

INGLÊS INSTRUMENTAL: EFICIÊNCIA DO ENSINO PARA INGRESSANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA

Neusa Haruka Sezaki Gritti¹

Resumo

O objetivo do trabalho foi verificar a eficiência de um curso de inglês instrumental na habilidade de leitura. Foram voluntários 14 alunos do diurno e 14 do noturno do 1º ano de Psicologia. Nos testes (Pré-Teste, Intermediário e Pós-Teste) foram solicitadas atividades de vocabulário, escrita de orações em inglês, resumo em português e inglês. Os dados foram tratados quantitativa e qualitativamente. Os resultados indicaram que houve melhora em termos de leitura em inglês. Os voluntários do diurno apresentaram desempenho um pouco melhor que os do noturno, porém os do noturno assimilaram vocábulos específicos em maior número que os do diurno. Observou-se, no entanto, a necessidade de um novo planejamento para um curso instrumental, envolvendo não apenas a habilidade de leitura, mas também a de escrita e estratégias que possam enriquecer o vocabulário.

Palavras-chave: aprendizagem de inglês, leitura e escrita

INSTRUMENTAL ENGLISH: TEACHING EFFICIENCY FOR PSYCHOLOGY COURSE FRESHMAN STUDENTS

Abstract

English in a higher education is helpful to the students because expands their possibilities to communication and academic, professional and scientific performance. The purpose of this study was to analyse the efficiency of English for Specific Purpose course (reading). In order to fulfill this purpose, a Pre-test, a Mid-test and a Post-test were taken. The 28 volunteers were chosen at random from students in the first grade of Psychology course: 14 studying in the morning and 14 in the evening. They were evaluated on four aspects: vocabulary, sentences in English and summary in English and Portuguese. The performance of students who study in the morning was better, but the students who study in the evening learnt more specific words in Psychology than the students in the morning. Analysis of the data, using statistical methods, permitted the following conclusions: it is necessary to design another ESP course, including not only reading but also writing skills. Actions should be taken to improve the students' vocabulary.

Key words: English learning, reading, writing.

INTRODUÇÃO

Aprender a língua materna implica aprender a sua própria cultura, e aprender uma segunda língua implica a aprendizagem de uma segunda cultura. É aprendizagem com conseqüências psicológicas e sociais como o reconhecimento do vocabulário, que é um reflexo da cultura do povo, e também em relação ao grupo de falantes com seus valores simbólicos (Saville-Troike, 1976).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente, a língua inglesa, é imprescindível no contexto globalizado atual, principalmente para o mercado de trabalho. Ela está presente em todos os setores profissionais e, sem dúvida, na área científica, em que é preciso dominar a leitura e a escrita dessa língua. A universidade é, geralmente, a última etapa da educação formal; é

importante, portanto, incentivar o estudante a interessar-se cada vez mais pelo conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira, no caso, o inglês e de assegurar a habilidade de compreensão de leitura e de escrita dessa língua ao futuro profissional.

Traça-se, assim, uma linha histórica que evidencia, no ensino de línguas, duas vertentes: o enfoque formalista ou estrutural e o enfoque comunicativo. Nos anos 60 e 70 houve um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil, e a busca, nessa época, foi justamente a ênfase do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais. Nos anos 80, após experiências com alguns métodos que visavam à aprendizagem eficiente

¹ Doutora pela PUC-Campinas e docente da Universidade de Mogi das Cruzes.

de língua estrangeira, lingüistas verificaram que o enfoque estruturalista necessitava de reformas e tentaram mudá-lo, dessa vez, centrado no aluno, na sua realidade, com enfoque no uso apropriado da língua em interações comunicativas. Essa visão dá origem ao chamado movimento comunicativo que pretendia ir além do formal e das normas, oferecendo oportunidades para o aluno poder interagir usando a língua-alvo.

Em 1983, ainda em destaque o enfoque comunicativo, instalou-se definitivamente no Brasil a proposta de Ensino Instrumental de Línguas, internacionalmente pesquisada desde os anos 70. Esse ensino instrumental explícita como e por que é possível aprender a desempenhar-se adequadamente para fins específicos, em contextos também específicos de uso da língua materna ou de uma língua estrangeira. Possibilita que sejam focalizadas certas habilidades (leitura e escrita, por exemplo), áreas de conhecimento e necessidades de estratégias específicas (ler para resumir, escrever relatórios, tomar notas, por exemplo), com conseqüente economia de tempo e alcance relativamente precoce das metas pretendidas. Enfim, qualquer habilidade pode ser focalizada dependendo da habilidade que o aprendiz necessita.

Buscando ensinar o inglês dentro dessa proposição, em uma universidade, situada na região leste da Grande São Paulo, foi implantado o Projeto de Curso Instrumental para Leitura de Textos em Inglês, cujo objetivo é instrumentalizar os alunos a ler em inglês. O presente trabalho é uma pesquisa da eficiência do processo ensino/aprendizagem em termos de vocabulário, leitura e escrita, enfocando a aplicação do referido projeto em um curso de graduação na área de Psicologia.

A necessidade desse estudo se fez presente na medida em que a instituição educacional se preocupa em capacitar alunos na formação de futuros profissionais competentes, capazes de atuar em qualquer instituição ou empresa. Na verdade, a universidade, como instituição em constante evolução, é responsável pela difusão, geração e desenvolvimento de grande parte do conhecimento científico, preparando o cidadão também para uma profissão, além de prepará-lo para a vida. A sociedade, por outro lado, necessita de profissionais altamente preparados para ajudá-la a atingir os objetivos socialmente determinados, além de favorecer o alcance das metas individuais de seus membros.

É necessário, portanto, a instituição superior oferecer condições reais a fim de que os alunos adquiram

conhecimento científico além de fornecer sólida formação de qualidade. Assim, é necessário que nas pesquisas os múltiplos aspectos sejam enfocados.

MÉTODOS

Situação

A coleta de dados foi realizada em uma universidade particular situada na zona leste da Grande São Paulo, especificamente no curso de Psicologia. Atualmente o curso funciona com habilitação em Formação do Psicólogo com ênfase na Área de Saúde, Licenciatura e Bacharelado, nos períodos diurno e noturno. O objetivo do curso é atualizar o curso e voltá-lo mais para ciência. O corpo discente está sendo estimulado à produção científica e à participação em congressos, publicações e outros eventos relevantes na formação do futuro profissional e/ou cientista. Atividades de enriquecimento curricular são freqüentes e a iniciação científica se ampliou neste último ano.

