro lado, esse tipo de perguntas não pode deixar de ser utilizado

em aulas de leitura, pois ajuda o aluno/leitor a enxergar por trás das palavras, ou seja, ver além do que lhes foi apresentado e interagir com o texto de uma forma eficaz.

Para finalizar a análise dos dados obtidos, retomamos as hipóteses que conduziram este estudo, que são :

- desempenho de alunos de LE na resposta a questões de compreensão na leitura de texto é dependente do tipo de relação anafórica existente entre o elemento da pergunta e seu referente textual, sendo que o desempenho é crescente para os tipos de relação apresentados abaixo na ordem em que são apresentados:
 - questões com relação de anáfora profunda (pior desempenho);
 - questões com relação de anáfora indireta; e
 - questões com relação de anáfora superficial ou direta (melhor desempenho).

Podemos afirmar que nossas hipóteses foram comprovadas, pois para responder as perguntas cujas respostas dependiam do conhecimento de mundo ou conhecimento partilhado entre interlocutores os sujeitos apresentaram mais dificuldades na medida em que esses conhecimentos foram exigidos, ou seja, os leitores tiveram desempenho pior com perguntas com anáfora profunda entre elas e o texto.

Os resultados apresentados nos quadros 12 a 21 nos mostram que as perguntas que estabelecem relação anafórica direta e as que estabelecem relação

anafórica indireta apresentaram resultados muito parecidos, podendo ser incluídas em um mesmo grupo.

Como proposto anteriormente, elaboramos uma escala de classificação quanto ao grau de dificuldade de perguntas de compreensão em leitura em LE, com base nas relações coesivas de seus elementos e os respectivos referentes na superfície textual. Essa graduação foi feita a partir da média aritmética de cada tipo de perguntas apresentado nos quadros anteriores e está configurada no diagrama 2.

Diagrama 2 - Graduação das perguntas de acordo com a dificuldade gerada pelas relações anafóricas estabelecidas

mais fácil	Relação anafórica por hiperonímia
	Relação anafórica por um grupo nominal definido
	Relação anafórica por repetição de itens lexicais
	Relação anafórica por pronominalização e relação anafórica por antonímia
	Relação anafórica por sinonímia
	Relação anafórica por nominalização
	Relação anafórica por pró-forma verbal
	Relação anafórica por quase-sinonímia
	Relação anafórica por nome genérico
	Relação anafórica por anáfora profunda com pista no texto
mais difícil	Relação anafórica por anáfora profunda sem pista no texto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal verificar como as relações anafóricas entre perguntas de compreensão em leitura e o texto afetam o desempenho de alunos de 8ª série do primeiro grau, ao responderem perguntas de compreensão em leitura em inglês - LE.

Partindo da hipótese de que tais relações exerceriam uma influência significativa no desempenho desses alunos, dois estudos distintos foram feitos. O primeiro estudo concerne à verificação da relação estabelecida pelas pró-formas interrogativas, que requerem um determinado tipo de referente, e o referente dado nas respostas.

Esse estudo nos revelou que a familiaridade com a pró-forma utilizada na pergunta exerce um papel fundamental para que o aluno de LE apresente o tipo de referente adequado em sua resposta. Essa familiaridade é conseqüente de exercícios em sala de aula e da freqüência com que são utilizadas nas aulas de LE. Guszak (1967 apud Johnson & Pearson 1978:154) afirma que alunos respondem melhor o tipo de perguntas que os professores mais fazem.²⁵

A análise das relações estabelecidas pelas pró-formas interrogativas nos forneceu subsídios para elaborar uma escala que gradua as relações estabelecidas por tais pró-formas de acordo com o grau de dificuldade gerado por elas, sendo

²⁵ “.. Guszak (1967) demonstrated that students were best at answering the types of questions teachers asked most often factual recall...”

algumas mais óbvias e outras menos. Essa escala apresenta, no topo, a pró-forma *how old*, que revela estabelecer a relação mais óbvia com o tipo de referente pedido, opondo-se à *which country*, que estabelece a relação menos óbvia.

