

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
A RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE EXERCÍCIOS
DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Barbra do Rosário Sabota Silva

Goiânia
2002

BARBRA DO ROSÁRIO SABOTA SILVA

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
A RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE EXERCÍCIOS
DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Goiânia
2002

Dissertação defendida em 06 de dezembro de 2002 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte – UFG

Dedico este trabalho ao meu querido professor, Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, como forma de agradecimento, admiração e respeito:

Por todo seu apoio e incentivo quando eu ainda nem sabia o que era pesquisa nos idos anos da graduação.

Por me forçar a arriscar sempre, a entrar em novos desafios, mas, sobretudo, por me ajudar durante esses mesmos desafios.

Por toda sua dedicação durante o processo desta pesquisa enquanto orientador.

Sobretudo, por seu esforço espontâneo que vai além do que suas atribuições de professor-orientador exigem.

Dedico, ainda, ao *amigo* Francisco, que nunca se cansou de oferecer ajuda incondicional para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por não sabermos ao certo o que está escrito nas páginas da vida que lemos todos os dias.

A minha mãe, Fátima, que sempre me incentivou a continuar meus estudos, fazendo sacrifícios imensuráveis para que eu sempre tivesse o que há de melhor em educação escolar.

A todos os professores que tive, pois sem eles eu não seria uma boa leitora, com ênfase especial a dois, Shirley e Francisco, pois estes representam os dois extremos de minha educação até o momento. A professora que acompanhou minhas primeiras letras e ao professor que testemunhou minhas mais recentes inquietações com paciência, carinho e extremada dedicação.

Aos alunos Anaís, Rob, Steve, Nicole, Bia, Edith, Ane e Jennifer por terem aceitado o desafio de participar desta pesquisa e de se dedicarem a ela.

Aos meus colegas de mestrado: Guido, Lúcia e Kelly por seus conselhos, sugestões, e também pelos momentos de descontração durante o curso.

Aos amigos e alunos Licínio e Abadia Leal Barbosa que me incentivaram durante o período de estudo.

À amiga e professora Eliane Carolina de Oliveira por sua ajuda com a leitura deste trabalho e opiniões emitidas sobre o mesmo, e também por ter sempre me motivado em minha carreira.

À professora Heloísa Augusta B. Melo, por ter gentilmente colaborado com a obtenção de textos fundamentais a este estudo.

A todos os professores do Mestrado em Letras da UFG, pelo conhecimento gentilmente compartilhado durante as aulas e a todos os membros da coordenação do Mestrado em Linguística Aplicada, representados pela Prof.^a Dr.^a Maria Zaíra Turchi. A CAPES que, através da bolsa de pesquisa, viabilizou a realização deste estudo.

Às professoras Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte e Dr.^a Lucielena Mendonça de Lima pelas valiosas sugestões dadas durante o Exame de Qualificação, que, certamente, muito contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Às professoras Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveria e Paiva e Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora desta dissertação.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os efeitos da aprendizagem colaborativa durante a resolução de exercícios de compreensão de textos em língua inglesa realizadas em sala de aula. Participaram deste estudo oito alunos do terceiro ano de Letras/Inglês da UFG, durante o ano letivo de 2001. Inicialmente, os alunos liam os textos e resolviam os exercícios individualmente. Posteriormente, em pares, discutiam sobre o texto e sobre as respostas dadas aos exercícios propostos.

Sob o ponto de vista teórico, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva interativa de leitura, ou seja, na visão de que é no decorrer da interação entre autor, texto e leitor que o significado é construído. Para investigar se o significado poderia também ser construído na interação entre leitores, utilizamos alguns princípios da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, sobretudo no que se refere à construção social do conhecimento e no poder da interação com o outro durante o processo de aprendizagem.

Nosso estudo caracteriza-se como um estudo de caso e, para a coleta e a análise dos dados, baseamo-nos nos princípios da pesquisa qualitativa.

Identificamos e analisamos duas atividades sociocognitivas: discussão sobre os procedimentos da tarefa, e resolução de problemas; e quatro estratégias mediadoras: o uso do conhecimento metalingüístico, uso da língua materna, emprego de fontes externas e uso de *scaffolding*. A utilização do trabalho em pares propiciou, entre outros aspectos, o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes, influenciou positivamente na sua autoconfiança e auto-estima, bem como favoreceu o desenvolvimento de um sentimento maior de responsabilidade e autonomia em relação à sua aprendizagem. Esses aspectos foram observados pelos próprios alunos e pelo professor da turma. Esses resultados obtidos nos permitem inferir que a abordagem colaborativa, que já vem sendo utilizada em outras áreas do ensino/aprendizagem de línguas, também se configura como efetiva no campo da leitura em segunda língua.