Voluntários

A coleta de dados foi realizada com alunos de graduação do Curso de Psicologia. Os sujeitos cursavam o 1º ano de Psicologia, sendo uma turma no período diurno e outra no período noturno. Os voluntários foram caracterizados quanto a sexo, idade, escolaridade anterior, conhecimento de inglês e hábitos de leitura.

A amostra casual tomada para coleta de dados ficou composta de 28 alunos, sendo 14 do período diurno – GD (grupo diurno) e 14 do período noturno – GN (grupo noturno). A faixa etária desses sujeitos ficou compreendida entre 17 e 40 anos de idade (GD e GN).

Quanto à escolaridade anterior, 57% dos voluntários do GD e 93% dos voluntários do GN cursaram o ensino fundamental em escola pública; 43% do GD e 7% do GN em escola particular. Em relação ao ensino médio, 50% dos sujeitos do GD cursaram escola pública, e 50%, particular; 64% dos voluntários do GN, escola pública e 36%, escola particular.

Quanto ao curso particular de inglês, 64% dos voluntários do GD e apenas 36% do GN fazem ou já fizeram algum curso. Em relação à leitura em inglês, 29% dos voluntários do GD e 21% do GN o fazem semanalmente; 35% do GD e 29% do GN lêem mensalmente, e 35% do GD e 50% do GN, respectivamente, nunca lêem em inglês.

Material

Foram utilizados os instrumentos aqui arrolados e descritos.

a) Questionário informativo - por meio do qual foram obtidas as seguintes informações: identificação; cursos realizados; atividades profissionais; hábitos de leitura e expectativas quanto ao curso de Inglês.

b) Habilidades de Língua Inglesa – buscou-se verificar o conhecimento de inglês em relação ao vocabulário, leitura e escrita. A avaliação foi dividida em quatro partes.

1. Protocolo de Vocabulário, em Inglês – os sujeitos escreveram uma relação de palavras soltas, em inglês, envolvendo qualquer área de conhecimento, bem como palavras de qualquer categoria gramatical;

2. Protocolo de Orações, em Inglês, – os sujeitos escreveram uma ou várias orações, em inglês, relacionadas com a área de Psicologia;

3. Texto, em Inglês, – leitura de um trecho de um texto em inglês e escrita de um resumo do que foi lido (resumo em português);

4. Texto, em Inglês, – leitura de um trecho de um texto, em inglês e escrita de um resumo sintetizando aquilo que foi lido dessa vez em inglês.

c) Material para Tradução/ Compreensão de Texto - No final do curso, foram utilizados três ‘*abstracts*’ de artigos, teses, dissertações e livros extraídos da base de dados *ERIC* da área de Educação e de Psicologia, em que foi solicitada a tradução/compreensão dos três textos em português para verificar o grau de habilidade de leitura e compreensão apresentado pelo sujeitos. Foi permitido o uso de dicionário bilíngüe.

Procedimento

A coleta foi efetivada em situação natural de sala de aula e dividida em três fases (pré-teste; intermediário e pós-teste). Toda coleta de dados foi feita pela própria Autora, que assumiu o papel de docente-pesquisadora, contando com o consentimento dos alunos

Pré-Teste e Intermediário

Foi distribuído, no início do ano, na sala de aula de cada período, o questionário informativo. Em seguida, os sujeitos receberam uma folha e foi solicitado que escrevessem palavras em inglês com tempo estipulado de um minuto e meio; escrevessem palavras em inglês relacionadas com a área de psicologia – tempo de um minuto e meio (este item foi solicitado apenas no Teste

Intermediário); escrevessem orações em inglês também com tempo estipulado (dois minutos); lessem o texto em inglês e, a seguir, foi solicitado que eles escrevessem um resumo, em português, e lessem outro texto em inglês e que escrevessem um resumo, dessa vez em inglês, sintetizando aquilo que foi lido.

No final do primeiro semestre, foi aplicado um teste semelhante, sendo que os textos em inglês não foram os mesmos aplicados no Pré-Teste.

Pós-Teste

No final do curso foi aplicado o mesmo material aplicado no Pré-Teste.

Tradução/ Compreensão de Textos

A partir dos resumos coletados (*abstracts*) de artigos, dissertações e teses da área de Psicologia da base de dados *ERIC*, foi feito um acompanhamento e orientação na tradução/ compreensão de texto na linguagem escrita para que os sujeitos pudessem familiarizar-se com o vocabulário específico da área de Psicologia.

RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada com a comparação dos sujeitos intragrupo, isto é, observando-se o desempenho do GD e do GN e intergrupos. Para essas comparações, foi utilizado o T de Wilcoxon (Siegel, 1956). Toda a análise estatística foi conduzida, tendo por margem de erro o n. sig.=0,02, posto que se pretendeu ser mais exigente do que comumente se faz em Ciências Humanas, pois buscava-se melhor qualidade de ensino e efetivamente capacitar o aluno no uso instrumental de inglês na sua área de atuação. Os critérios de avaliação, em alguns itens, têm margem expressiva de subjetividade, o que impede, por seu nível de mensuração, usar com segurança estatística paramétrica (Witter, 1996).

Análise intragrupo

Vocabulário

Nessa atividade a maior parte das palavras era constituída por *substantivo* nos três testes. No GD, o maior número de vocábulos foi 32 no primeiro teste; 34, no segundo; e 51,5 no terceiro. No GN, o maior número foi 32 no primeiro teste; 37,5, no segundo; e 45 no terceiro.

O Pré-Teste foi nomeado T₁, o segundo teste T₂, e o Pós-Teste T₃. A comparação feita foi do número total de vocábulos apresentados pelos sujeitos dos T₁ e T₂;

T_2 e T_3 e T_1 e T_3 . O número de sujeitos foi $N=26$ quando analisados todos os sujeitos como um grupo; $N = 13$ para o GD e GN. Foram tomados como parâmetros: $H_0: T_1=T_2; T_2=T_3; T_1=T_3$; $H_a: T_1 < T_2; T_2 < T_3; T_1 < T_3$ no nível de significância definido.

