

**ESTRATÉGIAS DE LEITURAS INSTRUMENTAL E CRÍTICA  
NO ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL****Jorge Luiz Antonio<sup>1</sup>**

**Resumo.** Este artigo de revisão mapeia o que se estudou sobre as estratégias de leitura instrumental e crítica em línguas portuguesa e inglesa em publicações impressas e eletrônicas. Trata-se de reflexões sobre o que as disciplinas denominadas de Inglês Instrumental (Inglês Técnico, Inglês Industrial, Inglês Comercial, Inglês Para Fins Específicos etc.) oferecem aos alunos de cursos nas mais diferentes áreas técnicas e tecnológicas (Engenharias, Logística, Gestão da Produção Industrial, Informática etc.). Procurou-se focar a atenção nas duas dificuldades que o professor de Inglês Instrumental enfrenta: o pequeno número de aulas semanais, que nos traz o desafio de procurar escolher os temas essenciais, que motivem os alunos para aproveitar melhor as aulas, mesmo que elas fiquem nas últimas aulas, especialmente nas sextas-feiras, por exemplo. Esta pesquisa procura aproveitar todas as referências teóricas necessárias para chegar a um objetivo: preparar aulas motivadoras por meio de estratégias de leitura crítica e ensino contextualizado e, portanto, se torna uma revisão da literatura ou estado da arte.

**Palavras-chave:** Metodologia de Ensino; Leituras instrumental e Crítica; Língua Inglesa.

**Resumen.** Estrategias de lectura instrumental y crítica en la enseñanza de inglés instrumental. Este artículo de revisión mapea lo que se ha estudiado sobre estrategias de lectura instrumental y crítica en portugués e inglés en publicaciones impresas y electrónicas. Estas son reflexiones sobre lo que las disciplinas denominadas Inglés Instrumental (Inglés Técnico, Inglés Industrial, Inglés de Negocios, Inglés para Fines Específicos, etc.) ofrecen a los estudiantes de cursos en las más diferentes áreas técnicas y tecnológicas (Ingeniería, Logística, Gestión de la Información) Producción Industrial, Informática, etc.). Intentamos centrar la atención en las dos dificultades que enfrenta el profesor de inglés instrumental: el reducido número de clases semanales nos trae el reto de intentar elegir los temas esenciales, que motiven a los alumnos a disfrutar mejor de las clases, aunque se queden en las últimas clases, en un viernes, por ejemplo. Esta investigación busca aprovechar todas las referencias teóricas necesarias para alcanzar un objetivo: preparar clases motivadoras a través de estrategias de lectura crítica y enseñanza contextualizada y, por tanto, se convierte en una revisión de la literatura o del estado del arte.

**Palabras clave:** Metodología de la enseñanza; Lecturas instrumentales y críticas; Idioma en Inglés.

**Abstract.** instrumental and critical reading strategies in instrumental english teaching. This review article maps what has been studied about instrumental and critical reading strategies in Portuguese and English in print and electronic publications. These are reflections on what the disciplines called Instrumental English (Technical English, Industrial English, Business English, English for Specific Purposes etc.) offer students of courses in the most different technical and technological areas (Engineering, Logistics, Management of Industrial Production, Informatics etc.). We tried to focus attention on the two difficulties that the instrumental English teacher faces: the small number of weekly classes brings us the challenge of trying to choose the essential topics, which motivate students to better enjoy the classes, even if they stay in the last ones. classes and on Fridays, for example. This research seeks to take advantage of all the theoretical references necessary to reach an objective: to prepare motivating classes through critical reading strategies and contextualized teaching and, therefore, it becomes a review of the literature or state of the art.

**Keywords:** Teaching Methodology; English Language; Instrumental and Critical Readings.

<sup>1</sup> Graduado em Letras (Português / Inglês / Espanhol) e Filosofia, Especialista em Filosofia e Direitos Humanos, Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa e Inglesa, Didática Geral, Psicopedagogia e Literatura pelo COGEAE/PUC/SP), Mestre e Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e Pós-Doutorado em Teoria Literária pela UNICAMP. Professor do ensino médio e superior. E-mail: jorge.antonio@fatec.sp.gov.br.

## 1 Introdução

Esta pesquisa teve início na escolha do curso mais adequado para o aperfeiçoamento de que necessitava para a busca de novos desafios profissionais: uma atualização em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, pois minha experiência profissional sempre esteve mais voltada para o ensino de Língua Portuguesa (LP). O ensino de Língua Inglesa (LI) ficou concentrado no início da carreira, logo após a conclusão dos cursos especializados de LI.

Dois concursos públicos foram as alavancas que motivaram estudos teóricos de metodologias, abordagens, métodos, *curriculum / syllabus*<sup>2</sup> e técnicas em LI, como *English for Specific Purposes* (ESP) (Inglês Para Fins Específicos), ensino comunicativo, estudo de materiais didáticos, sequências didáticas etc. A possibilidade de lecionar Inglês Instrumental em cursos tecnológicos (Gestão da Produção Industrial, Gestão Empresarial, Gestão de Serviços etc.) reforçou a necessidade de buscas de estratégias de ensino-aprendizagem.

Este artigo de revisão contém o resultado dessas pesquisas de conteúdo para um curso de Inglês Instrumental e a organização de uma bibliografia efetivamente estudada, na sua grande maioria, para prestar concursos, ministrar curso semestral, e, com o Curso de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa, fazer uma atualização.

O conteúdo desta pesquisa compreende os meios impressos e digitais e permitiram vislumbrar a possibilidade de me aprofundar em estratégias de leitura instrumental e crítica e produção de textos em LI. As reflexões levaram aos seguintes temas:

- a) Estratégias e dinâmicas de leitura no ensino de Inglês Instrumental (II);
- b) O uso do *Learning Diary* (Diário de Aprendizagem) como estratégia complementar de leitura e aprendizagem no ensino de II; e
- c) Estratégias de leitura crítica no ensino de II.

O desenvolvimento das aulas, as autoavaliações dos alunos, a autocrítica e os estudos de pós-graduação permitiram chegar a uma síntese temática, pois assim seria possível aliar a teoria à prática. O terceiro tema foi a melhor escolha. A questão referente ao *learning Diary* (diário de aprendizagem) passou a fazer parte das estratégias de leitura<sup>3</sup>.

Este artigo de revisão aborda as estratégias de leitura instrumental facilitadoras de aprendizagem da língua estrangeira por meio de elementos motivadores e conduz para as estratégias de leitura crítica nas aulas de Inglês Instrumental em módulos únicos por curso em um único semestre ou em vários semestres durante um curso tecnológico.

<sup>2</sup> Syllabus: [de uma matéria], currículo [de um curso].

<sup>3</sup> As questões ligadas à escrita (produção de texto em língua inglesa, *EFL writing*) formaram subsídios para outro artigo de revisão e, provavelmente, para a elaboração de cursos de extensão cultural ou projetos de ensino bimestrais.

## 2 Questões fundamentais

Dentre as muitas dificuldades que o professor de Inglês Instrumental<sup>4</sup> enfrenta, existe o pequeno número de aulas semanais, normalmente duas aulas na maior parte dos cursos técnicos e tecnológicos de instituições de ensino médio, médio integrado ao técnico, superior ou tecnológico, com duração de um único semestre em alguns casos, e de todos os semestres do curso em outros.

O que fazer de positivo em duas aulas semanais às vezes num horário às vezes inadequado? Inúmeras tentativas foram realizadas em cada semestre. Teoria e prática permitiram estabelecer contratos pedagógicos com os alunos, com base em Andragogia e em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, para verificar qual o conteúdo que seria possível ministrar, de maneira eficiente e proveitosa para os alunos de um curso tecnológico (ensino superior) ou técnico (ensino médio).