ABSTRACT

This research is a case study which aims to investigate the effects of collaborative learning during the solving of reading comprehension exercises of texts in English. It is also part of our objective to identify strategies used by students to mediate interaction, as well as their own evaluation of the technique applied. Eight third year students who take English as a major at the Universidade Federal de Goiás took part in this study in the school year of 2001.

Firstly, these students read the texts and solved the exercises on their own. Then, with a peer, they talked about the texts and about their answers.

The theory that underlies this study sees reading as an interactive process, which means to say that it is during the interaction among writer, text and reader that meaning is developed. In order to investigate whether meaning could also stem from the interaction between readers, we used some concepts of the vygotskian sociocultural theory as well as principles of collaborative learning.

Due to its characteristics, our research is considered a case study. In order to analyse the *corpus*, some principles of the qualitative research were applied.

We identified in our data two sociocognitive activities and four mediating strategies which were used by the students in the comprehension of the texts. The use of pair work within this group of students helped them develop their speaking skills, their self-esteem and their sense of responsibility towards their own learning process, in addition to a better comprehension of written texts.

We believe that the use of pair work during the activities fostered an environment conducive to learning, where learners could reflect upon their own actions and seek improvements to their second language skills.

SUMÁRIO

Introdução - Abrindo as páginas	14
Justificativa	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	17
Metodologia	18
Organização do trabalho	18
Capítulo 1 - Revisão teórica: Lendo sobre leitura e aprendizagem colaborativa	20
1.1 O processo da leitura.....	20
1.1.1 Definições de leitura utilizadas neste estudo	21
1.1.2 Modelos de leitura.....	22
1.1.3 A teoria dos esquemas	23
1.1.4 Compreensão do texto.....	25
1.1.5 A leitura na escola: foco na L2	26
1.1.6 Os elementos que compõem a aula de leitura em L2.....	28
1.1.6.1 O professor e seu papel nas aulas de leitura	29
1.1.6.2 O leitor e sua formação	30
1.1.6.2.1 O leitor	31
1.1.6.2.2 O aluno-leitor	32
1.1.6.3 A aula de leitura em L2.....	33
1.1.6.4 O texto.....	36
1.1.7 Elementos facilitadores da compreensão	38
1.1.7.1 O conhecimento prévio	38
1.1.7.2 O vocabulário.....	38
1.1.7.3 O contexto	40
1.1.7.4 O título	41
1.1.7.5 A presença de figuras, mapas, gráficos e tabelas no texto.....	41
1.2 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa	41
1.2.1 A teoria sociocultural e a ZDP	42
1.2.2 A aprendizagem colaborativa	43
1.2.3 A importância do trabalho em grupo	44
1.2.3.1 O trabalho em grupo e o desenvolvimento da produção oral	46
1.2.3.2 O trabalho em pares	48
1.2.3.3 O papel do professor durante o trabalho em grupo.....	50
1.2.4 Benefícios do trabalho colaborativo durante a leitura	51
Capítulo 2 - Metodologia: Folheando os procedimentos	53
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	53
2.2 O contexto deste estudo	55
2.2.1 A escolha da turma e a duração da pesquisa.....	55
2.2.2 O perfil do curso: programa e material didático	56
2.2.3 Os participantes da pesquisa	57
2.2.3.1 Os alunos.....	57
2.2.3.2 O professor.....	61
2.3 A coleta de dados e a instrumentalização da pesquisa.....	61
2.3.1 Questionário inicial	64
2.3.2 As aulas de leitura	64

2.3.2.1 Aula 1: <i>Jobs</i>	65
2.3.2.2 Aula 2: <i>Sister Wendy</i>	66
2.3.2.3 Aula 3: <i>Sports</i>	66
2.3.3 Transcrições das gravações das interações decorrentes da resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual	67
2.3.4 Questionários referentes aos textos e exercícios.....	68
2.3.5 Transcrição das entrevistas com os participantes	68
2.3.6 Notas de campo.....	69
2.4 Análise dos dados	69
2.4.1 Análise da transcrição das interações dos pares	69
2.4.2 Análise das respostas aos exercícios.....	72
2.4.3 Análise dos questionários.....	73
2.4.4 Análise das entrevistas	73
Capítulo 3 - Análise e resultados: Compreendendo os dados.....	74
3. 1 Análise das interações.....	74
3.1.1 Atividades sociocognitivas	75
3.1.1.1 Discussão sobre os procedimentos da tarefa.....	75
3.1.1.2 Resolução de problemas	76
3.1.2 Estratégias mediadoras.....	81
3. 2 Análise das folhas dos exercícios respondidos pelos alunos	94
3. 3 Análise dos questionários sobre os textos e sobre as interações.....	97
3. 4 Resultados da análise das entrevistas.....	106
3.4.1 Entrevista com os alunos	106
3.4.1.1 Aspectos positivos	106
3.4.1.1.1 Aumento da motivação	107
3.4.1.1.2 Possibilidade de ter aulas mais dinâmicas	107
3.4.1.1.3 Possibilidade de aumento da autoconfiança	108
3.4.1.1.4 Possibilidade de aumento da responsabilidade em relação à resolução de exercícios de compreensão de leitura em sala.....	108
3.4.1.1.5 Possibilidade de uso espontâneo da língua	109
3.4.1.1.6 Possibilidade de maior produção oral	110
3.4.1.1.7 Possibilidade de corrigir erros	110
3.4.1.1.8 Possibilidade de aprender novas palavras.....	111
3.4.1.1.9 Possibilidade de interagir em uma relação mais igualitária.....	112
3.4.1.1.10 Possibilidade de aumento de concentração.....	113
3.4.1.2 Aspectos negativos.....	113
3.4.1.2.1 O tempo gasto na resolução de exercícios de compreensão em pares.....	114
3.4.1.2.2 A possibilidade de permanência de dúvidas	115
3.4.2 O que os alunos aprenderam com este tipo de resolução de exercícios	115
3.4.2.1 A não se preocupar em entender todas as palavras.....	116
3.4.2.2 A rever crenças sobre ‘a resposta certa’ quando se trata de interpretação de textos	117
3.4.2.3 A valorizar mais a opinião do outro.....	117
3.4.2.4 Uma nova forma de ensino de leitura para utilizar em suas aulas	118
3.4.2.5 Um novo meio de trabalhar a leitura de outros textos	118
3.4.3 Entrevista com o professor.....	119
Capítulo 4 - À guisa de conclusão: Fechando as páginas?.....	123
4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa	123