Os resultados obtidos quando analisados como um grupo foram: $T_0=47,5$ na comparação do T_1 e T_2 ; $T_0=3,5$ na comparação do T_2 e T_3 e $T_0=14,5$ na comparação do T_1 e T_3 . Em todas as comparações, a H_0 foi rejeitada em favor da alternativa, isto é, ocorreu o progresso esperado.

No GD obteve-se $T_0=27$ na comparação do T_1 e T_2 em que se observa que a H_0 não foi rejeitada; $T_0=1$ na comparação do T_2 e T_3 em que a H_0 foi rejeitada e $T_0=12$ na comparação do T_1 e T_3 em que a H_0 foi rejeitada.

No GN obteve-se $T_0=13$ na comparação do T_1 e T_2 em que se observa que a H_0 não foi rejeitada; $T_0=2,5$ na comparação do T_2 e T_3 em que a H_0 foi rejeitada e $T_0=2,5$ na comparação do T_1 e T_3 em que a H_0 foi rejeitada. A representação dessas comparações pode ser observada, a seguir, na Tabela 1.

e a menor +1; do T_2 e T_3 foi 34 e a menor +1 e do T_1 e T_3 a maior foi 26,5 e a menor +2. No GN a maior diferença do T_1 e T_2 foi +11,5 e a menor +0,5; do T_2 e T_3 foi 19 e a menor +1,5 e do T_1 e T_3 a maior foi 19 e a menor +1.

Vocábulos específicos da área

Do T_1 e T_2 não há praticamente ocorrência nenhuma de vocábulos específicos da área, porém nota-se que do T_2 e T_3 ou do T_1 e T_3 os sujeitos apresentaram muitos vocábulos pertinentes da área. De um total de 28 sujeitos, tanto considerados como um grupo quanto separados por GD ou GN, do T_2 e T_3 ou do T_1 e T_3 , observa-se que as H_0 foram rejeitadas uma vez que em ambos os casos o $T=0$, conforme Tabela 2.

Sentenças em Inglês

Os voluntários tiveram muita dificuldade na construção das sentenças. Assim sendo, a maior parte deles não apresentou sentenças com a estrutura correta da língua nem com o vocabulário específico da área.

Tabela 1: Comparações Intragrupo - palavras em inglês.

Grupo	Comparação	N	T_c	T_a	Decisão
D	T_1 vs T_2	13	17	27	H_0 não rejeitada
	T_2 vs T_3	14	21	1	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs T_3	13	17	12	H_0 rejeitada (S_3 superior)
N	T_1 vs T_2	13	17	20,5	H_0 não rejeitada
	T_2 vs T_3	14	21	2,5	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs T_3	13	17	2,5	H_0 rejeitada (S_3 superior)
Total	T_1 vs T_2	26	77	47,5	H_0 rejeitada (S_2 superior)
	T_2 vs T_3	28	77	3,5	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs T_3	26	77	14,5	H_0 rejeitada (S_3 superior)

A maior diferença na *di* considerando $H_a: T_1 < T_2 < T_3$ na comparação do T_1 e T_2 num grupo como um todo foi +11,5 e a menor +1; do T_2 e T_3 foi 34 e a menor +1 e do T_1 e T_3 a maior foi 26,5 e a menor +1. No GD a maior diferença na *di* na comparação do T_1 e T_2 foi +10

O total de 28 sujeitos foi reduzido a 13 na comparação do T_1 e T_2 porque não houve nenhum progresso; da T_2 e T_3 foram considerados 13 sujeitos e do T_1 e T_3 , 18.

Os resultados obtidos quando analisados com grupo foram: $T_0=17,5$ na comparação do T_1 e T_2 ; $T_0=0$ na com-

Tabela 2: Comparações Intragrupo - vocábulos específicos da área.

Grupo	Comparação	N	T_c	T_a	Decisão
D	T_1 vs T_2				Prejudicado
	T_2 vs T_3	14	21	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs T_3	14	21	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)
N	T_1 vs T_2				Prejudicado
	T_2 vs T_3	14	21	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs T_3	14	21	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)
Total	T_1 vs T_2				Prejudicado
	T_2 vs T_3	28	77	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)
	T_1 vs S_3	28	77	0	H_0 rejeitada (S_3 superior)

paração do T₂ e T₃ e T₀=7,5 na comparação do T₁ e T₃. No T₁ e T₂ a H₀ não foi rejeitada, porém nos T₂ e T₃ e T₁ e T₃ as H₀ foram rejeitadas.

No GD, em que foram considerados 8 voluntários no T₁ e T₂; 7 sujeitos no T₂ e T₃, e 10 sujeitos no T₁ e T₃, os seguintes resultados foram obtidos: T₀=10 na comparação do T₁ e T₂, em que se observa que a H₀ não foi rejeitada; T₀=0 na comparação do T₂ e T₃, em que a H₀ foi rejeitada e T₀=10 na comparação da T₁ e T₃, em que a H₀ foi rejeitada.

No GN, o T₁ e T₂, a comparação ficou prejudicada, pois havia apenas 5 voluntários a serem considerados, isto é, 9 sujeitos apresentaram empate e não é possível trabalhar com a comparação; no T₂ e T₃ foram considerados 6 sujeitos e no T₁ e T₃ foram considerados 8 voluntários. Os seguintes resultados foram obtidos: T₀=0 na comparação do T₂ e T₃ em que a H₀ foi rejeitada e T₀=2,5 na comparação da T₁ e T₃ em que a H₀ foi rejeitada. A representação dessas comparações pode ser observada na Tabela 3.

Resumo em Português

De um total de 28 voluntários, os dados foram reduzidos a 18 na comparação do T₁ e T₂ porque os demais não apresentaram nenhum progresso; da T₂ e T₃ foram considerados 19 voluntários e do T₁ e T₃, 13 voluntários, pela mesma razão.

Os resultados obtidos quando analisados como grupo foram: T₀=17,5 na comparação do T₁ e T₂; T₀=27,5 na comparação do T₁ e T₂ e T₀=7,5 na comparação do T₁ e T₃. Nas três comparações, as H₀ foram rejeitadas.