Os cursos de extensão em Andragogia e em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nos trouxeram soluções mentais (hipóteses) que puderam ser aplicadas semestralmente. Dedicamos as primeiras aulas a enquetes a partir da seguinte questão principal: qual a contribuição da LI para um curso tecnológico ou curso técnico? A partir de uma lista explicada, os alunos puderam opinar por um conteúdo que pudesse ser aproveitado na área técnica. A partir dos livros didáticos específicos, foi possível verificar, com os alunos, quais os conteúdos válidos para ser desenvolvido. Uma avaliação diagnóstica como “Quem é você e como está o seu inglês” (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006, p. 10-14) permitiu verificar o nível de compreensão dos alunos, para, em seguida, tratar de exemplos de conteúdos que tratassem do curso tecnológico específico, como Gestão da Produção Industrial, Gestão Comercial, Gestão Empresarial etc.

Também é possível observar uma formação básica (ensino fundamental I e II e médio) deficiente, o que leva o professor a não sair das noções introdutórias de LI. Isso representa sempre um desafio para o aluno no ensino superior: como fazer revisões de conteúdo e desenvolver aspectos importantes para o curso tecnológico num reduzido espaço de duas horas-aulas?

O tempo reduzido de aulas semanais e a dificuldade de aprendizagem dos alunos exigem uma atitude proativa do professor, para que os aspectos negativos se tornem elementos motivadores, ou seja, para que seja possível conduzir os alunos, da melhor forma

---

<sup>4</sup> O desinteresse também ocorre com outras disciplinas teóricas, como Leitura e Produção de Texto, Comunicação e Expressão, Filosofia, Sociologia, Artes, etc. em cursos técnicos e tecnológicos, mas este não é nosso objeto de estudo.

possível, a buscar a autonomia (BROWN, 2017, p. 70-71), procurando gradativamente passar a metodologia do ensino de línguas de centrada no professor para uma gradativa autonomia do aluno: “a capacidade de controlar sua própria aprendizagem, tradução nossa) (BENSON, 2001, p. 290, *apud* BROWN, 2017, p. 70):

A autonomia é agora universalmente manifestada em sala de aula na forma de permitir que os alunos façam coisas como iniciar produção oral, resolver problemas em pequenos grupos e praticar a linguagem com colegas (). (...) De extrema importância, os currículos de linguagem reconheceram o crucial objetivo de ajudar os alunos a assumir suas próprias responsabilidades e registrar seus próprios caminhos para o sucesso. (...)

O domínio bem-sucedido da língua estrangeira dependerá de um grau em grande parte da habilidade autônoma dos alunos para tomar iniciativa em sala de aula e para continuar suas jornadas rumo ao sucesso, além da sala de aula e do professor (BROWN, 2017, p. 70).

Da melhor e mais eficiente maneira possível, devemos desenvolver a autonomia do aluno, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam a criação de um espaço escolar apropriado ao ato de ensinar e aprender:

A sala de aula deve oferecer ao aluno um espaço para vivenciar a língua, deve ser agradável e favorecer a interação e participação de todos, e permitir que cada um torne-se o sujeito de seu processo de aprendizagem. Sempre que o aluno tiver contato com a língua inglesa, devemos transformar este momento em uma oportunidade única de aprender mais e mais (EDITORA PROMINAS; ORGANIZADORES, 2012, p.3).

Vale lembrar, também, que o “ensino da língua inglesa deve promover o uso da língua para a comunicação do aluno através dos meios de comunicação, textos e pessoalmente com outros falantes” (EDITORA PROMINAS; ORGANIZADORES, 2012, p. 3). Os recursos possíveis nos meios digitais devem incentivar um estudo sistemático, disciplinado e contínuo para que o aluno, com base no conteúdo desenvolvido em aulas, seja o elemento capaz de desencadear o aprendizado gradativo, autônomo e seguro.

Obras como a de Davies (2018) e de Ellis e Sinclair (1991) exploram a autoavaliação como ato de aprender a aprender (MUMFORD, 2001): o aluno procura estabelecer metas para si mesmo e, com a ajuda do professor, pode verificar o quanto está aprendendo.

Para Mumford:

A aprendizagem acontece quando as pessoas são capazes de demonstrar que sabem algo que não sabiam anteriormente (discernimentos e entendimentos, bem como fatos) e/ou quando conseguem fazer algo que anteriormente não conseguiriam (habilidades) (2001, p. 10).

O ensino da LI, nos ensinos técnico, médio e integrado, e igualmente nos ensinos tecnológicos e superiores, procura responder a uma pergunta básica: como se aprende outra

língua<sup>5</sup>? Conhecer a opinião dos estudiosos foi um processo importante para este estudo: “(...) há pelo menos quarenta teorias de aquisição de segunda língua (ASL). Uma coisa em comum entre essas teorias é que nenhuma delas investiga o fenômeno do ponto de vista do aprendiz (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 227, *apud* MENEZES, 2012, p. 8)”.

Menezes (2012, p. 9-22) descreve sucintamente as teorias: behaviorismo; hipótese da gramática universal; teoria da aculturação; hipótese da compreensão; hipótese da interação; hipótese do *output* ou da lingualização; teoria sociocultural; connexionismo; cuja conclusão, para a autora, é que “a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e eventuais) entre o indivíduo o meio ambiente” (idem, p. 21). Ao tratar da história do ensino de língua estrangeira, Rivers (1975, p. 10-11) afirma que

(...) podemos distinguir duas principais correntes de pensamento, tendo cada qual desenvolvido um sistema integrado de técnicas derivadas de suas premissas fundamentais. No intuito de facilitar o tratamento do assunto, designaremos de formalistas e ativistas os representantes desses dois grupos. Obviamente, muitos professores assumiram uma posição intermediária, aplicando técnicas formalistas a alguns setores e a alguns níveis de ensino, e técnicas ativistas a outros. (...)

Os formalistas apoiaram-se fortemente num tipo de ensino dedutivo, partindo da regra para o exemplo; os ativistas advogaram a apreensão de uma generalização por parte do próprio aluno, depois de haver ouvido e usado certas formas das maneiras mais variadas possíveis – em síntese, um processo de aprendizado indutivo (grifo nosso).

Rivers (1975<sup>6</sup>) busca preparar o professor para a carreira de línguas estrangeiras por meio de um estudo detalhado sobre a metodologia de ensino: objetivos e métodos; o método audiolingual; o lugar da gramática; elaboração de práticas e exercícios gramaticais; ensinando sons; compreensão auditiva; habilidade oral (rudimentos e expressão espontânea); habilidade de leitura e de escrita; compreensão da outra cultura; avaliação; gravadores e laboratórios de línguas; livro didático; planejamento de aula; etc.

A riqueza de exemplos está numa linguagem narrativa que começa com uma observação de um aluno-professor assistindo aulas de quatro professores experientes com métodos diferenciados. Ao longo do texto, num estilo muito agradável, as afirmações de uma professora experiente são valiosas: “são os objetivos do professor que determinam a organização da sua aula” (RIVERS, 1975, p. 7):

Professores e candidatos a professor se beneficiariam se, a título de exercício, tentassem estabelecer uma certa ordem de prioridade para seus objetivos a longo prazo no campo de ensino de línguas estrangeiras. Se submetidas a uma análise, ver-

<sup>5</sup> Ao longo deste artigo, usaremos “segunda língua” e “língua estrangeira” como sinônimos de “língua inglesa”.