4.1.1 Já que os princípios da aprendizagem colaborativa têm ajudado os alunos em tantas áreas de aprendizagem, que efeitos estes mesmos princípios teriam se aplicados à leitura e compreensão de textos em L2?	124
4.1.2 Que estratégias os alunos utilizam ao interagir com o par durante a resolução de exercícios de compreensão textual?.....	125
4.1.3 Quais seriam as percepções dos participantes da pesquisa sobre o fato de resolverem exercícios de compreensão textual de forma colaborativa?	127
4.2 Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de L2	131
4.3 Limitações deste estudo	133
4.4 Sugestões para futuras pesquisas	133
4.5 Considerações finais	134
Referências.....	136
Anexos	147
Anexo A - Questionário inicial	148
Anexo B - Aula 1 - <i>Jobs</i>	149
Anexo C - Aula 2 - <i>Sister Wendy</i>	151
Anexo D - Aula 3 - <i>Sports</i>	154
Anexo E - Questionário sobre a interação durante a leitura e compreensão de textos	157
Anexo F - Entrevista com os alunos	158
Anexo G - Entrevista com o professor.....	159
Anexo H - Transcrição das interações durante as aulas - Edith e Bia	160
Anexo I - Transcrição da entrevista - Edith.....	168
Anexo J - Transcrição da entrevista - Bia.....	171
Anexo K - Transcrição da entrevista - Professor	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	O processo da leitura	31
Figura 2.2	Amostra do uso das cores para evidenciar o trabalho em pares.....	65
Figura 3.3	Amostra do uso das cores durante a resolução do exercício	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1	Grau de dificuldade dos participantes em relação à leitura em língua inglesa..	61
Tabela 2.2	Legenda das transcrições	67
Tabela 3.1	Estratégias mediadoras	82
Tabela 3.2	Análise das modificações durante a interação.....	97
Tabela 3.3	Respostas ao questionário	100

INTRODUÇÃO

ABRINDO AS PÁGINAS

*(Interaction in class) has to be managed by everyone taking part, not just by the teacher, because interaction is obviously not something you do **to** people, but something people do **together**, collectively.¹*

Allwright e Bailey (1991, p.19; grifo no original)

No ensino de segunda língua,² doravante L2, é comum a divisão do conteúdo ministrado em quatro habilidades: produção oral, compreensão oral, escrita e leitura. Essa última serve de tema ao estudo que ora se apresenta. A fim de entender melhor o papel da leitura em sala de aula de L2, traçamos um breve histórico a seu respeito.

Um dos primeiros métodos de ensino de línguas, Gramática e Tradução, utilizava a leitura, geralmente em voz alta, de textos clássicos em sala de aula como forma principal de, além de propiciar a aprendizagem da L2, transmitir a cultura da língua-alvo aos aprendizes. A discussão sobre esses textos, entretanto, não se baseava em um questionamento mais aprofundado sobre eles e limitava-se a respostas simples sobre fatos encontrados no texto (Larsen-Freeman, 2001). Posteriormente, com o advento do Método Direto, a leitura passou a ser vista como um complemento ao desenvolvimento da habilidade oral e assim permaneceu até o surgimento da abordagem comunicativa, que se deu no final da década de 70 e início da década de 80. Foi também nessa época que se percebeu que a instrução mediada pelos pares

¹ (A interação em sala de aula) tem de ser coordenada por todos que participam, não apenas pelo professor, porque, obviamente, a interação não é algo que se faz *às* pessoas, e sim algo que é feito *em conjunto*, coletivamente.

