



**SELEÇÃO DE INFORMAÇÃO RELEVANTE: UM DESAFIO
NOS CURSOS DE LEITURA PARA FINS ACADÊMICOS**
**Selection of Relevant Information: a Challenge for
Reading EAP Courses**

Angela Cristina de Oliveira CORTE (Universidade de São Paulo-
FFLCH-Centro de Línguas/Serviço Nacional
de Aprendizagem Industrial, São Paulo, Brasil)
Cynthia Regina FISCHER (Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo/Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo-GEALIN/Centro Universitário da FECAP - Fundação Escola
de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, Brasil)

Abstract

Students show great difficulty in selecting relevant information in accordance to their reading purpose in our English for Academic Purpose reading classes, revealing problems to distinguish important information from irrelevant information. This difficulty tends to be more evident when they work with longer texts. Therefore, we have developed some materials to help students select relevant information from texts. This article aims at presenting the procedures and decisions underlying the design of our material as well as a sample of the tasks we have elaborated to improve the students' selectivity and flexibility skills.

Key-words: *EAP; reading; selectivity; material development.*

Resumo

Nas aulas de Inglês Instrumental para fins de leitura de textos acadêmicos, os alunos demonstram dificuldade em selecionar informações relevantes durante a leitura de seus textos acadêmicos, revelando falhas na capacidade de distinguir informações relevantes de irrelevantes. Essa dificuldade fica ainda mais evidente ao se trabalhar com textos mais longos. Essa constatação motivou-nos a elaborar material didático que os auxiliasse no processo de seleção de informações relevantes. O objetivo deste artigo é apresentar os procedimentos e as decisões





subjacentes à elaboração desse material, bem como apresentar exemplos de tarefas, desenvolvidas com a finalidade de melhorar a habilidade de seletividade e flexibilidade dos alunos.

Palavras-chave: Inglês Instrumental; leitura; seletividade; material didático.

1. Introdução

Atuando como professoras de Inglês Instrumental para fins de leitura de textos acadêmicos, temos constatado que, mesmo após terem passado por todo o processo formal de aprendizagem, já se encontrando na fase final do curso, nossos alunos ainda demonstram (e também comentam sobre) dificuldades em distinguir informações relevantes de irrelevantes, em especial quando fazem leitura de textos longos, o que, por conseqüência, tende a atrapalhar o processo de seleção de informações em função dos objetivos de leitura a que se propõem.

A partir dessa constatação, sentimos a necessidade de incluir em nosso curso tarefas e atividades que enfocassem, especificamente, a habilidade de selecionar informações relevantes. Essa capacidade foi colocada em um nível maior de complexidade por Nunan (1998, 2004), que apresenta 7 níveis de dificuldades relacionados à habilidade de leitura. O autor sugere-nos que há a necessidade de o leitor ter domínio de outras micro-habilidades antes de conseguir apropriar-se da habilidade mencionada acima. Assim, as tarefas que propomos aqui foram desenvolvidas para alunos que já têm domínio da leitura de textos acadêmicos e passaram por um processo de construção de conhecimentos e habilidades, tanto lingüísticos como extralingüísticos, que subjazem ao ato de leitura.

É importante salientar também que essas tarefas não foram elaboradas para serem trabalhadas de forma isolada, mas sim para serem integradas ao curso como um todo, complementando o *syllabus* desenhado. Como primeiro passo na elaboração do material didático, fizemos uma análise de nosso contexto pedagógico, considerando suas características específicas, tais como: o perfil do aluno com o qual





trabalhamos, suas necessidades e desejos, as restrições de carga horária e recursos, o conteúdo trabalhado, entre outras. Decidimos elaborar um conjunto de tarefas para serem incluídas em momentos diversos do curso com o objetivo de criar situações pedagógicas que suscitassem a reflexão sobre o processo de seleção de informações relevantes durante a leitura de textos. O objetivo foi levar os alunos a tomar decisões sobre o quê, quando e como selecionar as informações, tornando-se cientes da importância do desenvolvimento dessa competência para sua prática cotidiana de leitura de textos acadêmicos.