O segundo estudo feito diz respeito à verificação do papel da anáfora estabelecida entre perguntas de compreensão em leitura em LE e os respectivos referentes textuais no desempenho dos sujeitos - alunos de 8ª série do primeiro grau. Para esse estudo, foram propostas vinte e nove categorias de perguntas (cf. quadro 7), seguindo os modelos de mecanismos de recursos de coesão referencial proposto por Koch (1989), com o objetivo de elaborar as perguntas a serem testadas.

Os dois estudos feitos revelaram que o **conhecimento de mundo** e a **familiaridade** com o assunto tratado no texto são os fatores que mais interferiram no desempenho dos sujeitos envolvidos na pesquisa. É claro que o processamento cognitivo exigido para se responder uma pergunta depende, também, desses dois fatores, para ser maior ou menor. Conseqüentemente, a intensidade de processamento cognitivo exigido influencia na relação anafórica estabelecida: **anáfora superficial, anáfora indireta ou anáfora profunda.**

Além desses dois fatores, a competência lingüística - principalmente o conhecimento lexical - também interferiu na obtenção de respostas corretas adequadas ao que foi pedido nas perguntas.

Uma vez concluído o estudo, ou seja, preparar os testes, aplicá-los, coletar e analisar os dados, tentamos responder a seguinte pergunta:

Qual foi o papel da anáfora no desempenho dos sujeitos envolvidos ao responderem perguntas de compreensão em leitura?

Em primeiro lugar, podemos afirmar que a anáfora, ou tipo de relação estabelecida interferiu na compreensão da pergunta, conseqüentemente na localização do referente e, finalmente, na elaboração da resposta. Essas três etapas são interligadas e interdependentes, isto é, o leitor não pode responder a pergunta sem compreendê-la e localizar a resposta.

O tipo de relação estabelecida entre os elementos da pergunta e o referente a ser recuperado no texto exerceu um papel decisivo no desempenho dos alunos, pois podemos afirmar que alunos de 8ª série do primeiro grau fracassam em responder perguntas em LE, quando elas exigem um processamento cognitivo maior, no qual precisam recorrer ao seu conhecimento de mundo, e neste não consta a informação necessária à elaboração da resposta, isto é, um número significativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa apresentou respostas inadequadas em algumas perguntas, como por exemplo,

- a pergunta que pediu um tipo de trabalho artístico, que não consta no conhecimento de mundo do sujeito - pergunta B16: *What kind of work did she make? e*
- a pergunta exige como resposta o nome de um país, do qual o sujeito/leitor sabe pouco a respeito - pergunta A13: *In which country does Diana's brother live?*

Algumas perguntas que estabelecem o mesmo tipo de relação anafórica apresentaram resultados diferentes devido a alguns fatores:

- (a) familiaridade assumida com o assunto;
- (b) conhecimento de mundo;
- (c) presença de mais de um referente possível no texto;

- (d) competência lingüística (lexical) limitada;
- (e) presença de recursos não lingüísticos, como ilustrações, que ajudam na resposta;
- (f) falta de maturidade e malícia, como por exemplo, fazer contas e analisar datas de publicação;
- (g) familiaridade com o tipo de pergunta, e especialmente,
- (h) presença/existência ou não de pistas lingüísticas que revelam o referente.

Como Widdowson (1991), preocupamo-nos com a eficiência das perguntas de compreensão de textos em língua estrangeira, para que tais perguntas não só testem, mas ajudem o aluno a interagir com o texto. Concluído este estudo, obtivemos indicações significativas para uma alternativa eficaz para proporcionar aos aprendizes tal interação.

A partir dos resultados obtidos, nos deparamos com um conjunto de perguntas que poucos alunos conseguiram responder, o qual, necessariamente, precisa ser trabalhado nas aulas de LE.