² O termo *segunda língua* é muitas vezes utilizado em oposição à *língua estrangeira*. Segunda língua refere-se, grosso modo, à língua que é aprendida no país em que se fala aquela língua. Por sua vez, o segundo termo refere-se à língua que é aprendida nas escolas de um país em que aquela língua não é usada como meio de comunicação. Segundo Richards et al. (1992), os dois termos têm sido utilizados na lingüística aplicada norte-americana intercambiavelmente por se tratarem de uma língua que não é a nativa de uma comunidade, ou seja, a primeira. Utilizamos, assim, nesse trabalho, o termo L2 para nos referirmos à segunda língua, no nosso caso inglês, em oposição à língua materna, L1, no nosso caso, o português.

parecia ser uma alternativa para a busca dos professores por uma forma de fazer a transição dos exercícios controlados para atividades não-controladas em situações naturais de uso de língua (Kohn e Vajda, 1975) permitindo, assim, que essa língua fosse usada de forma mais espontânea e significativa pelos aprendizes.

A partir de então, o texto passou a ocupar um lugar um pouco mais privilegiado na sala de aula de L2, gerando tópicos de conversação, servindo de um maior propósito à aula. Com isso, a percepção de que o “significado não residia exclusivamente no texto, mas que aflorava da negociação entre o leitor e o escritor”³ (Larsen-Freeman, 2001, p. 131) começou a ser desenvolvida.

Foi também no final dos anos 70 que os estudos sobre compreensão textual começaram a se avolumar (Calfée e Drum, 1986). Os estudos sobre o conteúdo do texto tiveram mais ênfase do que os estudos sobre a forma como era escrito, e “a interação entre o leitor e o texto era vista como de fundamental importância” (op.cit., p. 835), pois era a partir dessa interação que o texto completaria seu significado.⁴

É neste cenário onde o texto e o leitor são privilegiados que pretendemos inserir nosso estudo.

Justificativa

Como professora de língua inglesa, sempre busquei investigar o que ocorria dentro da sala de aula, e como poderia auxiliar os alunos a alcançar um novo degrau no processo de aprendizagem em que se encontram. Dessa forma, sempre procurei saber qual a motivação dos alunos para aprender uma segunda língua. Lied (2002) afirma que não é possível motivar pessoas a fazer certas coisas, somente podemos estimulá-las, uma vez que a motivação depende de “fatores internos e individuais” (Lied, 2002, p. 19). Na minha atuação como professora, sempre procurei perceber o que motivava os meus alunos a aprender inglês, por acreditar que, tal como observou Lied (2002), os alunos só se engajam ativamente no processo de aprendizagem quando se sentem estimulados a fazê-lo.

Em decorrência da globalização e do avanço da Internet, aprender uma segunda língua passou a ser uma necessidade, um meio de ascensão profissional e de melhoramento acadêmico (Ellis, 1998). Passei, então, a ter a curiosidade de pesquisar

³ Optamos pela tradução das citações para facilitar a leitura do texto.

⁴ Este item será mais amplamente abordado no capítulo 1.

se essa necessidade de ler em uma outra língua podia ser observada entre os alunos das escolas em que trabalhava. Apliquei um questionário a esses alunos a fim de perceber suas motivações para o estudo do idioma. Durante a análise desse questionário, dois itens me chamaram, sobremaneira, a atenção: a possibilidade de utilizar melhor a Internet; e a necessidade de compreender melhor textos acadêmicos, bem como os que constam das provas de vestibular de muitas universidades. Enfim, a motivação desses alunos para a aprendizagem de língua inglesa estava ligada ao aumento do número de textos escritos com os quais teriam contato ao longo de sua vida acadêmica (Sabota, 2002).

Resolvi, então, pesquisar uma forma de auxiliar os estudantes de inglês a melhorar sua compreensão de textos nessa língua. Entretanto, percebi que pouco me era oferecido em termos de alternativas de trabalho da habilidade de leitura e compreensão de textos em sala de aula nos cursos de capacitação e seminários de que participei. A partir daí, iniciei uma busca por teorias que me informassem sobre como planejar aulas de leitura que fossem, ao mesmo tempo, dinâmicas e interativas.⁵ Encontrei vários textos que ensinavam como os alunos deveriam interagir com êxito durante o processo de leitura e compreensão do texto, mas poucos que indicassem como fazê-los interagir entre si durante a leitura em L2.

Vários estudos (Kohn e Vajda, 1975; Long e Porter, 1985; Coelho, 1992; Kessler, 1992; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001) comprovam que a interação em grupos tem sido efetiva em sala de aula de L2 por proporcionar a integração das quatro habilidades, maximizar as oportunidades de produção de língua, favorecer a sociabilização entre os alunos, favorecer o aumento da auto-estima, entre outros fatores. Enquanto trabalham juntos, os alunos têm a oportunidade de compartilhar estratégias⁶ de aprendizagem, indo, assim, além da troca de idéias e informações (Swain, 2001).