Dessa forma, nosso interesse foi no desenvolvimento de um leitor autônomo e responsável, capaz de interagir com o texto de forma consciente, guiando sua própria aprendizagem por meio de ações que fossem adequadas aos objetivos de leitura a que se propõe durante a leitura. O conceito de autonomia e responsabilidade, utilizado no presente artigo, está baseado em Scharle & Szabó (2000:4), que a definem como “a liberdade e a habilidade de gerenciar suas próprias questões, o que envolve também o direito de tomar decisões”. Responsabilidade, por sua vez, é vista como “a capacidade de estar encarregado de algo, mas com a implicação de assumir as consequências das próprias decisões” (Scharle & Szabó, 2000:4).

Parece existir uma concordância na literatura da área (Holec, 1981; Little, 1991; Little & Dam, 1998; entre outros) de que a autonomia surge quando o aluno aceita a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Refere-se à intenção consciente ou explícita, na medida em que o aluno percebe o quê, porquê e como ele tenta aprender.

De acordo com Little & Dam (1998), fomentar a autonomia do aluno, por meio do desenvolvimento da reflexão e da metacognição, instiga a aprendizagem:

A justificativa pedagógica para a vontade de promover a autonomia apóia-se no argumento de que, em contextos educacionais formais, a reflexão e a autoconsciência levam a uma aprendizagem mais bem sucedida. (Little & Dam, 1998:01)¹

1. ‘The pedagogical justification for wanting to foster the development of learner autonomy rests on the claim that in formal educational contexts reflectivity and self-awareness produce better learning’ (Little & Dam, 1998:01)





Little & Dam (1998) corroboram essa importância quando afirmam que o desenvolvimento da autonomia permite, também, que a história pessoal de cada aluno seja valorizada, bem como suas necessidades particulares de aprendizagem. A habilidade lingüística passa a ser incorporada à identidade do aluno, tornando-o autônomo e capaz, na medida em que desenvolve a reflexão, a tomada de decisão e a ação independente. Esses fatores, em nosso entender, são essenciais para que o aluno consiga ler futuramente, após o término do curso, independente do auxílio do professor.

Outro aspecto que levamos em consideração na elaboração dos materiais didáticos foi a noção de tarefa pedagógica (Nunan, 2004). De acordo com o autor, ela pode ser entendida como:

... parte do trabalho pedagógico que leva os aprendizes a compreender, manipular, produzir e interagir na língua alvo enquanto a atenção está centrada em mobilizar seu conhecimento gramatical com o objetivo de expressar significado e a intenção está em transmitir significado em vez de manipular a forma.
(Nunan, 2004: 4)²

Na literatura consultada (Nunan, 1998, 1999, 2004; Willis, 1996), fica evidente que a noção de tarefa envolve o uso comunicativo da língua, cujo foco está no significado em vez de estruturas lingüísticas. Nas palavras de Willis (1996:26), as tarefas implicam algum tipo de interação significativa. Ela comenta ainda sobre o papel do desenhista de curso na elaboração de material didático:

Cabe ao desenhista de curso selecionar tópicos e tarefas que motivem os aprendizes, captem sua atenção, apresentem um nível adequado de desafio lingüístico e intelectual e promovam

2. "... is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form". (Nunan, 2004: 4)





o desenvolvimento lingüístico da forma mais eficiente. (Willis, 1996:23)³

Nunan (2004) discute sete princípios fundamentais, que devem ser considerados, quando desenhamos uma tarefa uma vez que aparecem inter-relacionados, como discutiremos a seguir. São os princípios da: mediação (*scaffolding*), dependência, reciclagem, aprendizagem ativa, integração, seqüência da reprodução para criação e, por fim, reflexão.

O princípio da mediação considera que o professor deve mediar a aprendizagem para que ela ocorra. Na visão do autor, ao criar situações de aprendizagem para que os alunos desempenhem no contexto escolar tarefas semelhantes às que vivenciarão na vida real, o professor deve tomar o cuidado de fornecer as ferramentas necessárias para a execução da tarefa solicitada e, ao mesmo tempo, retirar o apoio na medida em que os alunos tornam-se independentes.