<sup>6</sup> Livro publicado em 1968 nos EUA, com 398 páginas, sob o título de *Teaching Foreign – Language Skills*, traz uma abordagem pioneira a respeito de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

se-á que as respostas de um grande número de professores poderão ser classificadas em seis categorias. (...) As seis classes de objetivos são: desenvolver a capacidade intelectual do aluno através do estudo da língua estrangeira; umentar a cultura pessoal do aluno através do estudo de textos literários e filosóficos, já que estes constituem a chave para a cultura; ampliar a compreensão do aluno a respeito do funcionamento da língua e leva-lo, mediante o estudo de uma outra língua, a uma conscientização mais profunda do funcionamento de sua própria língua; ensinar o aluno a ler com compreensão a língua estrangeira, de modo que ele possa acompanhar a evolução do conhecimento humano, estar a par da literatura, pesquisa e informações dos tempos modernos; levar o aluno a participar de um maior entendimento entre os povos ao cruzar barreiras nacionais, dando-lhe uma visão mais humana do modo de vida e do pensamento cuja língua está aprendendo; dotar o aluno de habilidades que lhe permitam comunicar-se oralmente e, até certo, também na escrita, com os que falam outra língua e com os povo de outras nacionalidades que também dominam esse idioma (idem, p. 7-8, grifo nosso).

O módulo de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (EDITORA PROMINAS; ORGANIZADORES, 2012a, p. 1-57) apresenta uma visão panorâmica e exemplos baseados em outras fontes bibliográficas: Richards e Renandya (2002); Larsen-Freeman (2008); Paiva (2010); e *The New Cambridge English Course: England*, de Michael Swan e Catherine Walter<sup>7</sup>. A obra de Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014) apresenta uma síntese das principais metodologias de ensino de LI no Brasil “no âmbito da abordagem estrutural-comportamental rumo à abordagem comunicativa” (idem, p. 9):

(...) o Método Gramática-Tradução ou clássico (*the Grammar-Translation Method*), o Método Direto (*the Direct Method*), o Método de Leitura (*the Reading Method*), o Método de Audiolingual (*the Audiolingual Method*), o Método Estrutural-Situacional (*the Structural-Situational Method*), o Método Cognitivo (*the Cognitive Method*), o Método Funcional (*the Functional Method*) e a Abordagem Comunicativa (*the Communicative Approach*).

Esse estudo panorâmico, baseado em Brown (2007) e com exemplos de livros didáticos usados no ensino de LI no Brasil, apresenta alguns exemplos de cada método ou abordagem, além de conceituar o que é *método* – “um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionados por uma abordagem ou modelo teórico” (idem, p. 15); do que se trata a *abordagem* (*approach*) – “uma hierarquia que vem em primeiro lugar e domina o conceito de método” (idem, p. 16); o que significa *técnica* (*Technique*) – “um simples procedimento sistemático em sala de aula, visando uma determinada prática e cumprindo um objetivo específico (idem)”; e qual é o conceito de *Plano de Estudos ou Currículo* (*Syllabus*<sup>8</sup> – *Curriculum*)<sup>9</sup>” (idem), ou

<sup>7</sup> Não tivemos acesso direto a todas essas obras.

<sup>8</sup> O significado de *syllabus* é “*programa* [de uma matéria], *currículo* [de um curso]” (LONGMAN on-line, 2009, p.s.n.). Para Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014, p. 16), “*Curriculum (EUA)* ou “*Syllabus (Reino Unido)* são feitos para desenvolver um dado programa de língua”.

<sup>9</sup> O assunto continuará a ser desenvolvido posteriormente.



seja, “um documento que diz o que será (ou pelo menos o que deveria) ser aprendido” (HUTCHINSON; WATERS, 2006, p. 80, tradução nossa), ou “pode ser descrito como a declaração do que é para ser aprendido” (idem).

Em determinadas situações de ensino-aprendizagem, encontramos grupos de alunos com maior domínio da LI do que os seus colegas de classe. O que fazer? A obra de Menezes (2012) pode oferecer muitas atividades paralelas, em sala de aula ou em atividades extraclasse, a partir do ensino de gramática, vocabulário, leitura, produção textual, compreensão oral, produção oral, pronúncia etc. A leitura de textos nas áreas especializadas do curso dos alunos permite que eles, em diferentes níveis de conhecimento de LI, sejam atendidos em pequenos grupos. Essas atividades em grupos podem aumentar o interesse dos alunos em LI e se tornam estratégias para aquisição de autonomia lenta e gradual.

A obra organizada por Paiva (2010, p. 9) apresenta “cinco objetivos específicos que guiam o desenvolvimento de cada capítulo:

1. incentivar o professor a melhorar seus próprios conhecimentos do idioma;
2. incentivar o professor a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem;
3. incentivar o professor a preparar aulas que usem a língua estrangeira de forma significativa;
4. incentivar o professor a se tornar menos dependente do livro didático;
5. incentivar o professor a formar aprendizes mais autônomos.

Os capítulos de Paiva (2010) tratam dos estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, autonomia na aprendizagem, ensino de vocabulário, pronúncia, fala, leitura, escrita, ensino de gramática, erro e correção em textos escritos.

Também é possível apresentar diferentes tipos de dicionários impressos ou digitais (inglês-inglês; inglês-português; português-inglês) como subsídios para a compreensão da língua inglesa: Novo Michaelis Dicionário Ilustrado (1984), Lando (2006) e Collins e Cobuild (2007). Ferrari e Rubin (1991), Torres (2007) e Murphy (2015) oferecem uma gramática elementar de consulta rápida, que pode auxiliar o aluno com conhecimentos elementares. De forma prática, Swan (2009) oferece, em ordem alfabética, uma série de verbetes que se tornam oportunidades para resolver problemas gramaticais e redacionais. Para consultas mais especializadas, temos Thomson e Martinet (1974), Huddleston e Pullum (2006), Hewings (2002) e Parrott (2010).

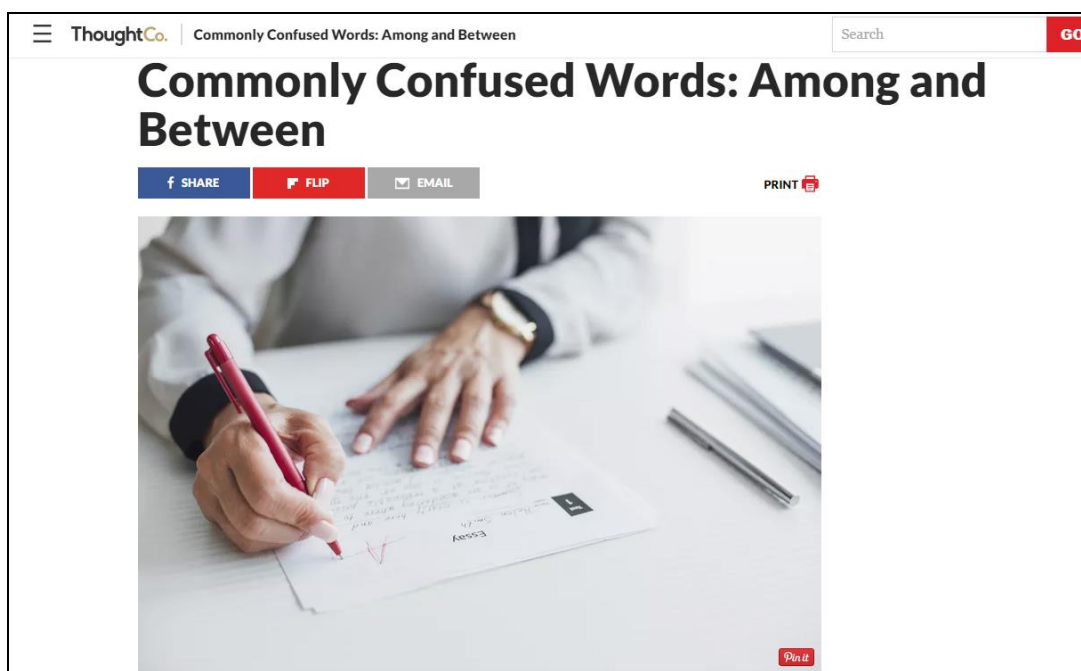
Atividades em sala de aula e/ou extraclasse dessa natureza permitem que os alunos, em pequenos grupos, se interessem mais, porque passam a entender o que estão estudando. Para isso, faz-se necessário planejar um conjunto de materiais didáticos que permitam um estudo dirigido cujos exercícios possam ser resolvidos durante as aulas em lições em ordem

crescente de dificuldade, cujo exemplo pode *Graded English* (MARTINS; PASQUALIN; AMOS, 1996). Da parte do professor, faz-se necessário entregar as respostas comentadas na aula. É muito importante procurar textos das áreas dos alunos, para que o estudo em LI se torne uma extensão das disciplinas técnicas do curso<sup>10</sup>.