No GD, em que foram considerados 10 voluntários no T₁ e T₂; 10 sujeitos no T₂ e T₃, e 8 voluntários no T₁ e T₃, os seguintes resultados foram obtidos: T₀= 7,5 na comparação do T₁ e T₂ em que se observa que a H₀ foi rejeitada; T₀=20 na comparação do T₂ e T₃ em que a H₀ não foi rejeitada e T₀=0 na comparação da T₁ e T₃ em que a H₀ foi rejeitada.

No GN, foram considerados 8 voluntários no T₁ e T₂; 9 voluntários no T₂ e T₃, e 8 voluntários na comparação T₁ e T₃ ficaram prejudicados, pois havia apenas 5 voluntários a serem considerados, isto é, 9 s voluntários apresentaram empate, e não é possível trabalhar com a comparação em que há cinco ou menos sujeitos. Foram obtidos os seguintes resultados: T₀=10 na comparação do T₁ e T₂, em que a H₀ não foi rejeitada e T₀=7,5 na comparação da T₂ e T₃, em que a H₀ não foi rejeitada. A representação dessas comparações pode ser observada na Tabela 4.

Resumo em Inglês

A maior parte dos voluntários teve, além da dificuldade na compreensão do texto, muita dificuldade na escrita do inglês.

Tabela 3: Comparações Intragrupo - sentenças em inglês.

Grupo	Comparação	N	T _c	T _a	Decisão
D	T ₁ vs T ₂	08	4	10	H ₀ não-rejeitada
	T ₂ vs T ₃	07	2	0	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
	T ₁ vs T ₃	10	8	5	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
N	T ₁ vs T ₂	5			Prejudicado
	T ₂ vs T ₃	6	0	0	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
Total	T ₁ vs T ₃	8	4	2,5	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
	T ₁ vs T ₂	13	17	17,5	H ₀ não-rejeitada
	T ₂ vs T ₃	13	17	0	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
	T ₁ vs T ₃	18	40	7,5	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)

Tabela 4: Comparações Intragrupo - resumo em Português.

Grupo	Comparação	N	T _c	T _a	Decisão
D	T ₁ vs T ₂	10	8	7,5	H ₀ rejeitada (S ₂ superior)
	T ₂ vs T ₃	10	8	20	H ₀ não-rejeitada
	T ₁ vs T ₃	8	4	0	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
N	T ₁ vs T ₂	8	4	10	H ₀ não-rejeitada
	T ₂ vs T ₃	9	6	7,5	H ₀ não-rejeitada
Total	T ₁ vs T ₃	5			Prejudicado
	T ₁ vs T ₂	18	40	17,5	H ₀ rejeitada (S ₂ superior)
	T ₂ vs T ₃	19	46	27,5	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)
	T ₁ vs T ₃	13	17	0	H ₀ rejeitada (S ₃ superior)

O total de 28 voluntários, foi reduzido a 11 na comparação do T_1 e T_2 porque o restante não apresentou nenhum progresso; da T_2 e T_3 foram considerados 10 sujeitos, e do T_1 e T_3 , 10 voluntários.

Os resultados obtidos quando analisados como grupo foram: $T_0=15$ na comparação do T_1 e T_2 ; $T_0=15$ na comparação do T_2 e T_3 e $T_0=12,5$ na comparação do T_1 e T_3 . Nas três comparações, as H_0 não foram rejeitadas.

No GD, foram considerados apenas 6 voluntários no T_1 e T_2 ; 7 voluntários no T_2 e T_3 , e 5 voluntários no T_1 e T_3 . Nesse caso, não houve possibilidade de fazer a comparação. Os seguintes resultados foram obtidos: $T_0=0$ na comparação do T_1 e T_2 , em que se observa que a H_0 foi rejeitada; $T_0=12,5$ na comparação do T_2 e T_3 , em que a H_0 não foi rejeitada.

No GN, não foi possível realizar a comparação em nenhum dos três casos, pois o número total de voluntários não permitiu a comparação. A representação das comparações anteriores pode ser observada na Tabela 5.

como parâmetro - $H_a: T_1 > T_2$.

Na comparação do desempenho dos Textos 1 e 2, o desempenho do Texto 1 foi melhor que do Texto 2, possivelmente, em virtude de a atividade ter tido auxílio do docente.

Análise intergrupos

A análise intergrupo estatística foi feita recorrendo-se a um teste não-paramétrico na comparação de duas amostras independentes (Teste U, Siegel, 1956), sendo $n_1=14$ e $n_2=14$ e mantendo-se o nível de erro já explicitado, isto é, 0,02. No presente estudo, $H_0: GD=GN$ e $H_a: GD > GN$.

Nas comparações do teste de vocabulário em geral e do vocabulário específico, verificou-se a rejeição da H_0 em todos os casos, sendo o GD superior nos três testes, porém, o GN apresentou desempenho melhor no vocabulário específico.

Nas comparações dos resumos em português, nota-se que, também, em nenhum dos três testes a hipótese

Tabela 5: Comparações Intragrupo - resumo em Inglês.

Grupo	Comparação	N	T_c	T_0	Decisão
D	T_1 vs T_2	6	0	0	H_0 rejeitada (S_2 superior)
	T_2 vs T_3	7	2	12,5	H_0 não-rejeitada
	T_1 vs T_3	5	4	0	Prejudicado
N	T_1 vs T_2	5			Prejudicado
	T_2 vs T_3	3			Prejudicado
	T_1 vs T_3	5			Prejudicado
Total	T_1 vs T_2	11	11	15	H_0 não-rejeitada
	T_2 vs T_3	10	8	15	H_0 não-rejeitada
	T_1 vs T_3	10	8	12,5	H_0 não-rejeitada

Tabela 6: Comparações Intergrupos em Vocabulário (geral e específico).

Comparações D vs N	R_1	R_2	U_0	$H_0: D = N$	$H_a: D \neq N$
				Decisão	
Pré-Teste	158,5	247,5	53,5	H_0 rejeitada (D superior)	
Teste Intermediário	155	251	50	H_0 rejeitada (D superior)	
Pós-Teste	159	247	54	H_0 rejeitada (D superior)	
Vocabul. Específico	246,5	159,5	54,5	H_0 rejeitada (N superior)	

(n.sig.=0,02; n_1 e $n_2=14$; $U_c=55$)

Tradução/ Compreensão dos Textos

O desempenho da tradução do segundo texto, nomeado como T_1 (o primeiro texto não foi avaliado) foi melhor que do terceiro texto T_2 , uma vez que houve uma ajuda parcial do docente naquele texto.