Acreditamos que se o professor de língua estrangeira trabalhar perguntas de compreensão que exijam uma simples decodificação e localização do referente pedido, como também, perguntas que exijam maior esforço cognitivo, em que o aluno precisa juntar o conhecimento de mundo às pistas fornecidas pelo texto, por meio de seu conhecimento lingüístico, este aluno, certamente se tornará um bom leitor.

É pertinente ressaltar que essas contribuições podem ser úteis tanto para o ensino de línguas estrangeiras como para o ensino de língua materna, bem como

para o trabalho dentro de qualquer disciplina (história, geografia, ciências, biologia, etc) em que o aluno tenha de responder perguntas a partir de um texto dado.

SUMMARY

English Foreign Language (EFL) reading is a complex process that has attracted linguists and teachers all over the world, who are trying to get the most precise theory of how people turn written texts into meaningful units. The question that has been raised in my teaching experience is: “How do teachers and test-makers elaborate reading comprehension questions and how do they expect students to perform on each question?”

With this question in mind, some categories of reading comprehension questions were elaborated based on anaphoric relations between question items and their referents on the text surface. This categorization aimed to test how this type of anaphora affects EFL elementary school students' performance on reading comprehension open questions, and how it could enable reading teachers to classify reading comprehension questions according to difficulty level.

Two groups of approximately twenty-six 8th grade students are the subjects involved in the research. They read the same text and answered some comprehension questions. The questions for both groups required similar answers, but some of them were presented differently, that is, their items presented different anaphoric relations with the referent on the text surface.

The students' answers were corrected according to the content required from each question, then analyzed and finally, categorized again. The relation established

by the interrogative Wh pronouns and the type of referent they require was also analyzed, so as to check whether this relation is obvious to the subjects or not.

The results obtained reveal that anaphora does affect readers performance in answering open-ended questions, that is, it affects the comprehension in reading comprehension questions.

Key words:

reading
cohesion
anaphora
reading comprehension

6. BIBLIOGRAFIA

- Abbs, B. & Freebairn, I. (1977). Starting Strategies. London: Longman.
- _____ (1986a.). Discoveries 1. Madrid: Longman.
- _____ (1986b.) Discoveries 2. San Sebastian, Espanha: Longman.
- _____ (1990). Blueprint 1. Turin: Longman.
- Absy, C. A.(1995) The use of inference in EFL text comprehension. Trabalhos de lingüística aplicada, 22, 5-16
- Acklam, R. & Mohamed, S. (1992). Beginners' Choice. London: Longman.
- Aebersold, J.A. & Field, M. L. (1997). From reader to reading teacher. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. et alii. (1995). Language test construction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida Filho, J.C.P. de. (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J.C.P. & Lombello, L.C. (1995). O ensino de português para estrangeiros. Campinas: Pontes Editores.
- Andrade, V & Gontijo, S. (1969). Audio-Oral English for Brazilian Students. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alvares. S.A.
- Andrade, V. & Gomes, H. (1975). English for Brazilians. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alves S.A.
- Antunes, I. C. (1996). Aspectos da coesão do texto (uma análise em editoriais jornalísticos). Recife: Editora Universitária: UFPE.
- Aun, E. , Moraes, M. C. P. & Sansanovicz, N. B. (1986). English Point 2. São Paulo: Editora Saraiva.
- Bakhtin, M. (1988). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988, 4ª ed. (trad. bras. com base na trad. francesa do original russo publicado em 1929).
- Barreiros, D., Valladares, G. & Matos, M. (1969). English for large classes - student's book II. Rio de Janeiro: Gráfica do Cruzeiro.