Obras como as de Assumpção e Ferreira (2018), De Biaggi e Stavale (2005) e Schumacher (2018) apresentam opções de complementar as aulas em cursos tecnológicos e, assim, estudar outros tópicos e não ficar estudando apenas o conteúdo veiculado no livro-texto adotado ou escolhido para desenvolver as aulas. Uma seleção de textos sobre a cultura norte-americana, como *Think English!* (2011), em textos curtos e agradáveis, permite despertar o interesse dos alunos e motivar um estudo mais intensivo. Nos meios digitais, também há exemplos válidos que aliam o ensino de gramática, leitura, vocabulário e produção textual, como podemos ver na figura 1.

a) *ThoughtCo. Grammar Tip of The Day Newsletter*, que circula via e-mails (2019):

**Figura 1** – Palavras cujos significados confundem



Fonte: LuminaStock/Getty Images *apud* Nordquist (2019, p.s.n.).

#### Definitions

The preposition *among* means in the company of, by the joint action of, or each with the other.

<sup>10</sup> Durante o ensino de Inglês Instrumental no Curso de Gestão da Produção Industrial, uma seleção de textos sobre GPI levou os alunos a organizar um glossário de termos técnicos. Foi possível notar uma satisfação da maior parte dos alunos, que frequentaram assiduamente as aulas.



The preposition *between* means by the common action of, in point of comparison to, from one to another, or by the combined effort of.

In general, *between* applies to reciprocal arrangements (one member to another member), and *among* applies to collective arrangements (with all members involved). However, as explained in the *Oxford English Dictionary*, *The American Heritage Dictionary*, and the usage notes below, *between* may apply to more than two members.

#### Examples

"**Among** his friends and neighbors, there were brilliant and gifted people—he saw that—but many of them, also, were bores and fools, and he had made the mistake of listening to them all with equal attention." (John Cheever, "The Country Husband." *The Stories of John Cheever*. Knopf, 1978)

(...)

"It took me a week to learn the difference **between** a salad plate, a bread plate and a dessert plate." (Maya Angelou, *I Know Why the Caged Bird Sings*. Random House, 1969) (NORDQUIST, 2019).

Esse material pode ser acessado durante as aulas, quando há *wi-fi* (*Wireless Fidelity*) disponível, uma tecnologia de comunicação que não faz uso de cabos, e geralmente é transmitida através de frequências de rádio, infravermelhos etc. Como prevenção, o mesmo material pode ficar disponível nos arquivos digitais disponíveis pela escola ou, em último caso, distribuídos em cópias impressas.

- b) Os mesmos verbetes (*among* e *between*) explicados de outra maneira, e com mais exemplos, podem ser consultados em trechos da obra constante da figura 2.

Figura 2 – Diferenças entre “between” e “among”

**105 between and among**  
**1 between two**  
We say that something is *between* two people, things, or groups of things.  
*She was standing between Alice and Mary.*  
*a long valley between high mountains*  
*Between* is often used to talk about distances or intervals.  
*We need two metres between the windows.*  
*I'll be at the office between nine and eleven.*  
*Between* is common before *each*.  
*There seems to be less and less time between each birthday.*  
**2 between or among more than two**  
We usually say that somebody or something is *between* several clearly separate people or things. We prefer *among* when somebody or something is in a group, a crowd or a mass of people or things which we do not see separately.  
Compare:  
– *Our house is between the woods, the river and the village.*  
*His house is hidden among the trees.*  
– *I saw something between the wheels of the car.*  
*Your letter is somewhere among all these papers.*  
*Among* is normal before a singular (uncountable) noun.  
*They found an envelope full of money among all the rubbish.*  
**3 dividing and sharing; difference**  
We can talk about *dividing* or *sharing* things *between* or *among* more than two people or groups.  
*He divided all his money between/among his children and grandchildren.*  
*We shared the work between/among the five of us.*  
We normally use *between* after *difference*.  
*There are enormous differences between languages.*  
*What's the difference between 'between' and 'among'?*  
**4 'one of' etc**  
*Among* can mean 'one of', 'some of' or 'included in'.  
*Among the first to arrive was the ambassador.*  
*He has a number of criminals among his friends.*

Fonte: Swan (2009, p. 88).

- c) Tecla SAP – Em se tratando de Inglês Instrumental, a escolha foi para a seguinte aula: “Business English: 40 palavras e expressões em inglês indispensáveis no mundo dos negócios” (CARVALHO, 2017). Ulisses Carvalho, além de incluir professores de língua inglesa em seus vídeos, tem o cuidado em ensinar pronúncia, significado e construção de frases.
- d) Adir Ferreira Idiomas - aulas de pronúncia, gramática, construção de frases.

Tudo aquilo que estudamos e aprendemos a respeito de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (DEBALD, 2020; DÍAS BORDENAVE; PEREIRA, 1986) nos auxilia a desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser aplicadas nas aulas de Inglês. Os princípios de Andragogia (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005) são de extrema utilidade para encontrar um ponto de interesse comum entre os alunos de cursos técnicos e tecnológicos e a disciplina Inglês Instrumental<sup>11</sup>: ouvir os alunos e procurar respeitar seus limites e suas opções; estabelecer metas de trabalho pedindo que eles escolham o que lhes parecer melhor, dentro de um leque de opções válidas para as estratégias de ensino-aprendizagem, por meio do voto; pedir que falem das outras disciplinas do curso e quais delas necessitam, do ponto de vista deles, da contribuição da língua inglesa<sup>12</sup>; e assim por diante.

As metodologias ativas de aprendizagem “colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 15), pois

estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.

Assim, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora;
- o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador;
- a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (idem, p.16).

As metodologias ativas oferecem inúmeras estratégias de ensino-aprendizagem como: atividades de contrato de aprendizagem, análise de todos os fatores ou ideias, aplicabilidade de um conceito por representação visual com envolvimento de estudo de caso ou unidade de

<sup>11</sup> Enfrentamos problemas semelhantes com disciplinas como Português Instrumental e Leitura e Produção de Textos em cursos técnicos e tecnológicos em outras instituições de ensino.

<sup>12</sup> Para o curso de Gestão em Produção Industrial, o coordenador indicou *Operations Strategy* (SLACK; LEWIS, 2017), o que permitiu propor leituras de partes do livro, em horário de atendimento de alunos ou como exercícios para casa. Uma parcela de alunos passou a se interessar mais pelas aulas de Inglês Instrumental. Em outros cursos, as aulas de Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos serviram para auxiliar a organizar as apresentações orais que eles precisavam fazer em outras disciplinas.

aprendizagem, aplicativos na educação, árvore de problemas, *brainstorm com post-its*, *brainwriting*, construindo um muro etc. (idem).

A distinção entre Pedagogia e Andragogia auxilia na compreensão dos dois grandes campos do ensino:

O modelo pedagógico, desenhado para o ensino de crianças, atribui ao professor total responsabilidade por tomar todas as decisões sobre conteúdo da aprendizagem, método, cronograma e avaliação. Os aprendizes desempenham um papel submisso na dinâmica educacional. Por outro lado, o modelo andragógico enfatiza a educação de adultos e se baseia nos seguintes preceitos: os adultos precisam saber por que precisam aprender algo; os adultos têm a responsabilidade por suas próprias decisões e por sua vida; os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças; os adultos têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real; os adultos são centrados na vida em sua orientação à aprendizagem; e os adultos respondem melhor aos motivadores internos do que aos externos (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p.77-78, grifo nosso).