Como o número total de pontos do T_1 é de 40, e do T_2 , de 30, optou-se pela porcentagem de acertos para comparar os resultados do desempenho. Foi tomado

nula foi rejeitada.

Nas comparações dos resumos em inglês, observa-se que no Pré-Teste e no Teste Intermediário a H_0 não foi rejeitada, porém, no Pós-Teste, foi rejeitada, sendo que o GD mostrou melhor desempenho.

Na comparação do desempenho no Texto 1 e texto 2 da tradução/ compreensão dos textos, observou-se que o GD apresentou um resultado melhor que o GN.

Tabela 7: Comparações Intergrupos em Orações.

Comparações D vs N	R ₁	R ₂	U _c	H ₀ : D = N Decisão	H _a = D ≠ N
Pré-Teste	208,5	197,5	92,5	H ₀ não-reje tada	
Teste Intermediário	197,5	208,5	92,5	H ₀ não-reje tada	
Pós-Teste	184,5	221,5	79,5	H ₀ não-reje tada	

(n.sig.= 0,02; n₁ e n₂ = 14; U_c = 55)**Tabela 8:** Comparações Intergrupos em Resumos em Português.

Comparações D vs N	R ₁	R ₂	U _c	H ₀ : D = N Decisão	H _a = D ≠ N
Pré-Teste	209,5	196,5	91,5	H ₀ não-reje tada	
Teste Intermediário	182	224	77	H ₀ não-reje tada	
Pós-Teste	181	225	76	H ₀ não-reje tada	

(n.sig.= 0,02; n₁ e n₂ = 14; U_c = 55)**Tabela 9:** Comparações Intergrupos em Resumos em Inglês.

Comparações D vs N	R ₁	R ₂	U _c	H ₀ : D = N Decisão	H _a = D ≠ N
Pré-Teste	220	186	81	H ₀ não-rejeitada	
Teste Intermediário	177,5	228,5	72,5	H ₀ não-rejeitada	
Pós-Teste	156	250	51	H ₀ rejeitada (D superior)	

(n.sig.= 0,02; n₁ e n₂ = 14; U_c = 55)

DISCUSSÃO

Vocabulário

Constatou-se que os voluntários tinham um vocabulário aquém do esperado para o uso de inglês instrumental. Gattolin (1998), ao ilustrar a importância desse tópico, ressalta que, se o objetivo é preparar o aluno para a leitura de textos em inglês e se a falta de vocabulário é um dos maiores bloqueios para a realização dessa tarefa, deve-se dispensar uma atenção especial ao ensino do léxico.

Parece válido introduzir um curso rápido ou a aplicação de estratégias para aquisição de vocabulário antes do início de um curso instrumental, pelo menos para atingir o mínimo do léxico de alta frequência, pois os estudantes iniciantes de um curso universitário, pelo menos na instituição em que foi feita a pesquisa, não parecem conhecer o mínimo do léxico que Nation (1993) propõe como de 2.000 palavras de alta frequência.

Pelos resultados obtidos nas atividades porém, é notório no final do curso, o progresso na aquisição de vocabulário. É necessário trabalhar, mesmo num curso instrumental, a aquisição de vocabulário para que o processo de leitura se desenvolva de maneira mais eficaz,

isto é, dessa forma o aprendiz terá mais ferramentas que possam facilitar seu aprendizado.

Scaramucci (1995), que pesquisou o desempenho do inglês dos graduandos, verificou que a dificuldade dos alunos durante a tarefa de compreensão de leitura era exatamente a falta de vocabulário, apontando, portanto, a necessidade de um nível limiar de competência lexical para a compreensão de textos na língua alvo. Cabe, portanto, aos professores, por meio de pesquisas já existentes, ou de suas próprias, aplicando atividades que auxiliam no desenvolvimento do processo da aquisição de vocabulário e até troca de experiências entre os pares, alcançar um nível limiar de competência lexical para a compreensão de textos na língua alvo. Em se tratando de ensino instrumental para o ensino superior, cuidar do vocabulário da área de conhecimento específica se faz necessário para assegurar êxito.

Reitera-se aqui a importância de trabalhar com textos específicos considerados de leitura fácil, para que, ao aprenderem a língua inglesa, estejam também motivados para adquirir vocabulário específico da área, o que viabiliza transferência mais pronta para que alcancem êxito na leitura de textos acadêmicos da área. Vale dizer que é importante na seleção de textos levar em

consideração o princípio da modelagem com texto de complexidade crescente (Bandura, 1986).

Como sugestão para melhorar o vocabulário dos discentes, seria necessário um trabalho interdisciplinar, em que todos os docentes do curso tomariam as mesmas posições no sentido de os estudantes adquirirem vocabulário tanto geral quanto específico. Posteriormente em séries mais avançadas, os estudantes estarão redigindo resumos em inglês em seus artigos científicos.

Orações em inglês

Constata-se que a falta de conhecimento prévio prejudica o aprendizado da língua estrangeira num curso instrumental. A maior parte das orações apresentadas pelos voluntários não evidencia qualquer conhecimento de estrutura de uma oração – SVO (sujeito, verbo, objeto) ou SVC (sujeito, verbo, complemento) – que é o mesmo da língua materna. Aí, novamente, surge a questão em relação à língua materna, será que essa falta de conhecimento ocorre também em português? Estudos correlacionais poderiam ser de grande utilidade para esclarecer a questão. Era de esperar, no entanto, que, nesse teste, os sujeitos já pudessem apresentar algumas orações simples.

Nos dois grupos GD e GN, verifica-se que as hipóteses nulas foram rejeitadas nas comparações tanto do T_1 e T_3 quanto do T_2 para o T_3 . Ao que parece, há possibilidades de obter bons resultados na escrita, num curso instrumental, pois sem a habilidade da escrita ter sido enfatizada, os voluntários foram capazes de produzir pequenas orações em inglês. Reitera-se, novamente, a necessidade urgente de trabalhar com a língua, tanto a materna quanto a estrangeira, envolvendo todas as competências pertinentes na aprendizagem da língua, mesmo num estágio de ensino superior.