Se a mediação é retirada de forma prematura, o processo de aprendizagem não ocorrerá. Se for mantida por um período excessivo, os aprendizes não desenvolverão a independência necessária para o uso autônomo da língua. (Nunan, 2004:35)⁴

O princípio da dependência mostra a necessidade de se criar uma seqüência instrucional em que as tarefas fluam de uma para outra, de forma lógica e coerente, guiando os alunos em uma seqüência até o momento de serem capazes de realizar a tarefa pedagógica final. Nunan (1999) faz uso da metáfora de uma escada pedagógica para exemplificar este princípio, em que cada degrau possibilita ao aluno atingir níveis de desempenho comunicativo cada vez mais altos. Algumas tarefas poderiam, assim, ser vistas como componentes subsidiários de outras maiores. Achamos pertinente dizer que este princípio está inserido

3. 'One job of the course designer is to select topics and tasks that will motivate learners, engage their attention, present a suitable degree of intellectual and linguistic challenge and promote their language development as efficiently as possible'. (Willis, 1996:23)

4. 'If the scaffolding is removed prematurely, the learning process will 'collapse'. If it is maintained too long, the learners will not develop the independence required for autonomous language use'. (Nunan, 2004:35)





em uma abordagem analítica, em que a aprendizagem da língua não é vista como um processo gradual de acumulação de partes, mas, pelo contrário, nessa abordagem, a aprendizagem é considerada um processo instável em que a língua é apreendida de forma imperfeita e simultânea (Nunan: 2004:11). Em suma, o princípio de dependência não se refere à apreensão perfeita de cada item lingüístico isoladamente em uma seqüência gradual.

O terceiro princípio, o da reciclagem, parece esclarecer mais esse aspecto uma vez que trata da necessidade de se criar oportunidades para que os alunos possam reciclar a língua. Em outras palavras, para que a aprendizagem ocorra, os alunos devem ter contato com os itens lingüísticos em uma variedade de contextos ao longo de um período de tempo.

O quarto princípio, o da aprendizagem ativa, também aparece imbricado nos anteriores: a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os alunos ativamente usam a língua que estão aprendendo. Um ponto-chave nesse princípio é que os alunos aprendem fazendo, em oposição à noção de que o conhecimento é transmitido do professor aos alunos. Assim, a maior parte da aula deveria ser voltada à criação de oportunidades para os alunos usarem a língua.

O princípio da integração, o quinto da lista elaborada por Nunan (2004), sugere que as situações de ensino-aprendizagem devem evidenciar as relações entre forma lingüística, função comunicativa e significado semântico. Em linhas gerais, o aluno precisa entender claramente as relações sistêmicas entre forma, função e significado.

O sexto princípio, da reprodução para a criação, mostra uma coerência na seqüência instrucional. Nunan (1999, 2004) faz distinção entre tarefas reprodutivas e tarefas criativas. Por tarefas reprodutivas, o autor entende aquelas que fazem com que os alunos sigam os passos sugeridos pelo professor ou livro didático, isto é, são tarefas, de certa forma, guiadas e desenvolvidas para que os alunos dominem a forma, significado e função, servindo de base para as criativas. As tarefas criativas, por outro lado, demandam que os alunos usem a língua de





forma inédita, isto é, recombina elementos já conhecidos de tarefas anteriores de um modo diferente, sem especificações prévias por parte do professor sobre como cumprir determinada tarefa. Como as unidades de um curso consistem, entre outras coisas, em seqüências de tarefas e a coerência dessas unidades depende de como as tarefas estão integradas, Nunan (1999, 2004) sugere uma seqüência lógica para sua elaboração: as tarefas reprodutivas precedem as tarefas criativas.

Os aprendizes devem ser incentivados a sair do uso reprodutivo da língua para usá-la de forma criativa. Nunan (2004:7)⁵

O último princípio apresentado por Nunan (2004) explica a importância de se criarem oportunidades para que os alunos reflitam sobre o quê e de que forma aprendem. Para o autor, a reflexão é um elemento-chave na elaboração de tarefas.