Verifiquei, dessa forma, que os trabalhos sobre a interação em aula de línguas cresciam em várias áreas, mas nada encontrei sobre sua aplicação ao trabalho da leitura em L2 em pares, mais especificamente, à compreensão de textos e à resolução de exercícios de compreensão de textos realizada com o auxílio de um par. Como a

⁵ Entende-se por interação “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou idéias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (Brown, 1994, p. 159).

⁶ Rubin (1975, p. 43) define estratégias como “as técnicas ou dispositivos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”.

aprendizagem por meio da colaboração é uma área relativamente nova e próspera (Johnson e Johnson, 1998), acredito ser de grande relevância para o ensino de L2 o estudo desse tipo de interação. Foi daí, então, que surgiram as perguntas de pesquisa que apresento a seguir.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este estudo tem por objetivo investigar como os alunos do terceiro ano de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás do ano letivo de 2001 interagem durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em língua inglesa quando colocados para trabalhar em pares. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- identificar as estratégias utilizadas para mediar a interação durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em língua inglesa;
- perceber que aspectos do trabalho em pares, relacionados à resolução desses exercícios, os alunos e o professor consideram positivos e negativos;
- traçar implicações para o ensino de leitura em L2.

Nesse sentido, este estudo será guiado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- já que os princípios da aprendizagem colaborativa⁷ têm ajudado os alunos em tantas áreas de aprendizagem, que efeitos estes mesmos princípios teriam se aplicados à leitura e compreensão de textos em L2?
- que estratégias os alunos utilizam ao interagir com o par durante a resolução de exercícios de compreensão textual?
- quais seriam as percepções dos participantes da pesquisa sobre o fato de resolverem exercícios de compreensão textual de forma colaborativa?

⁷ A aprendizagem colaborativa é definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”. Convém, ainda, ressaltar que optamos, neste estudo, por utilizar os termos ‘cooperativo’ e ‘colaborativo’ intercambiavelmente, assim como o fizeram Bruffee (1999) e Figueiredo (2001), por se tratarem de termos sinônimos (cf. Ferreira, 1999).

Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso (Johnson, 1995), pois documenta e investiga o processo de colaboração durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em língua inglesa em uma turma do terceiro ano de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás, durante o segundo semestre de 2001. Participaram deste estudo oito alunos.

A importância da pesquisa em sala de aula é enfatizada por estudiosos, como, por exemplo, Allwright e Bailey (1991) e Miccoli (2001). Desse modo, procuramos investigar como a resolução de exercícios de compreensão textual, por meio da aprendizagem colaborativa, ocorria em uma sala de aula de L2 cujo professor já trabalhasse com a interação em pares.

Para a coleta dos dados, foram utilizados questionários, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, bem como as folhas dos exercícios respondidos pelos alunos, o que possibilitou a triangulação dos dados (Nunan, 1992).

As unidades de análise deste estudo são as interações decorrentes da resolução colaborativa de exercícios de compreensão de textos em língua inglesa, os exercícios resolvidos pelos alunos, bem como as suas percepções e a do professor sobre essa forma interativa de aprendizagem.

Organização do trabalho

Este estudo foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os referenciais teóricos que dão base à nossa pesquisa. Na primeira parte, tratamos do processo de leitura, apresentando sua definição, bem como algumas considerações sobre o processo em si, para que possamos entender melhor como funciona o processo de compreensão de textos. Na segunda parte, tratamos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa, buscando compreender de que forma o trabalho em grupo pode facilitar a aprendizagem de L2.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa que subsidiaram a metodologia de coleta e análise dos dados. Em seguida, apresentamos o contexto pesquisado e o perfil dos participantes deste estudo. Posteriormente, descrevemos os procedimentos da coleta dos dados e os exercícios

propostos aos alunos durante a realização deste estudo. Finalmente, apresentamos os critérios utilizados para a análise dos dados.

O terceiro capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados. Primeiramente, apresentamos as análises das interações e estratégias utilizadas pelos alunos. Posteriormente, apresentamos a análise das folhas de exercícios e dos questionários respondidos pelos alunos. Finalmente, analisamos as respostas dadas pelos alunos e pelo professor às entrevistas.

No último capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa com o intento de traçar algumas reflexões e implicações para o ensino de leitura em L2, bem como apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas.

Este estudo inclui, ainda, referências e anexos.

Nesta introdução, abrimos as páginas iniciais sobre o assunto por nós pesquisado. No capítulo 1, apresentaremos as leituras teóricas que fizemos e que servirão de apoio à análise dos nossos dados.