Resumo em português

Constatou-se que o desempenho dos voluntários nessa atividade de resumo em português não foi satisfatório praticamente em nenhum dos três testes. O GD apresentou um desempenho melhor que o GN, e este não apresentou progresso algum em nenhum dos três testes. Vale lembrar que os alunos estavam paralelamente assistindo a aulas de Português (4 h/a semanais) e nem assim foi registrado progresso na habilidade de fazer resumo de texto.

Além da leitura, constata-se que a produção do texto, isto é, a escrita, também necessita de atenção espe-

cial na língua materna, mesmo porque os estudantes do meio acadêmico devem, em dado momento, produzir textos conforme certas especificações que são freqüentemente rigorosas, conforme lembra Robinson (1991).

Nesse sentido, Domingos (1999), em sua pesquisa sobre a análise de resumos de dissertações e teses, constatou que há necessidade de inclusão direta ou indireta, nos programas universitários, de tópicos, disciplinas, minicurso ou seminários que informem vários tipos de discurso científico, entre os quais o resumo.

Seria de grande utilidade que docentes de todas as disciplinas passassem a solicitar a apresentação de resumo ou *summary* em todas as tarefas escritas, especialmente nos relatos de pesquisa. Sabendo fazer resumos em língua materna, o estudante terá menor dificuldade para resumir em língua estrangeira, pois a dificuldade estará apenas na aprendizagem da língua.

Ainda nesse contexto de avaliação, é preciso levar em consideração e medir as atitudes dos alunos em relação ao ensino superior (Wilcox, 1999) e em relação ao inglês como língua estrangeira. São aspectos para os quais, já no processo de seleção, poderiam ser colhidas informações úteis ao planejamento educacional e que poderiam gerar outros estudos como o de Nassri (2000).

Resumo em inglês

Com relação à escrita em língua inglesa, os problemas são mais marcantes. Na presente pesquisa, nota-se, pelos resultados estatísticos, a comprovação dessa falha, oriunda, ao que parece, do ensino fundamental e do ensino médio. Os resultados nada satisfatórios sugerem a inclusão do ensino da habilidade de escrita no curso instrumental, uma vez que ela é necessária - principalmente num curso acadêmico - para trabalhos científicos em que a escrita em língua inglesa é solicitada. Essa habilidade em um curso instrumental pode apresentar bons resultados conforme mostra Augusto (1997), que implementou uma pesquisa com seus alunos usando um enfoque alternativo ao ensino instrumental tradicional, enfoque esse que dá ênfase a determinada habilidade – a escrita – sem porém, abandonar as demais que são trabalhadas, entre outros procedimentos, por meio da utilização da língua alvo no desenvolvimento das aulas e da escolha do material didático. Essa proposta foi bem aceita pelos alunos, e os resultados apontam para novas possibilidades nas formas de ensinar língua estrangeira em bases instrumentais. Há necessi-

dade de novas pesquisas para verificar várias modalidades de ensino instrumental na busca de soluções para os problemas existentes nesse ensino.

Tradução/ Compreensão de texto

Conforme já foi mencionado, até hoje não se tem um conceito definitivamente consolidado do que é tradução. Analisando os conceitos de vários autores sobre tradução (Catford, 1965; Nida, 1975; Newmark, 1981; Guidicini, 1987, entre outros), verifica-se que representam sempre o resumo de uma teorização, condensando pontos importantes a respeito do desenrolar de um processo que dá como resultado o produto, isto é, o texto traduzido.

De modo geral, o termo crucial numa tradução é o aspecto da equivalência, é a palavra-chave em quase todas as teorias sobre tradução.

Nas atividades de tradução desta pesquisa aconteceu exatamente o que muitos normalmente acham que é fazer uma tradução: simplesmente ir traduzindo palavra por palavra literalmente. Dessa forma, muitas orações ficaram sem sentido, isto é, não ocorreu o trabalho de tradução; não se buscou a equivalência de sentido das orações. As associações entre as palavras ficam difíceis e sujeitas também à influência da língua alvo, afirma Yorio (1971). Outra dificuldade dos sujeitos foi em relação aos grupos nominais (ou sintagmas nominais) pois, na língua inglesa, a ordem das palavras dentro do grupo é diferente do português. Por exemplo: *race horse* quer dizer cavalo de corrida ao passo que *horse race* já muda completamente de significado, ou seja, significa corrida de cavalo e há muitos grupos nominais em qualquer texto em língua inglesa.

A classificação das funções das palavras dentro das orações é outra dificuldade por parte dos alunos ingressantes. Para eles, é difícil diferenciar um adjetivo de um substantivo dentro das orações em inglês; nessas circunstâncias, há mais por aprender do que recorrer a um dicionário.

A vantagem dessa atividade é que, como se pode observar nas tabelas anteriores, a maioria dos sujeitos conseguiu absorver muitas palavras novas específicas da área de Psicologia, que serão frequentemente usadas no decorrer do curso quando se tratar de textos em língua inglesa, (as quais os docentes devem requerer de seus alunos como leitura específica). Sugere-se, portanto, que a maior parte dos textos selecionados sejam específicos da área, com dificuldades gradativas. No-

vamente, se reitera a necessidade do trabalho de interdisciplinaridade em que os docentes do curso estariam selecionando textos específicos de sua disciplina em inglês para que os alunos aprendam e aumentem o seu repertório de vocabulário.

Comparações intergrupos

Nos três testes, o GD apresentou melhor desempenho na atividade de vocabulário como era de se esperar, tendo em vista que alunos do curso diurno e esses normalmente apresentam melhores condições de estudo além de uma escolaridade anterior mais bem estruturada, sem contar que têm mais tempo para se dedicar ao estudo e à pesquisa e também mais experiências com o inglês.

Nenhum dos dois grupos parece indicar, pelos resultados, o desejado em termos de aquisição de vocabulário. Se, porventura, o ensino do léxico fosse desenvolvido durante o curso, o leque de vocabulário talvez fosse maior. Constata-se, portanto, que há várias questões relevantes para serem investigadas em estudos posteriores, inclusive a forma pela qual se fez a avaliação.