Ao tratar dos seis princípios cognitivos de ensinar (automaticidade, aprendizagem significativa, a antecipação de recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico e autonomia), Brown (2007, p. 70-71) propõe o princípio da autonomia, que, de certa forma, tem relação com a andragogia e com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A obra de Paiva (2010) é um exemplo da aplicação do conceito de autonomia nas aulas de LI.

### 3 Estratégias de leitura

O conceito de *English for Specific Purposes (ESP)* (Inglês para Fins Específicos) (HUTCHINSON; WATERS, 2006) nos aponta para o que, no Brasil, ficou conhecido como *Inglês Instrumental*:

Os estudantes mostraram ter diferentes necessidades e interesses, o que poderia ter uma importante influência em suas motivações para aprender e, portanto, na efetividade da aprendizagem. (...) O modo padrão de adquirir isso foi coletar textos da área especializada dos alunos – textos sobre Biologia para estudantes de Biologia etc. (idem, p. 8, tradução nossa).

No Brasil, o ESP teve por objetivo “desenvolver a habilidade de leitura de alunos das universidades brasileiras e capacitá-los a ler textos em inglês de suas áreas de formação” (MENEZES, 2012, p. 81). A leitura se tornou

o ponto de partida para outras atividades comunicativas: ler uma notícia na internet e depois postar um comentário no espaço reservado ao leitor, ou em um *blog* ou no Twitter; ler a crítica de um filme e depois assistir ao seu *trailer*; ler uma letra de música e depois ouvir a canção; ler piadas e depois recontá-las (idem, p. 82-83).

A maneira mais adequada para aproveitar esses textos foi estabelecer um plano geral de uso, uma vez que o professor de Língua Inglesa não teria a necessária especialização para

tratar, por exemplo, de um texto de Biologia, mas poderia contribuir com a compreensão da LI e, com isso, permitir que o aluno de Biologia entendesse melhor os textos na área de sua formação especializada.

Alguns livros oferecem textos de diversas áreas e propõem o desenvolvimento gradativa dos temas, com base no ensino de gramática, vocabulário, leitura, mas sem apresentar variadas técnicas de leitura, dentre os quais citamos:

- *Inglês Comercial* (CHALMERS, 1974)
- *Technical English for Industry* (YATES; FITZPATRICK, 1988)
- *Graded English* (MARTINS; PASQUALIN; AMOS, 1993)
- *Basic English for Computing* (GLENDINNING; McEWAN, 2003)
- *Inglês Instrumental* (FERRO, 2004)
- *English in the Office* (DE BIAGGI; STAVALE, 2005)
- *O Inglês no Transporte e na Logística* (BERTIN, 2007)
- *Inglês Instrumental para Vestibulares e Concursos* (VELLOSO, 2009)
- *Essential Business Grammar & Practice* (DUCKWORTH, 2015)
- *Inglês para secretárias* (ASSUMPÇÃO; FERREIRA, 2018)

Outros livros didáticos focam o estudo de textos especializados por meio das estratégias de leitura instrumental, na maior parte das vezes, propondo caminhos para a produção de significados:

As estratégias de leituras instrumentais funcionam quando se busca valorizar o repertório cultural dos alunos, dando-lhes as dicas explícitas no texto, como a observância do título, figuras, cognatos, marcadores discursivos, inferência etc., rumo à compreensão do enunciado (SANTOS, 2013, p 62).

As estratégias compreendem “o conjunto de atividades realizadas para facilitar a apreensão do conteúdo de um texto” (DREY; SELISTRE; AIUB, 2015, p.8).

Eis algumas estratégias de leitura instrumental mais comumente usadas:

1 - *bottom-up* e *top-down* (Kenneth Goodman *apud* FERNANDES; PAULA, 2008, p. 88-89) – respectivamente, leitura linear (letras, palavras, orações, sentenças, parágrafos, texto) e leitura de forma mais global por meio de um processo psicolinguístico de criação e confirmação ou refutação de hipóteses acerca do desenvolvimento textual;

2 - *leitura interativa* – propõe uma junção dos processos *bottom-up* e *top-down* e compreende três etapas: *pré-leitura* (em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor mediante as habilidade de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, selecionar possibilidades, imaginar); *leitura-descoberta* (fase de reconhecimento

do código, da projeção de conhecimentos do leitor (processador ativo) sobre o texto, da verificação de hipóteses, da construção de sentidos) e *pós-leitura* (momento em que o aluno-leitor poderá utilizar criticamente o sentido construído, refletir sobre as informações recebidas e, assim, construir conhecimento) (BRAGA; SILVESTRE, 2002, p. 29-34; FERRO; BERGMANN, 2013, p. 93-95; FERNANDES; PAULA, 2008, p. 88-90)<sup>13</sup>;

3 - *leitura intensiva e leitura extensiva* – a primeira objetiva a compreensão detalhada de um texto (um contrato, por exemplo) e a segunda é uma leitura mais geral e panorâmica que busca prazer e informação;

4 - *background knowledge* – conhecimento prévio (SOUZA; ABSY; COSTA; MELLO, 2005);

5 - *prediction* – predição, atividade de pré-leitura (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006; GALLO, 2014; DREY; SELISTRE; AIUB, 2015);

6 - *scanning* – leitura rápida e superficial para encontrar informações específicas (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006; GALLO, 2014; DREY; SELISTRE; AIUB, 2015);

7 - *skimming* – leitura rápida para identificar o tema, a ideia central e os tópicos de um texto (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006; DREY; SELISTRE; AIUB, 2015);

8 - *brainstorming* – inferência da ideia principal do texto a partir do título (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006);

9 - *use of the diagrams for textual comprehension* - uso de diagramas para compreensão textual (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006);

10 - *inferences*- inferências (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006);

11 - *cognates* – cognatos, palavras de origem grega ou latina bem parecidas com as do português (MUNHOZ, 2004; CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006);

12 - *typographical evidences* – identificação de recursos tipográficos que dão dicas úteis sobre o texto (MUNHOZ, 2004; CRUZ; SILVA; ROSAS, 2006); e

13 - *selectivity* – leitura seletiva, isto é, selecionar os trechos onde se quer encontrar uma determinada informação (MUNHOZ, 2004).

As estratégias de leitura oferecem diferentes maneiras de produzir significados e despertam o interesse do aluno para a compreensão do texto especialmente pelo uso lúdico das estratégias. Trata-se de “conscientizar o leitor das estratégias de leitura que ele inconscientemente já utiliza na leitura de um texto: conhecimento anterior, dedução, associação, etc.” (MUNHOZ, 2004, p. 15).

---

<sup>13</sup> Menezes (2012, p. 91-93) apontam alguns autores que tratam de técnicas de leitura em língua inglesa: F. Grellet, em *Developing Reading Skills*; P. Lindsay, em *Teaching English Worldwide*; S. Silberstein, em *Techniques and Resources in Teaching Reading*; etc.




O exemplo, apresentado na Figura 3, um exercício inicial em *Inglês Instrumental: estratégias de leitura* (idem, p. 18), propõe um texto em uma língua desconhecida e faz uma série de perguntas que, de certa maneira, reproduz nossas indagações quando um texto em língua estrangeira desafia a compreensão.

Os signos visuais (foto da figura 3) oferecem a primeira pista (pessoas jogando ao redor de uma mesa, logo, é um cassino) e apresentam os primeiros elementos que permitirão aos alunos tentarem responder às questões.