Além desses princípios, Nunan (2004) comenta alguns aspectos que compõem uma tarefa: objetivos, *input*, procedimentos, o papel do aluno e do professor e a ambiência (*setting*) em que aprendizagem ocorre. Discutiremos, a seguir, cada um deles. Nunan (2004: 41) define objetivos como as intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem.

Input refere-se aos dados lingüísticos (orais ou escritos) e visuais, fornecidos pelo professor, livro didático ou qualquer outra fonte, com os quais os alunos trabalham para executar uma tarefa. Não entraremos, aqui, na discussão sobre a relevância (ou não) de usar materiais autênticos para o *input*, já que foge do foco de nosso trabalho. No entanto, gostaríamos de salientar que, em nosso contexto profissional específico, priorizamos o uso de materiais autênticos.

Os procedimentos determinam o que os alunos, de fato, devem fazer com o *input* recebido, visto como o ponto de partida para a execução da tarefa. O autor sugere analisar as tarefas pelo modo como

5. 'Learners should be encouraged to move from reproductive to creative language use' (Nunan, 2004:7)





demandam dos alunos o comportamento que se espera que tenham em suas interações comunicativas fora do contexto escolar. Assim, ao se elaborar o material, caberia ao *designer* incluir situações que possibilitem aos alunos aprender fazendo, bem como criar condições para que aprendam de forma indutiva (Nunan, 1999).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao tipo de tarefa solicitada. Há várias formas de classificar as tarefas (Nunan, 2004), seja pelo tipo de atividades que envolvem, por exemplo, atividades de diálogo ou dramatização, ou ainda pelo tipo de estratégias que demandam, tais como habilidade cognitiva, interpessoal, entre outras.

Além disso, devemos considerar, também, o papel que alunos e professor assumem durante a execução das tarefas e de que forma esse papel pode afetar o processo de ensino-aprendizagem.

A ambiência (*setting*) refere-se à especificação, explícita ou implícita, da organização da tarefa, levando em conta o modo como as tarefas são executadas, individualmente, em pares ou em grupos, bem como a disposição da sala de aula. Considera-se, também, se a tarefa será realizada fora da sala de aula, seja de forma parcial ou total.

Com base na conceituação de tarefa apresentada e na importância de sua coerência com desenho de curso como um todo, elaboramos um conjunto de tarefas que visassem à construção e à prática da habilidade de selecionar informações relevantes de textos acadêmicos, de forma a preencher a lacuna, já comentada, que verificamos em nossos cursos. Na seqüência que apresentaremos, procuramos respeitar os princípios discutidos anteriormente, partindo da elaboração de tarefas reprodutivas, que encaminhassem os alunos para a realização de uma final, vista como criativa, que fosse bem semelhante a uma tarefa que nossos alunos teriam que desempenhar em sua vida acadêmica.

No presente artigo, apresentaremos alguns exemplos que foram elaborados com o intuito de auxiliar os alunos no processo de seleção de informações relevantes durante a leitura de textos acadêmicos.





2. O contexto pedagógico

Para compreender melhor nossa proposta de material didático, assim como a lacuna que suscitou sua produção, achamos pertinente comentar sobre o contexto pedagógico em que atuamos, enfocando o papel das tarefas, por nós elaborados, dentro do desenho utilizado de curso de Inglês Instrumental para a Leitura de Textos Acadêmicos.

Esses cursos de Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos são oferecidos em instituições de ensino superior pública e particular. Em geral, na instituição pública, são oferecidos com uma carga horária de 90 horas, divididas em dois semestres (nível I e II) com 60 horas e 30 horas respectivamente por semestre. Na instituição particular, a carga horária também é semelhante, dividida, no entanto, em três semestres (Nível I, II e Avançado) com 30 horas para cada um.