- Bastos, L.K. (1994). Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman.
- Beaumont, D. & Granger, C. (1992). American Generation 1. Hong Kong: Heinemann.
- Bernhardt, E.B. (1991). Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives. Norwood, N.J., USA: Ablex.
- Bertolini, R. & Siqueira e Silva, A. de (s/d). Dynamic English. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.
- Brown, G. & Yule, B. (1983). Discourse analysis. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. São Francisco: Prentice Hall Regents.
- Buysens, E. (1972). Semiologia e comunicação lingüística. São Paulo: Cultrix.
- Caenpeel, M. (1980). Aspect and text structure. Linguistics, 33(2), 213-253.
- Capriglione, L. & Salvador, A. (1997, 15 de janeiro). Quando a emoção é inteligência. Veja 30, 66-73.
- Cerdeira, C. B. & Senne, P. H. C. (1975). Inglês - Segundo grau. São Paulo: Moderna.
- Connor, U. (1984). Recall of text: difference between first and second language readers. Tesol Quartely, 18 (2).
- Davey, B. (1987). Postpassage questions: task reader effects on comprehension and metacomprehension processes. Journal of Reading Behaviour, 19 (3), 261-278.
- Davey, B. & Macready, G. B. (1985). Prerequisite relations among inference tasks for good and poor readers. Journal of education Psychology, 77, 539-552.
- Dawson, N. (1993). Out of the Blue. London: Longman.
- Dell'Isola, R. L. P. (1995). O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. Cadernos de Pesquisa, 23, 9-67.
- De Soto, J. & De Soto, C. B. (1983). Relationship of reading achievement to verbal processing abilities. Journal of Education Psychology, 75, 116-127.

- Dixon, R. J. (1945). Exercises in English conversation. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- _____ (1956). Regents English: workbook 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- _____ (1976a.). Modern American English : skill book 1A. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- _____ (1976 b.) Modern American English : revised edition. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Doshisha, S. K. & Doshisha, K. K. (1997). Writing a good test. [on line], disponível em: ...ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/design2.htm#good.
- Dubin, F. & Olshain, E (1986). Course design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, J. et al. (1973). Dicionário de Lingüística. São Paulo: Cultrix.
- Eco, H. (1974). As formas do conteúdo. São Paulo: Perspectiva.
- _____ (1977). O signo. Portugal/Brasil: Presença/ Martins Fontes.
- _____ (1976). Tratado geral de semiótica. São Paulo: Perspectiva.
- Elias, M. S. (1986). Considerações sobre a autorização de inferências na compreensão textual. In L. L. Fávero & M. S. Z. Paschoal (org) Lingüística textual: texto e leitura. São Paulo: EDUC.
- Ellis, R. (1990). Instructed second language acquisition. Massachussts,USA: Cambridge University Press.
- Elsworth, S. & Rose, J. (1996). Go - students' book 1. Turin: Longman.
- Elworthy, D. A. H. (1995). A theory of anaphoric information. Linguistics and Philosophy, 18 (3), 161-182.
- Epstein, I. (1985). O signo. São Paulo: Ática (Princípios, 15).
- Fairclough, N. (1989). Language and power. Singapura: Longman.
- Fávero, L. L. (1991). Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática.
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (1983). Lingüística textual: uma introdução. São Paulo: Cortez.
- Felice, M. I. V. (1998). Ler para avaliar: uma leitura especial. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Fonseca, J. (1961). Spoken English: para terceira série ginasial. São Paulo: Companhia da Editora Nacional.