**Figura 3** – Exemplo de conscientização

**CASINO AALBORG**

***Velkommen til Danmarks mest venlige kasino***



*Ved Stranden, 14-16 Tlf. 98 10 15 50. Glæd dig til spændende og morsomme timer i selskab med festlige mennesker i en international atmosfære. Åben alle ugens dage fra kl. 20.00 — 04.00. Entré DKK 50,00,-. Der er legitimationspligt i henhold til dansk lov. Ingen adgang for unge under 18 år.*

Leia novamente o texto e tente encontrar respostas para estas perguntas:

- 1.** Qual é o horário de atendimento do cassino?
- 2.** Quanto custa o ingresso?
- 3.** Qual é o telefone do cassino?
- 4.** Quem pode freqüentar o cassino?

Fonte: Munhoz (2004, p. 18).


Outro exemplo interessante (DREY; SELISTRE; AIUB, 2015, p. 8-9) é a primeira estratégia de leitura, predição (*prediction*). Os responsáveis pelo projeto gráfico (Paola Miranda), pelo processamento pedagógico (Sandra Helena Chlemicki) e pela editoração (*Techbooks*) usam colunas, cores, setas e janelas para exemplificar a predição, uma das estratégias de leitura.



O impacto com a primeira leitura de “*Internet users around the world*” (usuários da internet no mundo) é minimizado se pensar que, durante a atividade de pré-leitura, ou predição, mesmo, por exemplo, sem ter um vocabulário básico para entender o texto e seus subtítulos, que são facilitadores da compreensão da mensagem, é possível procurar predizer, ou adivinhar, qual o significado do título e dos subtítulos, assim como poderemos entender o que a tabela compara.

Em situação de sala de aula, o professor necessita orientar os alunos para o uso consciente das estratégias com o objetivo de compreender o texto em língua inglesa. Essa compreensão é o elemento facilitador que motiva os alunos a se interessar por LI e aplicar o que aprende nas aulas de Inglês Instrumental para o desenvolvimento de sua formação tecnológica, pois vai enfrentar inúmeros textos de sua área de formação em LI, conforme podemos observar na figura 4.

Figura 4 – Exemplo de predição



**>> EXAMPLE**

**Internet users around the world**

**What is the Internet?**  
It is a global system of interconnected computer networks that links several billion devices worldwide. It is an international *network of networks* that consists of millions of private, public, academic, business, and government packet switched networks, linked by a broad array of electronic, wireless, and optical networking technologies.

**Who are the Internet users?**  
They are individuals, of any age, who can access the Internet at home, via any device type and connection.

**Internet growth**  
In 1995, less than 1% of the world population had an internet connection. Today it is around 40%. In 2005, the first billion was reached. In 2010, the second billion. By the end of 2014, the third billion will be reached.

The table below shows the number of global Internet users per year since 2005:

Year (July 1)	Internet users	Users growth	World population	Population growth
2014*	2,925,249,355	7.9%	7,243,784,121	1.14%
2013	2,712,239,573	8.0%	7,162,119,430	1.16%
2012	2,511,615,523	10.5%	7,080,072,420	1.17%
2011	2,272,463,038	11.7%	6,997,998,760	1.18%
2010	2,034,259,368	16.1%	6,916,183,480	1.19%
2009	1,752,333,178	12.2%	6,834,721,930	1.20%
2008	1,562,067,594	13.8%	6,753,649,230	1.21%
2007	1,373,040,542	18.6%	6,673,105,940	1.21%
2006	1,157,500,065	12.4%	6,593,227,980	1.21%
2005	1,029,717,906	13.1%	6,514,094,610	1.22%

\* Estimate for July 1, 2014  
From: **Internet Live Stats** (elaboration of data by International Telecommunication Union (ITU) and United Nations Population Division)  
Fontes: Internet ... (2014).

**Título:** o assunto do texto são os usuários da Internet.

**Subtítulo 1:** um dos tópicos tratados é a explicação do termo Internet.

**Subtítulo 2:** outro tópico apresentado é a definição de quem são os usuários da Internet.

**Subtítulo 3:** um terceiro tópico refere-se ao crescimento da Internet.

**Tabela:** compara o percentual de crescimento do número de usuários da Internet com o percentual de crescimento da população.

Fonte: Drey; Selistre; Aiub (2015, p. 9).

As outras estratégias, cada uma com texto e tema diferentes, vão se transformando em experiências efetivas e graduais de leitura, que cativam os alunos pelos desafios oferecidos e pelos resultados obtidos<sup>14</sup>. Esse exercício constante com a leitura instrumental leva os alunos a realizarem uma leitura crítica, conforme opinam os seguintes autores:

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não-geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR E TRANSFORMAR. (...)

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera *expressão*: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta *pensada* pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro (SILVA, 1987, p. 79-80).

(...) leitura crítica é um processo de produção de significado que nos leva a refletir sobre nossa condição humana, histórica e social, que nos faz recontextualizar textos, reconstituindo contextos para aqueles significados. (...)

Ressignificamos os textos a partir da nossa interação subjetiva com o outro, com o mundo e, pela consciência dos efeitos das pessoas e do mundo em nós, entendemos que essa produção de sentido da leitura é social. (MOTTA-ROTH, 2004, p. 2-3).

(...) é quando o leitor concentra-se nos aspectos mais relevantes do texto, sendo capaz de separar as ideias secundárias da ideia central. Essa é uma fase que requer reflexão que pode ser obtida por meio da análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias do autor da obra (DINIZ; SILVA, 2008, p. 5).

Silva, Motta-Roth e Diniz e Silva oferecem definições sucintas que situam nosso objeto de estudo: leitura geradora de significados, produção de significado, separação das ideias principais da ideia central.

Axelrod e Cooper (1996, p. 415-416) propõe, no final do livro *Reading Critically, Writing Well (Ler criticamente, escrever bem)*, quatorze estratégias de leitura crítica:

1. Annotating – anotar
2. Previewing – prever
3. Outlining – descrever em linhas gerais
4. Summarizing – resumir
5. Paraphrasing – parafrasear
6. Questioning to understand and remember – questionar para entender e relembrar o contexto
7. Contextualizing – contextualizar
8. Reflecting on challenges to your beliefs and values – refletir sobre os desafios às suas convicções e valores
9. Exploring the significance of figurative language – explorar o significado da linguagem figurada
10. Looking for patterns of opposition – procurar por padrões de oposição
11. Evaluating the logic of an argument – avaliar a lógica de um argumento
12. Recognizing emotional manipulation – reconhecer manipulação emocional
13. Judging the writer's credibility – julgar a credibilidade do escritor
14. Comparing and contrasting related readings – comparar e contrastar leituras relacionadas<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Durante o curso de GPI, alguns alunos informaram que, mesmo não tendo interesse especial pela LI, puderam aproveitar muito as estratégias de leitura ao longo do curso semestral e passaram a entender e a gostar de LI.

<sup>15</sup> Adotamos traduzir a estratégias de leitura crítica com a finalidade de resumir a citação.

As estratégias de leitura apontam para as de escrita, pois o ato de escrever, desde anotações de aulas e de leituras, funciona como um meio de memorização e, portanto, de aprendizagem. Em algumas obras didáticas, o ato de escrever passa a ser uma atividade de escrita como reconhecimento de gêneros textuais (SOUZA; ABSY; COSTA; MELLO, 2005; VILLAS BOAS, 2017); escrever e-mails (DREY; SELISTRE; AIUB, 2015, p. 31-41); preparação de um *scientific abstract* (resumo científico) (idem, p. 55-66) etc.

Alguns autores oferecem elementos interessantes para que isso se realize a contento. É necessário pensar em situações de ensino-aprendizagem em que o ato de escrever em inglês seja o foco principal, o que não é objeto de estudo deste artigo de revisão.