O curso foi desenvolvido, especialmente, para o público acadêmico: alunos da graduação ou pós-graduação, que, ao se inscreverem, têm como objetivo principal o desenvolvimento da fluência em de textos acadêmicos para que possam fazer as leituras obrigatórias em suas áreas específicas ou para redigirem seus trabalhos acadêmicos. Além desses participantes, vindos da própria comunidade acadêmica, há ainda uma parcela de público externo, que necessita ser aprovada em exames de proficiência para ingressar em cursos de pós-graduação. Os alunos são diversificados no que diz respeito à área de atuação e de pesquisa, faixa etária e conhecimento prévio da língua inglesa.

Quanto ao conteúdo programático, enfocamos o uso de estratégias de leitura, gramática mínima, gêneros discursivos (*genre*), entre outros, visando praticar e desenvolver a habilidade de leitura.

3. Elaboração de material didático

Como comentamos anteriormente, nosso maior desafio foi elaborar material didático que auxiliasse o aluno a se tornar um leitor autônomo e independente, capaz de selecionar informações relevantes





de acordo com seu objetivo de leitura. O material produzido deve ser coerente e integrado com as outras unidades do curso, complementando o curso já desenhado. Assim, optamos pela elaboração de um conjunto de tarefas, enfatizando o uso funcional da língua, com o propósito de suscitar reflexões que levassem ao desenvolvimento de uma habilidade complexa, a distinção entre informações relevantes de irrelevantes. Procuramos respeitar os princípios apresentados por Nunan (2004), discutidos acima, de forma que as tarefas fossem integradas e seqüenciadas, partindo das reprodutivas para, depois, realizar tarefas criativas. O *input* das atividades deve ser dado por meio de textos acadêmicos autênticos e as tarefas elaboradas devem focar uma prática reflexiva. O professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem, guiando os alunos em suas ações e descobertas. O aluno tem um papel ativo na construção dessas habilidades; cabe a ele encontrar formas de cumprir as tarefas exigidas, tomando decisões conscientes durante todo o processo de leitura e de aprendizagem. As tarefas devem ser feitas individualmente e, em alguns momentos, em grupos, visando o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos de material didático que elaboramos⁶, seguindo os critérios mencionados acima. Gostaríamos de salientar que elas são apenas amostras do material produzido e são apresentadas parcialmente; não são as tarefas completas, que demandariam maior espaço e detalhamento. Achamos, contudo, que a apresentação que ora fazemos poderá fornecer uma visão do trabalho proposto.

TAREFA 1:

Objetivo: perceber as diferentes formas de iniciar parágrafos, bem como suas respectivas idéias centrais.

Input: Vários parágrafos de diferentes textos acadêmicos

6. Para a ilustração do material didático, faremos uso de apenas três artigos acadêmicos.





Procedimento: i) ler os parágrafos iniciais
 ii) perceber a intenção do autor
 iii) completar a tabela de acordo com a informação apreendida
 iv) perceber marcas discursivas como facilitadores da apreensão da informação

Papel do Professor: mediador

Papel do Aluno: participativo e reflexivo

Contexto: Trabalho individual, desenvolvido em sala de aula

⇒ **Analise os seguintes parágrafos, a fim de completar a tabela abaixo.**

1) De que forma o autor inicia seu parágrafo?

- ❖ O autor faz uma pergunta para chamar a atenção do leitor?
- ❖ O autor começa com uma afirmação, introduzindo a idéia central?
- ❖ O autor levanta uma dúvida?
- ❖ O autor começa com uma contra-argumentação?
- ❖ O autor utiliza outro recurso?

2) Há marcas discursivas presentes no parágrafo, que ajudam a perceber o objetivo do autor? Em caso afirmativo, quais?

3) Qual é a idéia central do parágrafo?

PARAG	PERGUNTA	AFIRMAÇÃO	DÚVIDA	CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	OUTROS	MARCAS DISCURSIVAS
§ 1						
§ 2						
§ 3						
	Idéia central do parágrafo					
§ 1						
§ 2						
§ 3						



**PARÁGRAFO 1**

Economists had devoted a lot of effort to understand why some regions developed faster, are richer, with more firms, while others just did not get the same standards. Some fields in Economics, as the new geography economy, emphasize that some forces stimulate aggregation, while some stimulate dispersion and these forces are able to explain the regional differences around the world. These theories focus basically on transportation costs and on increasing returns to scale to explain how firms decide where to build a new plant. Both concepts model the space, influencing the locational decision that each agent faces (Silva, 2007)