- Francis, L.M.E.A.de (1995). English as a foreign language: textbook analysis, ideology and hegemonic practices in a Brazilian context. Tese de doutorado. The Ohio State University, Ohio, USA.
- Frazier, K. & Nakata, R. (1992). Let's go. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). A pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1992). A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez.
- _____ (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas de Jesus, O. (1997) Leitura e pensamento. Letras & Letras,13 (1), 127-141.
- Garnham, A. & Oakhill, J. (1992). Linguistic prescriptions and anaphoric reality. Text, 12 (2), 161-182.
- Gurthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: examination of a cognitive model. Reading Research Quarterly,23 (4), 178-197.
- Gurthrie, J. T. & Kirsch, I. S. (1987). Distinctions between reading comprehension and locating information in text. Journal of Education Psychology, 79., 200-227.
- Halliday, M. A. K. (1976). Estrutura e função da linguagem. In J. Lyons, Novos horizontes em lingüística. (trad. de New horizons in linguistics). São Paulo: Cultrix.
- _____ (1977). Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory. In A. Makkai et al. Linguistics at the crossroads. Lake Buff, USA: Illinois Press.
- _____ (1985). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold;
- _____ (1990). Spoken and written language. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- Harmer, J. (1990). Touchdown. Hong Kong: Longman.
- _____ (1991). The practice of English language teaching. London: Longman.
- Heyer, S. (1987). A beginning reader. London: Longman.
- _____ (1990). More true stories: a beginning reader. London: Longman.
- Hicks, D. & Littlejohn, A. (1996). Cambridge English- student's book one. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirasawa, L. & Markstein, L. (1974). Developing reading skills. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

- Howatt, A. (1984). A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R. & Lawley, J. (1992). Fountain. London: Harper Collins Publishers Ltd.
- Johnson, D. D. & Pearson, D. P. (1978). Teaching reading comprehension. New York: Holt, Rinhart and Winston.
- Johnston, P.(1983),. Prior knowledge and reading comprehension test bias. Reading Research Quartely, 19, 219-239.
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: approaches, issues and resources. In H. D. Brown, Readings on second language acquisition. Illinois: Prentice Hall Regents.
- Kato, M. (1987). O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes.
- Kenworthy, J. (1991). Language in action: an introduction to modern linguistics. London: Longman.
- Kintsch, W. & Moravcsik, J. E. (1993). Writing quality, reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension. Canadian Journal of Experimental Psychology, 47 (2), 360-374.
- Kintsch, W & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. American Psychological Review, 85 (5), 363-394.
- Kleiman, A. (1989). Leitura - ensino e pesquisa. São Paulo: Ática.
- _____ (1996). Oficina de leitura - teoria e pática. Campinas: Pontes.
- Klein, M. L. (1988). Teaching reading comprehension and vocabulary. New Jersey,USA : Prentice Hall.
- Koch, I. G. V. (1989). A coesão textual. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. (1989). Texto e coerência. São Paulo: Contexto
- _____ (1990) A coerência textual. São Paulo: Contexto.
- Krashen, S. T. T. (1983). The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1984). Writing: research, theory and applications. Torance, CA, USA: Laredo Publishing Company, Inc.
- _____ (1985). The input hypothesis: issues and implications. Torance, CA, USA: Laredo Publishing Company, Inc.
- _____ (1992). Fundamentals of language education. Torance, CA, USA: Laredo Publishing Company, Inc.

- _____ (1993). The power of reading - Insights from the research. Englewood, CO, USA: Libraries Unlimited, Inc.
- Lapkin, S. & Swain, M. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. Reading and Writing, 16 (3), 372-391.
- Li, L. & Munby, H. (1996). Metacognitive strategies in second language academic reading: a qualitative investigation. English for specific purposes, 15(3), 199-216.
- MacAndrew, R. (1993). VT 1. Malta: Oxford University Press.
- Maraun, M. , Siegel, L. S. , & Naomi, F, T. (1994). The role of question type and reading ability in reading comprehension. Reading and Writing, 6, 387-402.
- Marcuschi, L. A. (1983). Linguística de texto: o que é, como se faz. Recife: UFPE (série Debates.)
- Marques, A. (s/d). Textos de Inglês: 2º ciclo vestibular. Niteroi: Lumac Gráfica Editora Ltda.
- Melo, J. F. (s/d). Look and speak English. São Paulo: Editora Brasil.
- Mira Mateus, M. H. et al. (1983). Gramática da língua portuguesa. Coimbra: Almedina.
- Moita Lopes, L. P. (1996). Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras.
- Neis, I. A. (1981). Por uma gramática textual. Letras de Hoje, 14 (4), 21-29.
- Nolasko, R. (1990). WOW- Window on the World. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press
- Oliveira, S. R. de (1975). Structural English with Audio-Visual Aids. Belo Horizonte: Editora Vigília.
- O'Neil, R. (1973). Kernel lessons plus - a post intermediate course. London: Longman.
- _____ (1995). Classic English. London: Longman.
- Pitts, M. & Thompson, B. (1984). Cognitive styles as mediating variables in inferencial comprehension. Reading Reseach Quartely, 19 (4).
- Philipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Pierce, C. S. (1975). Semiótica e filosofia. (O. S. Mota & L. Hegenberg, introdução, seleção e trad.) São Paulo: Cultrix/ EDUSP.