Dentre as estratégias de leitura crítica, temos o uso de palavras-chaves como a busca de síntese na leitura, bem como o registro em palavras-chaves de nossas ideias para a elaboração de um texto próprio, como um artigo científico. Isso é usado para leituras em língua estrangeira ou portuguesa.

A proposta de um *Learning Diary* (diário de aprendizagem), sob a perspectiva de *learning to learn* (aprender a aprender), Hutchinson (1996, p. 6; 1997, p. X) propõe, em livro didático, que, ao final de cada lição, o aluno registre, em forma de diário, o que aprendeu: “O *Learning Diary* é parte do processo do envolvimento do estudante. Ele encoraja os alunos a se tornar ativos como aprendizes e a tomar para si a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (HUTCHINSON, 1997, p. X, tradução nossa)”<sup>16</sup>. Tudo indica que, no início, o aluno fará pequenos textos e, talvez, em português<sup>17</sup>. Com o passar do tempo, ele poderá escrever em inglês, pois esse tipo de anotação é um ótimo exercício para escrever e, por extensão, para falar a língua inglesa.

Como uma extensão do *learning diary*, por meio das palavras-chaves, por exemplo, ou por intermédio de pequenas anotações, temos o *diário de leituras* (MACHADO, 1998) e o *diário de pesquisa* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2015, p. 23-29).

O *learning diary* pode ser feito por meio de palavras-chaves ou pequenas frases, pois registra o percurso de compreensão das palavras novas em língua inglesa. O *diário de leituras* oferece um registro dos artigos, capítulos ou livros estudados durante um curso de língua estrangeira. À semelhança do *learning diary*, o *diário de pesquisa* reúne, num caderno de anotações impresso ou digital, as pesquisas feitas durante o tempo de estudo. Tudo isso se torna documentação importante para a formação do aluno e lhe dá uma autonomia significativa, pois é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem passo a passo.

<sup>16</sup> Novamente fica evidente a semelhança do uso do *learning diary* com o princípio cognitivo de autonomia de Brown (2007, p. 70-71).

<sup>17</sup> O manual didático *American Hotline Progress* é para alunos nativos de língua inglesa, mas igualmente serve para aqueles que a língua inglesa é uma segunda língua.

#### 4 Considerações finais

De forma sucinta, este artigo de revisão procurou levantar as principais questões ligadas ao ensino de Inglês Instrumental em cursos técnicos e tecnológicos semestrais, com base num estudo para concursos públicos, na preparação de aulas para um curso semestral de Gestão da Produção Industrial e no estudo realizado num curso de pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Línguas.

Mesmo dispondo de uma bibliografia extensa e um tempo considerável de estudos (mais de dois anos), foi possível chegar a respostas significativas e a resultados positivos, mas faz-se necessário levar adiante os estudos bibliográficos, preparar planos de disciplina e de aulas, aplicar esses conteúdos em outros cursos tecnológicos.

A conclusão mais importante está diretamente ligada ao fato de que muitas respostas foram encontradas aos desafios constantes, dentre os quais o número reduzido de aulas semanais é o mais significativo de todos, pois a escolha de estratégias de leitura e de tipos de textos, sempre referentes aos conteúdos específicos de seus cursos, permitiu motivar os alunos e torná-los interessados em aprender o que seria possível num espaço de tempo reduzido a duas aulas semanais.

Com a possibilidade de distribuir atividades sala de aula e extraclasse, as estratégias de leitura crítica, para alunos com um conhecimento regular de língua inglesa, também se tornaram importantes subsídios para a escrita acadêmica.

Vale esclarecer que não é possível encontrar uma fórmula matemática, ou mágica, para motivar todos os alunos de todos os cursos tecnológicos para os quais o Inglês Instrumental foi ou será ministrado. Isso seria utópico e fora da realidade. Por intermédio das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, é possível levar o aluno a tomar para si a tarefa de aprender, enquanto o professor se torna um coordenador que desencadeia o processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia, aliada às estratégias de leitura, oferece caminhos mais interessantes aos alunos, mas, mesmo assim, nem sempre é possível atingir todos, porque há casos em que o aluno não está interessado em aprender e decide não reagir.

#### 5 Referências

ADLER, Mortimer Jerome. **A arte de ler**: como adquirir uma educação liberal. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954.

\_\_\_\_\_; DOREN, Charles Van. **How to Read a Book**: The Classic Guide to Intelligent Reading. New York, USA: Touchstone Book, 1972.

\_\_\_\_\_. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. Tradução: Edward Horst Wollf e Pedro Sette-Câmara. 14. reimpr. São Paulo: É Realizações, 2010.

ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Inglês Instrumental na universidade: a experiência de trabalhar, em uma mesma sala de aula, com um público de diversas áreas. **Revista L@elem (Dis-)curso**, vol. 6, n.º 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/download/6390/12437>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ASSUMPÇÃO, Sônia; FERREIRA, Fernanda Ferreira de. **Inglês para secretárias**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

AXELROD, Rise B.; COOPER, Charles R. **Reading Critically, Writing Well**: a reader and guide. 4<sup>th</sup>. Ed. New York, USA: St. Martin's Press, 1996.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. Organização: Judith Chambliss e Angela Paiva Dionisio. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELCHER, Diane D. Trends in Teaching English for Specific Purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**, 24, USA, p. 165-186, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/231827962\\_Trends\\_in\\_Teaching\\_English\\_for\\_Specific\\_Purposes](https://www.researchgate.net/publication/231827962_Trends_in_Teaching_English_for_Specific_Purposes). Acesso em: 25 mar. 2018.

BERTIN, Jean-Claude. **O Inglês no Transporte e na Logística**. Tradução: José Ricardo Martins. São Paulo: Aduaneiras, 2007.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York, EUA: Pearson Education, 2007.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

CARVALHO, Ulisses. Business English: 40 palavras e expressões indispensáveis do inglês para negócios. **Tecla Sap**, São Paulo, 6 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mJrfGQD1eSg&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CHALMERS, Ruy B. **Inglês comercial para o 2º grau**. 4.ed. Colaboração: Nelson Corga. São Paulo: Atlas, 1974.

COLLINS; COBUILD, ENGLISH, Bank of. **Phrasal Verbs Dictionary**. 2.ed. Glasgow, UK: HarperCollins Publishers, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina, PR: UEL, 2007.

CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. **Inglês.com.textos para informática**. 7.reimpr. Barueri, SP: Disal, 2006.

DAVIES, Bem Parry. **Como ter sucesso em provas de inglês**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.

DE BIAGGI, Enaura T. Kriek; STAVALE, Emeri De Biaggi. **English in the Office**: Inglês básico no dia a dia do escritório. São Paulo: Disal, 2005. Acompanha 1 CD.



DIAS, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. Metodologia Científica: **Leitura: análise e interpretação**. Campina grande, PB; Natal, RN: EDUEP, 2008. Disponível em: [http://www.mundogeomatica.com.br/Portugues/CD\\_DISCIPLINA/AULAS\\_TE%C3%93RICAS\\_AT/IT\\_05\\_LEITURA\\_AN%C3%81LISE%20E%20INTERPRETA%C3%87%C3%83O.pdf](http://www.mundogeomatica.com.br/Portugues/CD_DISCIPLINA/AULAS_TE%C3%93RICAS_AT/IT_05_LEITURA_AN%C3%81LISE%20E%20INTERPRETA%C3%87%C3%83O.pdf). Acesso em: 06 mai. 2019.

DIAS, Reinildes. **Reading critically in English**. 3.ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

DÍAS BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

DREY, Rafaela Fetzner; SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco; AIUB, Tânia. **Inglês: práticas de leitura e escrita**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

DUCKWORTH, Michael. **Essential Business Grammar & Practice: Elementary to Pre-Intermediate**. Oxford, RU: Oxford University Press, 2015.