Fato interessante ocorreu com o vocabulário específico em que o GN apresentou melhor desempenho que o GD. Isso demonstra que o vocabulário foi mais bem assimilado quando os alunos tinham pouco conhecimento da língua, isto é, o crescimento ficou mais evidente. Parece que os procedimentos de ensino de vocabulário não foram suficientemente eficazes. Outros precisam ser testados.

Na segunda atividade de orações em inglês, nem o GD, nem o GN apresentaram desempenho satisfatório, conseqüentemente as hipóteses nulas não foram rejeitadas em nenhum dos três testes. Houve uma dificuldade muito grande nessa atividade, isto é, nas que envolvem escrita de modo geral. A agravante é que, além de terem dificuldade na escrita, os sujeitos tinham muito pouco conhecimento da língua alvo em termos de estrutura da frase e a falta de vocabulário certamente influenciou na atividade escrever orações. Além da leitura em inglês, há necessidade de trabalhar, em todas as disciplinas, a escrita. A inclusão direta ou indireta nos programas, nas disciplinas, nos minicursos ou nos seminários que dêem informações sobre vários tipos de discurso, entre os quais o resumo, é o que recomenda Domingos (1999) em sua tese, e aqui se reitera.

A mudança curricular no curso pesquisado instituiu a iniciação científica para todos os alunos, e isso certamente estimulará o uso do inglês e, pelo menos em par-

te, corrigirá algumas das distorções aqui registradas. Caberá aos orientadores a maior parte dessa responsabilidade.

Em síntese, a falta ou a correção das limitações do desempenho aqui verificado pode encaixar-se em uma das possíveis hipóteses levantadas por Dally III, Witt, Martens e Dool (1997) que destacam que a falta de motivação, atividade insuficiente para responder à tarefa, e pouca precisão nas habilidades alvo encontradas no aluno.

No primeiro caso, é necessário fornecer incentivos para a aprendizagem da língua alvo, quer na sala de aula quer fora dela, isto é, estimular os alunos a estarem em contato com qualquer material em língua inglesa (livros, revistas, internet, jornais, programas e filmes na televisão entre outros).

A segunda possibilidade pode ocorrer especialmente entre os alunos do noturno, os quais, em função do trabalho, podem estar insuficientemente ativos para cumprir atividades acadêmicas ou extra-acadêmicas. Nesses casos, Dally III e cols. (1997) recomendam que os psicólogos escolares e docentes desenvolvam estratégias que permitam estimular o ritmo de respostas e gradativamente aumentar os critérios de exigência. Para a realidade brasileira, é necessário pesquisar a viabilidade dessas estratégias. Isto implicaria ter psicólogos escolares atuando nos cursos superiores no papel de assessoria aos professores.

No caso da falta de precisão das habilidades alvo, as inúmeras estratégias propostas por vários autores e citadas no presente trabalho são recomendadas. Entretanto, vale reiterar a necessidade de pesquisar as estratégias na realidade brasileira.

CONCLUSÕES

Ao longo da apresentação dos dados da pesquisa e da discussão dos mesmos, um aspecto ficou muito evidente: a necessidade de reformular o curso de língua inglesa instrumental, no sentido de estar incluindo outras habilidades como a escrita e a de um programa para aquisição de vocabulário. Mesmo não trazendo nenhum conhecimento de inglês no início do curso, ao término, pôde-se constatar, pelo Pós-Teste, que os sujeitos adquiriram o mínimo do léxico. Não se tem evidência, porém, de que atingiram o número ideal referido na literatura. Pelos resultados obtidos, no entanto, os

sujeitos estão prontos para dar continuidade aos seus estudos em LE completamente independentes na habilidade de leitura.

O que se pôde constatar, no entanto, é que há falhas mesmo na língua materna. Isso demonstra que os ingressantes na universidade têm dificuldades de escrita mesmo na língua materna e, conseqüentemente, na LE. Compete à universidade suprir essas falhas para poder dar continuidade aos estudos acadêmicos de maneira eficaz.

Pelos resultados da presente pesquisa, no entanto, verificou-se que há possibilidades de se obter em bons resultados na escrita, pelo menos num curso instrumental, pois os sujeitos puderam produzir pequenas orações em inglês no final do curso, embora essa habilidade não tivesse sido trabalhada com afinco.

De qualquer forma, há necessidade de implementar um curso de escrita, principalmente no que diz respeito à confecção de resumos em LE, no curso de Psicologia, nessa instituição, pois os estudantes estão sendo encaminhados para o mundo científico. Essa é, pelo menos, a proposta do novo currículo. Há, na universidade, um laboratório de discurso científico em que devem ser desenvolvidas, inclusive, atividades de tradução. A prática de resumos seria uma das sugestões. Esse laboratório (LDC), em fase inicial de implantação prevê esse tipo de atividade.

A prática de tradução também é importante, pois, como é de conhecimento, traduzir não se resume em apenas verter literalmente as palavras da língua fonte para a língua meta. Questões lingüísticas, culturais, entre outras, interferem muito na tradução de textos.

Se houver um trabalho interdisciplinar que envolva o corpo docente e discente na busca de melhoria de ensino e supra as lacunas existentes, principalmente nas habilidades que envolvem leitura e escrita, o curso caminhará com a certeza de estar formando profissionais competentes e capacitados e a par da produção científica nacional e da internacional.

Retomando os objetivos propostos nesta pesquisa, pode-se concluir o que se segue. O curso do inglês instrumental na instituição é válido em termos de estratégias utilizadas para compreensão de textos, alguns pontos gramaticais essenciais para leitura em língua inglesa e o ensino do uso do dicionário, porém os objetivos propostos não foram totalmente atingidos, possivelmente, porque os sujeitos não apre-

sentavam os pré-requisitos para acompanhar esse curso instrumental.

Verificou-se que o léxico dos sujeitos em língua inglesa era muito escasso e, durante o curso eles absorveram muito pouco, pois o foco principal não estava voltado para aquisição de vocabulário. O que se verificou é que nas palavras desconhecidas buscava-se significado por meio do contexto, das palavras circunvizinhas e até mesmo por meio de conhecimento de mundo, porém isso também não caracterizava absoluta aprendizagem do vocabulário.