CAPÍTULO 1

REVISÃO TEÓRICA: LENDO SOBRE LEITURA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A visão de leitura como sendo um processo solitário tem impedido que se dê à interação a importância que esta tem na aprendizagem desta habilidade.

Fantini (1994, p. 231)

Neste capítulo, apresentaremos algumas teorias que fundamentam o nosso estudo. A fim de entender o processo de compreensão de textos, faz-se necessário entender o processo de leitura como um todo, por se tratar de um processo maior que engloba o primeiro. Primeiramente, faremos uma breve análise da teoria que permeia o processo da leitura em termos gerais e da leitura como uma das habilidades aprendidas em sala de aula de L2. Na segunda parte do capítulo, discutiremos alguns aspectos da teoria sociocultural, bem como apresentaremos estudos que contribuem para uma melhor compreensão da aprendizagem colaborativa.

Passemos, então, aos estudos sobre a leitura.

1.1 O processo da leitura

A leitura é algo tão presente em nossas vidas que nem sequer nos damos conta do quanto a praticamos. Quando assistimos à televisão, estamos emitindo nossa leitura sobre o assunto mostrado; quando observamos um quadro, efetuamos uma leitura do desenho nele representado; quando lemos um aviso de trânsito, estamos efetuando uma leitura; quando nos deparamos com um artigo de revista, estamos também lendo. Entretanto, é preciso delimitar o campo de nosso estudo, pois não estaremos tratando de todas essas leituras, mas tão somente da leitura de textos em sala de aula de inglês como L2. Desse modo, apresentaremos, a seguir, as várias definições de leitura com as quais pretendemos trabalhar.

1.1.1 Definições de leitura utilizadas neste estudo

São várias as definições de leitura disponíveis na literatura especializada. Estas são, entretanto, as que mais nos chamaram a atenção por serem mais relevantes ao nosso estudo, visto que concebem a leitura como um processo interativo.

- “[L]eitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas” (Marcuschi, 1985, p. 3).
- “A leitura não é mais vista como um processo de decodificação, mas sim como uma integração dos processos descendentes,⁸ que utilizam o conhecimento prévio e esquemas,⁹ assim como processos ascendentes, que são gerados primariamente pelo texto ou pela informação” (Richards, 1990, p. 87).
- “[E]mbora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não-lingüísticos. Pode-se ler a tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca” (Leffa, 1996, p. 10).
- A leitura é “um meio de comunicação, o poder de conseguir informação da língua escrita; é um processo *ativo* de solução de problemas e elaboração de pensamentos” (Padrón et al., 1996, p. 177; grifo nosso).
- “[L]eitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (Orlandi, 1999b, p. 47-48).
- “Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu

⁸ Os termos: *processamento descendente* e *ascendente* de leitura serão discutidos no próximo item.

⁹ O termo *esquema* refere-se *grosso modo* ao conhecimento prévio do leitor. Esse tema é abordado com mais detalhes no item 1.1.3 deste estudo.

universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; (...)” (Soares, 2000, p.18).

Em síntese, o que todos esses conceitos nos dizem é que a leitura é um entre os vários modos de aquisição de informação capazes de gerar novos conhecimentos. Através do conteúdo encontrado no que lemos e da ativação de esquemas adequados, construímos nossa interpretação, nossa própria leitura, sobre o assunto. Ela é, de acordo com as definições que apuramos, um processo, e não um produto, pois parte de sua construção se dá na interação e não é, portanto, previamente estabelecida. Dessa forma, o processo da leitura está em constante transformação. A leitura é interativa e transcendente e não se prende apenas à decodificação do texto: ela busca ir além. Portanto, ela pretende estender seus limites até onde é possível unir o conhecimento do leitor aos sinais gráficos e às marcas textuais, com vistas à comunicação de idéias e à interação com o mundo exterior. Afinal, como afirma Leffa (1999, p. 34), “o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém”.

A fim de entender melhor como o processo de leitura transcorre, apresentaremos, no próximo item, alguns modelos de leitura.

1.1.2 Modelos de leitura

Existem três modelos básicos de processamento de leitura: o modelo ascendente, o descendente e o interativo.

O modelo ascendente (*Bottom up*), defendido e estudado principalmente por Gough (1972) e LaBerge e Samuels (1974), citados por Samuels e Kamil (1998), vê a leitura como um processo linear – pois se dá em uma seqüência horizontal de processamento, desde o momento da fixação ocular sobre o texto até o reconhecimento das palavras nas frases – e automático – o reconhecimento das palavras se dá de forma rápida e mecânica. De acordo com esse modelo, a informação está totalmente contida no texto e cabe ao leitor decifrá-la.