- Platt, J. et al. (1992). Longman dictionary of language teaching & Applied Linguistics. Malasia: Longman.
- Prince, E. F. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In P. Cole (ed.) Radical Pragmatics. (pp. 223-255) New York: Academic Press.
- Quirk, R. & Greenbaun, S. (1973). A university grammar of English. London: Longman.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in Language teaching. USA: Cambridge University Press.
- River, W. & Temperley, M. S. (1978). A practical guide to the teaching of English (as a second or foreign language.) USA: Oxford University Press.
- Sakuragui, S. & Speeden, J. A. (1981). Inglês. São Paulo: Marco Editorial
- Santaella, L. (1984). Manual de semântica. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- Saussure, F. (1974). Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix. (trabalho original publicado em 1916)
- Scaramucci, M. V. R. (1995). O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: o foco no produto e no processo. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Schmidt, I. J. (1951). English for College: primeiro e segundo ano dos cursos Clássico e Científico. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Stevick, E. W. (1980). A way and ways. Boston, USA: Heinle & Heinle.
- Taylor, J. et alii. (1994). Reflections 2. London: The Macmillan Press Ltd.
- Travaglia, L. C. (1996). Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez.
- Universidade Federal de Uberlândia (1997). Prova de vestibular - 2ª fase, 3º dia, 14 de janeiro de 1997. Uberlândia: UFU.
- Val, M. da G. (1991). Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes.
- Vale, D.R do (1997). A avaliação em língua estrangeira e a clareza de seus enunciados. Letras & Letras, 13 (2), 53-62
- Van Dijk, T. A. (1992). Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto.
- Vygotsky, L. S. (1987). Pensamento e linguagem. (J. L. Camargo trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Webber, B. L.(1980) Syntax beyond the sentence: anaphora. In Spiro, Bruce & Webber (eds). Theoretical issues in reading comprehension. (pp. 142-164) Hillsdale, USA: LEA.
- Whitney, N. (1995). Open doors. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1991). O ensino de línguas para comunicação. (J. C. P. Almeida Filho trad.), Campinas: Pontes Editores. (original publicado em 1978)
- Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.
- Williams, E. (1996). Reading in two languages at year five in African primary schools. Applied Linguistics, 17 (2), 182-209.
- Winograd, P. N. (1983). Strategic difficulties in summarizing texts. Reading Research Quartely, 19, 404-425.

ANEXO 1

Questionário aplicado para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos neste estudo

ANEXO 2

Textos utilizados para a coleta dos dados

Texto A: *Princess Diana, Dodi, die in Paris car crash*

Texto B: *Madame Tussaud*

Texto C: *Neighbourly visit*

Texto D: *The Brain*

Texto D

THE BRAIN

What are some of the things doctors know about the brain? The brain has three parts: the medulla, the cerebellum, and the cerebrum. The medulla is at the top of the spinal cord. It is inside the skull at the bottom part of the brain. The medulla is the busiest part of the brain. All information that the brain gets must come through the medulla. All answers must go through the medulla on their way back to the body. A hit to the back of the neck can kill a person if it hurts the medulla.

The cerebellum is above and behind the medulla. It is about the size of a small ball. People can walk, dance and play games because of the cerebellum. Some doctors say the medulla and cerebellum are parts of an older brain. This brain was in animals before there were human beings. We feel hungry because our old, or lower brain is working. We breathe and our hearts work because of this part of the brain. Sometimes scientists call the old brain the feeling brain.