PARÁGRAFO 2

It is well known that for academic life, one of the most important language skills is reading; not only in L1 (mother tongue), but also, and specially, in FL (foreign language). It is through reading that the researcher is able to get in touch with diverse theories and the latest improvements in his/her area. Most of the time, this kind of reader is requested to read deeply, i.e., to be able to get not only the detailed information which supports the text arguments, but also to perceive the author's aims which underlie the text surface, so that he or she can perceive the underlying aspects of the text (Corte & Fischer (1996).

PARÁGRAFO 3

In this study we will analyze the domestic and international competitiveness in some segments of Brazilian maritime industry, like Navy construction, tankers, merchant marine, tugs, offshore activities, navigation construction for tourism and leisure and vessels to industrial fishing. This paper also presents a description of supply chain and degree of relevance of the critical success factors of maritime industry, costs, quality, technology/innovation, product development time and flexibility according to the view of shipyard segment (Moura et al., 2008).



**TAREFA 2:**

Objetivo: distinguir idéias principais e detalhes dos parágrafos, bem como suscitar colaboração entre pares de forma a facilitar o processo de apreensão da informação e percepção de marcas discursivas.

Input: Seleção de vários parágrafos de diferentes textos

- Procedimento:
- i) ler os parágrafos com o objetivo de identificar sua organização
 - ii) identificar as orações principais dos parágrafos
 - iii) perceber a expansão de idéias dentro dos parágrafos
 - iv) verificar marcas discursivas que ajudaram na seleção de informações
 - v) justificar sua classificação

Papel do Professor: mediador

Papel do Aluno: participativo, colaborativo e reflexivo

Ambiência: Trabalho em pares, desenvolvido em sala de aula

⇒ **Analise os seguintes parágrafos dos textos. Em seguida, discuta e identifique com seu colega:**

- a) a idéia principal,
- b) as idéias que sustentam o argumento central do parágrafo,
- c) a presença de marcadores discursivos que possam ajudar na identificação e seleção das informações.

PARÁGRAFO 1

According to Porter (1998) cluster is a concentration of companies and institutions geographically concentrated and interconnected. A cluster is also characterized by promoting closer relations among companies and other institutions important for the competition. The system includes suppliers of machines, equipments and services as well as specialized suppliers of infra-structure. The cluster must consider the whole chain, involving customer's assistance and other complementary services or institutions and their competence and technology (Silva, 2007).





IDÉIA PRINCIPAL	
IDÉIAS-SUPORTE	
PRESENÇA DE MARCADORES DISCURSIVOS	

PARÁGRAFO 2

Although the outcomes of government policies varied, a relevant concept that must be considered is the role of institutions in this process. The definition of Institution here considers both formal ones, like laws, as informal ones, like cultural heritage. They create constrains and incentives within firms and people take their decisions. It cannot be neglected as a key element of economic outcomes. So, a hypothesis that can be raised is that government that had created right incentives in relation to institutions that were present in their countries succeeded, while others that had misunderstood or simply not had considered institutional roles, failed. Then, this essay aims to explain why and how institutions matter to explain economic dispersion (Corte & Fischer (1996).

IDÉIA PRINCIPAL	
IDÉIAS-SUPORTE	
PRESENÇA DE MARCADORES DISCURSIVOS	

TAREFA 3:

Objetivo: perceber a relação entre os parágrafos do texto por meio de marcadores discursivos e da organização das informações dadas no texto.

Input: Seleção de um texto (ou partes dele), não muito longo para que a tarefa não se torne cansativa demais





- Procedimento:
- i) ler o texto (ou trecho) indicado com o objetivo de apreender as ideias principais
 - ii) analisar os parágrafos presentes, identificando suas orações principais
 - iii) perceber como a expansão de idéias dentro dos parágrafos ocorre
 - iv) perceber a organização das informações presentes no texto (tema e rema ou dado/novo)
 - v) identificar marcas discursivas que ajudem na apreensão e seleção das informações

Papel do Professor: mediador

Papel do Aluno: participativo e reflexivo

Ambiência: Trabalho individual, desenvolvido em sala de aula

a) Você lerá uma parte da Introdução de um artigo intitulado “Reading in Detailed Level of Comprehension: A Case Study”, com o objetivo de identificar a idéia central.