O modelo descendente (*Top down*), que teve Goodman (1976) como um de seus grandes pesquisadores, postula que o processamento da leitura se dá, sobretudo, do leitor para o texto, ou seja, o leitor prediz, lança hipóteses sobre o que consta no texto, baseado em seu conhecimento prévio, e lê para obter confirmação. A leitura é, assim, um espaço de confirmações de hipóteses através da decodificação do

pensamento embutido no texto pelo autor, ou seja, “o escritor codifica pensamento em linguagem e o leitor decodifica linguagem em pensamento” (Goodman, 1976, p. 12).

Por sua vez, o modelo interativo, que tem, como idealizadores, Rumelhart (1977), Anderson et al. (1977), citados por Kleiman (2001a), e Stanovich (1980), descreve a leitura como uma via de mão dupla em que o leitor oferece seu conhecimento prévio, suas habilidades lingüísticas, seus esquemas ao texto enquanto interage com a informação nele apresentada.

O terceiro e último modelo é o que tem atualmente mais seguidores, pois vários são os estudiosos que se preocupam com a interação que ocorre entre o texto e o leitor durante a leitura (Leffa, 1996; Moita Lopes, 1996; Carrell e Eisterhold, 1998; Kato, 1999; McCarthy, 1999; Santos e Neves, 1999; Almeida, 2001; Kleiman, 2001a; Terzi, 2001, entre outros). De acordo com esse modelo de leitura, o leitor passa a ser o “interlocutor real de uma enunciação” (Almeida, 2001, p. 205), pois é ele quem vai produzir significado ao realizar sua leitura e a conseqüente interpretação do texto lido (Orlandi, 1999b), ou ainda, como afirma Leffa (1996, p.37), “é pela interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis implícitas são identificadas e um valor lhes é atribuído”, variáveis essas que são representadas pelo contexto sócio-histórico em que o leitor e o texto estão inseridos.

Como bem resume Moita Lopes (1996), a diferença entre os vários modelos de leitura se pauta pela direção que o fluxo da informação toma no decorrer da leitura.

Trabalhamos, neste estudo, com este aspecto de interatividade da leitura, por acreditarmos ser esse o modelo que mais bem descreve o processo da leitura que nos propusemos a investigar. Apresentaremos, no item a seguir, a teoria dos esquemas, que muito pode contribuir para o entendimento do processo de significação através da interação leitor-texto.

1.1.3 A teoria dos esquemas

A teoria dos esquemas é utilizada pelos estudiosos da leitura para explicar o processo de compreensão textual. Como afirmam Carrell e Eisterhold (1998, p. 76), “a compreensão do texto é um processo interativo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto. A compreensão eficiente requer a habilidade de relacionar o material

textual com seu próprio conhecimento”. Esse conhecimento prévio corresponde aos esquemas e subesquemas ativados pelo leitor no ato da leitura, pois a teoria dos esquemas, segundo Grabe (1991), é uma “metáfora teórica” para se referir ao conhecimento prévio do leitor.

Segundo Leffa (1996, p. 35), “esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. Os esquemas não são estáticos, pois estão constantemente sendo renovados. Como postulam Carrell e Eisterhold (1998), cada nova informação apresentada na forma de *input*¹⁰ compreensível é agregada à base preexistente, aumentando a quantidade de esquemas sobre determinados assuntos. Esse aumento da quantidade de esquemas oferece ao leitor mais oportunidades de compreender e interpretar o texto (Gadelha, 1998).

Os esquemas são construídos individualmente, pois são organizações mentais de temas em categorias por associação. Entretanto, os esquemas gerais podem ser construídos socialmente. Exemplificando, ao pensarmos em uma dissertação de mestrado, ativamos esquemas gerais sobre a divisão geral do estudo, que capítulos ela deverá conter, mas, ao mesmo tempo, ativamos subesquemas – que têm um cunho mais específico e individual – sobre como o mestrando vai abordar o tema, que teorias por ele conhecidas permeiam o estudo etc., de acordo com sua experiência pessoal.

A teoria dos esquemas acrescenta ao estudo da aprendizagem de leitura a “premissa de que a aprendizagem e, ainda mais especificamente, a compreensão são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade” (Leffa, 1996 p.26). Segundo Barbisan et al. (2002), os leitores que conseguem ativar o maior número de esquemas pertinentes ao tema do texto têm mais condições de compreendê-lo do que aqueles que não o fazem.

Pessoas criadas em meios sociais distintos (Dell’Isola, 2001) ou em épocas diferentes (Orlandi, 1999b) ativam esquemas diferentes. Daí a possibilidade de haver várias interpretações válidas de um mesmo texto. Em sala de aula, parte dos esquemas necessários ao entendimento de um texto podem faltar a alguns alunos. Nesse caso, o professor pode, por exemplo, viabilizar a construção de tais esquemas,

¹⁰ *Input* é toda a informação recebida pelo aprendiz em oposição a *output* que representa a produção linguística do mesmo.

por meio de exercícios de pré-leitura para auxiliar na compreensão do texto (Scarcella e Oxford, 1992).