The cerebrum is the thinking brain, or the higher brain. It is the biggest part. It is above the medulla and cerebellum. The cerebrum takes up most of the space in the head. It is the part of the brain that makes us intelligent human beings.

(Scatena, A(1997). Aprendendo Inglês com Sherlock, São Paulo: Editora SENAC)

PERGUNTAS RESPONDIDAS PELOS SUJEITOS E CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO QUADRO 7

1. What happens to the information the brain gets? (1.6)
2. Is the medulla important for us? (2.4.3)
3. Where is it? (1.4.1)
4. Is the cerebellum big? (1.3.2)
5. Which part of the brain do we use when thinking? (2.4.3)

Texto C

PERGUNTAS RESPONDIDAS PELOS SUJEITOS E CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO QUADRO 7

1. Who is Clinton? (3)
2. Why is he going to South America? (1.2.3)
3. How many countries is he visiting? (1.2.2)
4. Is he visiting Bolivia? (1.3.1)
5. Who is Kwame Holman? (3)
6. What is the American's first lady name? (3)

7. When was their arrival in Venezuela? (1.5.1)
8. What is the capital of Venezuela? (3)
9. Who is McLarty? (1.1.1)
10. Which South American country supplies the USA with oil? (2.4.3)
11. Is Brazil bigger than Continental USA? (2.4.3)
12. What investment are the American automakers planning to make in Brazil? (1.5.1)
13. Is Brazil's economy unstable? (1.3.1)
14. What happened to the Brazilian inflation? (1.6)
15. Is there hunger in Brazil? (1.5.1)

Texto B

Madame Tussaud 1761 - 1850

Every year, about 2.5 million visitors go to Madame Tussaud's Waxworks Exhibition in London. The exhibition contains hundreds of life-size models of famous people from history and from today.

The story of Madame Tussaud begins more than two hundred years ago. Madame Tussaud was born Marie Grosholtz in 1761. Her mother worked as a

housekeeper for an artist, Dr Phillippe Curtius. He made wax sculptures of famous people. He taught young Marie Grosholtz how to make wax models. When Marie was 17 years old she made a model of the French writer and philosopher, Voltaire, which you can see in the exhibition today.

During the French Revolution, Marie made models from the heads of many famous people who died at the guillotine including King Louis XVI (1754-93) and Marie Antoinette. Marie Grosholtz married Paul Tussaud. In 1802, Madame Tussaud left France and took her exhibition to England. she travelled with the exhibition to many English towns. At the age of 74 she opened her first permanent exhibition in Baker Street in London.

In the days before photography and newspapers, people wanted to see what famous people looked like. Today, the 2.5 million visitors love to stand beside the models of famous people and take photographs.

(Dawson, N. (1993). Out of the Blue. London: Longman

PERGUNTAS RESPONDIDAS PELOS SUJEITOS E CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO QUADRO 7

1. How many people visit Madame Tussaud's? (2.1.1)
2. Whose sculptures did Madame Tussaud make? (1.2.1)
3. What material did she use? (2.1.1)
4. Was Madame Tussaud British? (3)
5. What did her mother do? (1.6)
6. Who was Dr. Phillippe Curtius? (1.1.2)
7. What did he instruct young Marie? (1.2.2)
8. When did she make the model of the great philosopher? (2.3.1)
9. Who was Louis XVI? (1.1.1)
10. When was he decapitated? (3)
11. Where was Marie Antoinette from? (3)