ESP courses focusing on reading have aimed to develop reading strategies to help readers grasp the meaning of a text even when they have superficial knowledge of English language. To a certain extent, they have been successful, if we take into account reading for general and main points comprehension. However, as ESP practitioners, we have noticed that our students always ask us how to reach the detailed level of comprehension. It seems to us that the levels of comprehension above mentioned are not enough for them to perform different tasks demanded in their professional area.

In our search for help in specific literature (Grellet, 1981; Smith, 1983, 1988; among others), we have realised that much is said on how to teach general and main points comprehension and the need to lead students to the detailed level. Nevertheless, in practical terms, we could hardly find, in the previously mentioned literature, any reference on how to do it.

It is a common belief that students can reach the above mentioned level little by little if they have enough time to practise this skill. Nonetheless, we should point out two drawbacks to this simplistic view. Firstly, the student who gets enrolled on an ESP course needs to enhance this level of comprehension in very short time as he/she must read articles in order to acquire deeper specific knowledge in the academic area and to be able to follow his or her course classes.





Secondly, ESP approach relies much on students' previous knowledge to apprehend information. Yet, we have observed that most students use reading to widen their academic knowledge. They feel very insecure while reading in the FL because they do not have enough grammatical, vocabulary and content knowledge to guide them into the text details.

According to Stanovich (1980), when a reader presents a deficit in one type of reading processing, he will rely basically on other sources of knowledge to compensate for it. Therefore, we had the impression that when an ESP student presents both linguistic and content limitations, knowledge of text structure may be useful to achieve reading objectives and overcome difficulties (Corte & Fischer, 1996).

- b) Agora, releia cada parágrafo, na tentativa de perceber como o texto foi organizado. Selecione a idéia principal e suas idéias-suporte. Procure também por marcas discursivas que possam ajudá-lo nesta tarefa.**

ESP courses focusing on reading have aimed to develop reading strategies to help readers grasp the meaning of a text even when they have superficial knowledge of English language. To a certain extent, they have been successful, if we take into account reading for general and main points comprehension. . However, as ESP practitioners, we have noticed that our students always ask us how to reach the detailed level of comprehension. It seems to us that the levels of comprehension above mentioned are not enough for them to perform different tasks demanded in their professional area.

IDÉIA CENTRAL	IDÉIAS-SUPORTE	PRESENÇA DE MARCAS DISCURSIVAS

- c) Agora, leia o segundo parágrafo. Que idéias presentes no parágrafo anterior aparecem neste parágrafo? Que idéias novas aparecem no parágrafo? Qual é a informação central presente? Que informações sustentam a idéia central? Há presença de marcadores discursivos?**

In our search for help in specific literature (Grellet, 1981; Smith, 1983, 1988; among others), we have realised that much is said on how to teach general





and main points comprehension and the need to lead students to the detailed level. Nevertheless, in practical terms, we could hardly find, in the previously mentioned literature, any reference on how to do it.

IDÉIA CENTRAL	IDÉIAS-SUPORTE	INFORMAÇÃO		PRESENÇA DE MARCAS DISCURSIVAS
		DADA	NOVA	

d) Releia o terceiro parágrafo. Que idéias presentes no parágrafo anterior aparecem neste parágrafo? Que idéias novas aparecem no parágrafo? Qual é a informação central presente? Que informações sustentam a idéia central? Há presença de marcadores discursivos?

IDÉIA CENTRAL	IDÉIAS-SUPORTE	INFORMAÇÃO		PRESENÇA DE MARCAS DISCURSIVAS
		DADA	NOVA	

TAREFA 4 (Tarefa Final)

Objetivo: selecionar as idéias principais do texto, descartando informações irrelevantes.