EDITORA PROMINAS; ORGANIZADORES. Pós-graduação lato sensu: **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa** (ap.1)<sup>18</sup>: Metodologia do ensino da Língua Portuguesa et al. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Candido Mendes; Timóteo, MG: Instituto Prominas, 2012.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação lato sensu: **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa** (ap.2): Morfossintaxe da língua inglesa et al. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Candido Mendes; Timóteo, MG: Instituto Prominas, 2012a.

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. **Learning to Learn English: A Course in Learner Training**. 2<sup>nd</sup> reprinting. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

ESTERAS. Santiago Remacha. **Infotech: English for Computer Users**. 4.ed. 15. reimp. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba, PR: Ibepex, 2008.

FERRARI, Mariza; RUBIN, Sarah G. Novíssimo Curso Vestibular Nova Cultural: **Inglês**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

FERREIRA, Adir. **Adir Ferreira Idiomas**. (S. 1.), 2014-atualidade. Disponível em: <http://www.adirferreira.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERRO, Jeferson. **Inglês Instrumental**. Curitiba, PR: IBPEX, 2004.

\_\_\_\_\_. BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2013.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to go: língua estrangeira moderna: inglês: Ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2016. Obra em 3v.

GALLO, Lígia Razera. **Inglês instrumental para Informática**. 2.ed. São Paulo: Ícone, 2011.

GLENDINNING, Erich H.; McEWAN, John. **Basic English for Computing**. Oxford, UK: The Oxford University Press, 2003.

GUTIÉRREZ, Luci. A Guide to the Language: **English is not Easy**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

<sup>18</sup> Para diferenciar uma apostila da outra, atribuímos arbitrariamente “ap.1” (apostila 1) e “ap.2” (apostila 2), bem como as datas de “2012” para apostila 1 e “2012a” para apostila 2.



HEWINGS, Martin. **Advanced Grammar in Use**. 6.reimpr. Cambridge, EUA: Cambridge University Press, 2002.

HUDDLESTON, Rodney D.; PULLUM, Geoffrey K. **The Cambridge Grammar of the English Language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

HUTCHINSON, Tom. **American Hotline Progress: Student Book**. American Adaptation: Jacqueline Flamm. Oxford, England: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **American Hotline Progress: Teacher's Book**. American Adaptation: Jacqueline Flamm. Oxford, England: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_; WATERS, Alan (Ed.). **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. 22.reimpr. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

KNOWLES, Malcom S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**. Burlington, MA, EUA: Elsevier Inc., 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução: Sabine Alexandra Holler. Revisão técnica: Conrado Schlochau e Danielle Torres. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LANDO, Isa Mara. **VocabuLando: Vocabulário Prático Inglês-Português**. Colaboração: David Coles. São Paulo: Disal, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2.ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/25428308/Techniques\\_and\\_Principles\\_in\\_Language\\_Teaching\\_2nd\\_Edition\\_-\\_Diane\\_Larsen\\_and\\_Freeman](https://www.academia.edu/25428308/Techniques_and_Principles_in_Language_Teaching_2nd_Edition_-_Diane_Larsen_and_Freeman). Acesso em 07 mai. 2019.

LONGMAN. **Longman Dicionário Escolar**. Essex, UK: Pearson Education Limited, 2009. Inclui um CD-ROM.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, Elisabeth Prescher; PASQUALIN, Ernesto; AMOS, Eduardo. **Graded English**; volume único: livro do professor. São Paulo: Moderna, 1993.

MENEZES de Oliveira e Paiva, Vera Lúcia. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: SM (Somos Mestres), 2012.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Lindiane Ismênia Costa. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico. In: LIMA, Aurélia Leal. **Linguística Aplicada: ensino, pesquisa e reflexões**. Vitória, ES: EDUFES, 2017. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2019.

MUMFORD, Alan. **Aprendendo a aprender**. Tradução: Pedro M. Sá de Oliveira e Giorgio Cappelli. São Paulo: Nobel, 2001.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês instrumental**: estratégias de leitura. São Paulo: TextoNovo, 2004.

MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in Use**: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Learners of English. 4.ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.

NORDQUIST, Richard. Commonly Confused Words: Among and Between. **ThoughtCo**, Grammar Tip of The Day, EUA, 30 mar. 2019. Disponível em: [https://www.thoughtco.com/among-and-between-1689298?utm\\_campaign=grammartip&utm\\_medium=email&utm\\_source=cn\\_nl&utm\\_content=16801785&utm\\_term=bouncex35t](https://www.thoughtco.com/among-and-between-1689298?utm_campaign=grammartip&utm_medium=email&utm_source=cn_nl&utm_content=16801785&utm_term=bouncex35t). Acesso em: 15 maio 2020.

NOVO MICHAELIS. **Dicionário Ilustrado**: volume I: Inglês – Português. Orientação: Fritz Pietzschke e Franz Wimmer. Ilustrações: Wilson Mariotti. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PARROTT, Martin. **Grammar for English Language Teachers**. 2.ed. Cambridge, EUA: Cambridge University Press, 2010.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-97.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, vol. 25, n.º 2, p. 107-129, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944>. Acesso em: 29 abr. 2019.

RELATÓRIO final de projetos de pesquisa: modelo de apresentação de artigo científico. UDESC / CAVE, [s.d.]. Disponível em: <http://www.professor.webizu.org/ref/cav.I.udesc.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

RICHARDS, Jack. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

\_\_\_\_\_; RENANDYA, Willy A (Eds.). **Methodology in Language Teaching** – An Anthology of Current Practice. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 2002. Disponível em: [https://viancep2012.files.wordpress.com/2011/12/methodology\\_in\\_language\\_teaching\\_2002\\_scanned.pdf](https://viancep2012.files.wordpress.com/2011/12/methodology_in_language_teaching_2002_scanned.pdf). Acesso em: 06 maio 2019.

RIVERS, Wilga Marie. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Tradução: Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

SANT'ANNA, Magali R. de; SPAZIANI, Lúcia; GÓES, Maria Cláudia de. **As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Valdenildo dos. Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: reflexões e sugestões. Diálogos Pertinentes, **Revista Científica de Letras**, Universidade de Franca, Franca, SP, v. 9, n. 2, p. 62-83, jul. dez. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/778/602>. Acesso em: 07 maio 2019.

SCHLIEMANN, Ana Laura; ANTONIO, Jorge Luiz. **Metodologias ativas na Uniso**: formando cidadãos participativos. Sorocaba, SP: EdUniso, 2016.

SCHUMACHER, Cristina. **Inglês urgente! Para brasileiros nos negócios**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SERRAVALLO, Jennifer. **The Reading Strategies Book**: your everything guide to developing skilled readers. Portsmouth, NH, USA: Heinemann, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SLACK, Nigel; LEWIS, Michael. **Operations Strategy**. 5th.ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2017.

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY, Conceição A.; COSTA, Gisele Cilli da; MELLO, Leonilde Favoreto de. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**: Easier, faster reference. 3.ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

THINK ENGLISH!, Dos Editores da Revista. **Leia & pense em inglês**. Tradução: Isabella Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2011. Acompanha CD Áudio.

THOMSON, A. J.; MARTINET, A. V. **A Practical English Grammar**. 2.ed. 7.reimpr. Londres, UK: Oxford University Press, 1974.

TORRES, Nelson. **Gramática prática da Língua Inglesa**: o inglês descomplicado. 10ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

VELLOSO, Mônica Soares. **Inglês Instrumental para vestibulares e concursos**.: textos e exercícios de diferentes áreas do conhecimento. 11.ed. Brasília, DF: Vestcon, 2009.

VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. *Teaching EFL Writing: A Practical Approach for Skills-Integrated Contexts*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

YATES, C. St. J.; FITZPATRICK, A. **Technical English for Industry**: Coursebook. Essex, England: Longman Group UK Limited, 1988.