12. Did Madame Tussaud stay in France? (1.3.1)
13. Where is the museum of Madame Tussaud's waxworks? (1.2.3)
14. How many guests visit Madame Tussaud's? (1.2.2)
15. What is the exhibition content? (1.5.1)
16. What kind of work did she make? (2.1.1)
17. Was Madame Tussaud British? (3)
18. What was her mother's work? (1.5.1)
19. Who was her mother's boss? (2.4.3)
20. What did he do for young Marie? (1.6)
21. When did she make the model of Voltaire? (1.1.1)
22. Was Louis XVI from Switzerland? (3)
23. When was he killed? (2.4.3)
24. What happened to Marie Antoinette? (1.6)
25. Did Madame Tussaud remain in France? (1.3.1)

Texto A

Infoseek: News Center article

PRINCESS DIANA, DODI, DIE IN PARIS CAR CRASH
04:49 a.m. Aug 31, 1997

(adapted from Irwin Arieff's on line article)

Britain's Princess Diana and her millionaire companion Dodi Al Fayed were killed early Sunday when their car crashed while being chased through Paris by photographers on motorcycles.

Diana, 36, the world's most photographed woman and divorced wife of the heir to the British throne, Prince Charles, was rushed to the intensive care unit of the Salpetriere hospital in eastern Paris. Ambulance workers initially revived Diana at the crash scene, in a tunnel across the Seine river from the Eiffel Tower, but it was nearly

90 minutes before she got to the hospital, which is only four miles from the accident site. Officials said Al Fayed died at the scene, that is, he died on the spot.

Bruno Riou, head of the Salpetriere Hospital's intensive care unit, said Diana's death was recorded at 4 a.m. local time when surgeons gave up their bid to re-start her heart after massive internal bleeding in the chest. The doctors fought for hours to save Diana. Surgeons opened her chest to repair a ruptured vein and massaged her heart for two hours.

The black Mercedes Benz in which Diana and Al Fayed, 41, were riding after dinner at the Fayed owned Ritz Hotel smashed into a concrete pillar in a tunnel under the Place de l'Alma. The front of the car folded like an accordion, its bumper driven back almost to the windshield.

The driver of the car, Monsieur Paul, who was not a professional driver but a security officer for Ritz Hotel in Paris, was also killed. The fourth person in the car, the sole survivor of the crash, was one of Diana's bodyguards, Trevor Rees-Jones, who sat in the front passenger seat, was wearing a seat belt and was also protected by an air bag. He was freed from crushed wreckage by rescue workers who cut the roof open from stem to stern.

The accident took place about 35 minutes past midnight while the Mercedes Benz carrying the princess was being pursued by Press photographers on motorcycles. A badly damaged motorcycle was taken away from the scene and several Press photographers were taken into custody for questioning after the crash, police said.

Queen Elizabeth and Prince Charles were said to be deeply shocked and distressed. Charles, in Scotland, broke the news to their sons, Princes William, 15, and Harry, 12.

Earl Spencer, Diana's brother, who lives in Cape Town said "I always believed the Press would kill her in the end".

1. In which city did the accident happen? (2.2.1)
2. What was the name of Diana's millionaire boyfriend? (1.2.1)
3. How old was she? (1.4.1)
4. What did the ambulance workers do at the crash scene? (1.6)
5. Was the hospital far from the accident site? (3)
6. What time did she die? (1.2.3)
7. What colour was the car? (2.1.1)
8. Where exactly did the fact happen? (2.2.3)
9. Who is the only survivor? (1.2.1)
10. How many people were there in the car? (2.1.1)
11. What time did the accident happen? (1.2.2)
12. How many children did Diana have? (2.1.1)
13. In which country does Diana's brother live? (3)
14. In which city did the car crash happen? (2.1.1)
15. What was the name of her millionaire companion? (1.1.2)
16. How old was the princess? (2.3.1)
17. Was the accident scene far from Salpetriere Hospital? (3)
18. What time was her death recorded? (1.1.2)
19. What colour was the vehicle? (2.1.2)
20. Where exactly was the smash? (1.5.1)
21. Who was the sole survivor? (1.1.2)
22. How many passengers were there in the car? (3)
23. What time did the accident take place? (1.1.3)
24. How many sons did she have? (1.1.1)