Input: Texto selecionado pelo aluno

- Procedimento:
- i) ler o texto escolhido com o objetivo de apreender as ideias principais
 - ii) selecionar as idéias principais do texto
 - iii) produzir um resumo em português





Papel do Professor: monitor

Papel do Aluno: participativo e reflexivo

Ambiência: Trabalho individual, desenvolvido parcialmente na sala de aula e em casa

⇒ **TAREFA FINAL:**

Escolha um texto de sua área e leia-o com o objetivo de selecionar as idéias principais, visando à produção de um resumo em português. Preste atenção especial na organização dos parágrafos, identificando as informações dadas e novas presentes no texto. Observe os marcadores discursivos que facilitam a identificação e seleção de informações.

4. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar uma seqüência de tarefas, elaboradas para nossas aulas de Inglês Instrumental para a leitura de textos acadêmicos, bem como comentar os princípios subjacentes à sua elaboração, que foi motivada pela percepção da necessidade de aprimorar a habilidade de selecionar informações relevantes, em especial em textos mais longos.

Baseamos nosso trabalho na conceituação de tarefa apresentada por Nunan (2004). Nossa intenção foi desenvolver material que levasse a um leitor autônomo, capaz de tomar as decisões necessárias para o cumprimento das tarefas, sabendo o quê, quando e como selecionar as informações do texto. Objetivamos ainda elaborar um material seqüenciado e integrado, que pudesse ser trabalhado em momentos diversos do curso e levasse o aluno a diferentes reencontros e práticas da habilidade.

Mais do que sugestões e exemplos de como se trabalhar com a seleção de informações relevantes durante a leitura, esperamos que o material elaborado possa ser útil para que os alunos continuem aprendendo e praticando essa habilidade, principalmente após o término





de sua aprendizagem formal, chegando, assim, à autonomia, que todos nós, educadores, almejamos.

Recebido em: 03/2008; aceito em: 03/2008.

Referências Bibliográficas

- CORTE, A.C. de O. & FISCHER, C.R. 1996. *Reading in detail comprehension: a case study*. Anais do V Latin American ESP Colloquium, Mérida, Venezuela.
- GRELLET, F. 1981. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon
- LITTLE, D. 1991. *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- _____ & DAM, L. 1998. *Learner autonomy: what and why?* JALT98 Special Guest Speakers. The Language Teacher. Disponível online em: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html>. Acesso em 06/12/07.
- MOURA, D. A. et al. 2008. *Study of competitiveness and critical factors of success in Brazilian maritime industry*. In: C. GUEDES SOARES & P. K. KOLEV (Eds) *Maritime Industry, Ocean Engineering and Coastal Resources*. London: Taylor & Francis Groups.
- NUNAN, D. 1998. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1999. *Second language teaching & learning*. Boston: Newbury House Teacher Development, Heinle & Heinle Publishers.
- _____ 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PORTER, M 1998. *Clusters and the new economics of competition*. Boston: Harvard Business Review.
- SCHARLE, Á. & SZABÓ, A. 2000. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, G.P. 2007. *Geography Economy and Institutions: an exploratory analysis*. Article presented as part of the credits for the





subject 'Regional Economics' held in the Department of Urban Studies and Planning, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

SMITH, F. 1983. *Essays into literacy: selected papers and some afterthoughts*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

_____ 1988. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

STANOVICH, K.E. 1980. Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16:32-71.

WILLIS, J. 1996. *A Framework for task-based learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited.

Angela Cristina de Oliveira Corte has a PhD degree in Education from the College of Education at the University of São Paulo. She has an M.A. in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo. She studied English Language and Literature at the Catholic University of São Paulo for her first degree. She has been teaching in universities for more than 20 years. She has been involved in ESP research and teaching since 1987. cortekauer@uol.com.br

Cynthia Regina Fischer has a PhD in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo. She has an M.A. in Applied Linguistics from the same University. She graduated in English Language and Literature at the Catholic University as well. She has been teaching in universities for more than 20 years. She has been involved in ESP research and teaching since 1987. Presently she is part of the research group GEALIN in the Applied Linguistic Post-Graduation Program at the Catholic University of São Paulo. cynthia@fecap.br