Embora o curso instrumental tenha como objetivo preencher as lacunas dos cursos anteriores, os alunos não trazem o vocabulário mínimo exigido. Portanto, antes de iniciar um curso instrumental, é preciso buscar esse mínimo para seu início propriamente dito.

Os sujeitos não apresentaram nenhuma habilidade em escrita, que também não fazia parte dos objetivos do curso. O curso de leitura, portanto, não forneceu condições para que os sujeitos adquirissem habilidade na escrita, porém, como há correlação entre esses dois comportamentos, é de esperar alguma generalização.

A maior parte dos sujeitos era oriunda de escolas públicas, principalmente os do noturno; a minoria, de escolas particulares. Traziam pouco conhecimento prévio (conhecimento de mundo, lingüístico e textual) ao iniciar a universidade e, conseqüentemente, muito pouco vocabulário em língua inglesa e pouca habilidade em leitura e escrita. O melhor desempenho, em quase todas as atividades, foi do grupo do diurno. Na atividade de vocabulário específico, porém, o grupo noturno superou o diurno, concluindo-se, portanto, que houve maior probabilidade de aquisição de vocabulário num grupo que tem menos conhecimento da língua.

O que se observa, de modo geral, é a necessidade de melhorar o ensino de língua estrangeira. Essa necessidade já tinha sido enunciada por Carroll (1967) há muito tempo nos Estados Unidos, porém isso ainda persiste nos dias de hoje aqui no Brasil. O autor, relatando as necessidades, lança questões como: a quem a língua estrangeira deveria ser ensinada?; em que série ou idade?; qual a duração do curso?; quais objetivos e métodos deveriam ser priorizados? Essas questões continuam atuais até hoje. Embora a literatura dê algumas respostas para

algumas, há necessidade de verificar sua adequação à situação nacional.

Uma programação para um curso instrumental, como sugestão, poderia ser a seguinte:

1. No início do curso, para melhorar o vocabulário dos discentes, um trabalho interdisciplinar seria proposto, no qual todos os docentes do curso tomariam as mesmas posições no sentido de os estudantes estarem adquirindo vocabulário tanto geral quanto específico. Todos os professores do curso buscariam textos em língua inglesa. Para auxiliar os professores, o professor de inglês estaria subsidiando as dificuldades provenientes dos textos selecionados pelos docentes. Esse trabalho teria continuidade em todas as séries do curso, atuando o docente de inglês como assessor ou operando no laboratório de discurso científico.

2. O curso propriamente dito seria iniciado após a aquisição de um vocabulário mínimo, geral e específico. Nessa etapa, o docente do curso trabalharia, na maior parte das vezes, com textos voltados à área de Psicologia, porém pouco complexos. A metodologia e os tópicos seriam os mesmos já citados no procedimento – curso de inglês instrumental – deste presente trabalho.

3. No decorrer do curso, a habilidade de escrita também deve ser trabalhada. Inicialmente, na língua materna e, posteriormente, na língua inglesa. Um texto em português será apresentado ao aluno, e ele redigirá sentenças em torno do assunto tratado, resumirá parágrafos e, posteriormente sintetizará o texto todo. Em língua inglesa, o mesmo procedimento seria seguido. É imprescindível, portanto, a integração dos esforços dos docentes de Inglês, de Português e das demais disciplinas.

Outras competências como a leitura e escrita, principalmente, devem ser intensamente trabalhadas por todos os professores do curso. Todas as sugestões e mudanças relacionadas neste trabalho em torno da formação acadêmica do indivíduo devem ser introduzidas e pesquisadas posteriormente em busca de um ensino mais eficaz. Nisso se considera sendo o mais importante a interdisciplinaridade que deve haver entre as disciplinas do curso na busca não apenas da aprendizagem da língua estrangeira mas também da língua materna para que os estudantes possam ler e escrever corretamente.

REFERÊNCIAS

- Augusto, E. H. (1997). *Ensino Instrumental na Língua Alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua estrangeira em ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Unicamp, Campinas.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Carroll, J. B. (1967) Wanted: A Research Basis for Educational Policy on Foreign Language Teaching. Em J. P. Cecco. *The Psychology of Language, Thought, and Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation. Oxford University. *Uma teoria lingüística da tradução*. São Paulo: Cultrix 1980.
- Dally III, E. J., Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A Model for Conducting a Functional Analysis of Academic Performance Problems. *School Psychology Review*, 26 (4)-554-574.
- Domingos, N. A. M. (1999). *Produção Científica: Análise de Resumos de Dissertações e Teses em Psicologia*. Tese de Doutorado não-publicado. PUC Campinas, Campinas.
- Gattolin, S. R. B. (1998). *O Ensino de Vocabulário em Língua Estrangeira: uma Proposta para sua Sistematização*. Dissertação de Mestrado não-publicado. Unicamp, Campinas.
- Guidicini, L. M. (1987). *Análise dos Aspectos Lingüísticos e Psicolingüísticos da Tradução*. Tese de Doutorado não-publicado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nassri, R. C. B. M. (2000). *Perfil dos Inscritos no Processo Seletivo de uma Universidade Particular (1995/ 1999)*. Dissertação de Mestrado não-publicado. PUC Campinas, Campinas.
- Nation, I. S. P. (1993). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Newmark, P. 1981. *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. (1975). *Language Structure and Translation*. California: Stanford University Press.
- Robinson, P. C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New Jersey: prentice Hall.
- Saville Troike, M. (1976). *Foundations for Teaching English as a Second Language Theory and Method for Multicultural Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Scaramucci, M. V. R. (1995) *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. Tese de Doutorado não-publicado. Unicamp, Campinas.
- Siegel, S. (1956) *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Wilcox, D. M. (1999) Attitudes Toward Higher Education and Acculturation Among Native American College Students. *Dissertation Abstracts International*, 60 (6), 2968-B.
- Witter, G. P. (1996) Pesquisa Científica e Nível de Significância. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 55-64.
- Yorio, C. A. (1971) Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners. *Language Learning*, 21, 107-115.

Recebido em: 08/03/02

Revisado em: 07/02/03

Aprovado em: 25/04/03