1.1.4 Compreensão do texto

O aprimoramento da habilidade de leitura depende do desenvolvimento da habilidade de compreensão (Scarcella e Oxford, 1992). Para Widdowson (1991, p. 116), “parte da capacidade de ler, reside na habilidade de compreender”. Assim, para que a leitura se complete, deve-se obter a compreensão do que se lê. Para tal, é preciso que a nova informação encontre uma base de conhecimentos onde possa se acomodar (Anderson e Pearson, 1984). “A compreensão (do texto) é um processo altamente subjetivo” (Kleiman, 2001a, p.151), não havendo, portanto, leituras iguais, visto que elas dependem de processos individuais como: ativação de esquemas apropriados, formulação, confirmação e refutação de hipóteses por parte do leitor durante a leitura. Sobre esse assunto, Marcuschi (1985, p. 3) afirma que:

os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside *no texto*. Assim, embora o texto permaneça como ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor. (grifo no original)

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como os esquemas ativados pelo par que resolve o exercício de compreensão proposto podem influenciar a compreensão final do texto.

Como afirmam Pinto et al. (1989, p. 214), a compreensão é o objetivo final do leitor, pois a leitura é vista:

como uma constante busca de sentido pelo leitor, que reconstrói a mensagem codificada para escritos em linguagem gráfica, usando, simultaneamente, informações psicológicas, metodológicas e intelectuais para atingir seu objetivo principal: A *compreensão* do texto. (grifo no original)

Consideramos, ainda, na questão da compreensão, dois campos de conhecimento englobados pela leitura: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. Conforme definidos por Widdowson (1983), o conhecimento sistêmico diz respeito ao aspecto lingüístico da leitura, o conhecimento sintático e semântico, por assim dizer. Já o conhecimento esquemático diz respeito ao relacionamento entre as informações obtidas a partir do texto e o conhecimento prévio do leitor, os esquemas ativados pelo leitor quando realiza a leitura do texto. O conhecimento

sistêmico pode ser ainda denominado de conhecimento *cotextual*, pois refere-se às relações internas do texto, enquanto o conhecimento esquemático corresponde ao conhecimento *contextual*, pois envolve os aspectos extralingüísticos do texto (Soares e Ribeiro, 2002).

Sendo assim, para que a compreensão do texto ocorra, o leitor deve combinar adequadamente esses dois campos de conhecimento, o esquemático (contextual) e o sistêmico (cotextual), pois, ao contrário do que se pode pensar, um conhecimento avançado da língua não garante a compreensão imediata do texto (Maciel, 1989), haja vista que o significado, objeto da compreensão, não é inerente ao texto, mas sim uma construção social (Moita Lopes, 1997). Logo, ele é construído com base no que o autor pretende transmitir e nas associações do leitor durante sua experiência com o texto.

No próximo item, abordaremos a questão da leitura no espaço escolar.

1.1.5 A leitura na escola: foco na L2

Embora o processo da leitura, atualmente, tenha sido visto de forma mais abrangente, envolvendo o ser mais holisticamente, a leitura na escola, como observam alguns autores (Williams, 1986; Coracini, 1995a; Coracini, 1995b; Grigoletto, 1997; Terzi, 2001), tem seu objetivo desviado, deixando de informar e proporcionar crescimento, para cumprir cronogramas acadêmicos e proporcionar espaço para a análise contextualizada de estruturas lingüísticas. Sobre esse fato, Almeida (2001, p. 190) chega a afirmar que a “utilização de textos com fins metalingüísticos provoca o apagamento da leitura do texto”. Não desejamos aqui fazer uma apologia contra o uso de textos com essa finalidade, pois é fato notório que textos, em geral, proporcionam ótimas fontes de ensino contextualizado de estruturas e vocabulário. A questão primordial é que a leitura, seja em língua materna (L1) ou em L2, tal como a entendemos, deve ultrapassar o limite da decodificação e reconhecimento de formas para alçar novos vôos rumo a uma maior compreensão dos textos que são lidos em classe.

A leitura na vida real, ou seja, fora da sala de aula, segue os pressupostos básicos do prazer e da necessidade (Grellet, 1995): lemos para aprender sobre algo, ou para obter prazer de algo. Às vezes, é possível combinar as duas fontes, mas este não é um fator determinante. A leitura tem caráter, então, seletivo, ou seja, lemos o

que nos interessa, o que nos atrai. É preciso, portanto, que, também na escola, os alunos tenham maiores oportunidades de escolha de temas e textos a serem trabalhados. É necessário, ainda, que professores proponham exercícios interessantes e que integrem a habilidade de leitura a outras habilidades como a escrita e a produção oral, por exemplo (Brown, 1994; Grellet, 1995; Nuttall, 1996; Paiva, 2002).

O processo de leitura em L2 assemelha-se muito ao processo de leitura em L1. Segundo Grabe (1991), grande parte dos estudos sobre leitura em L2 baseia-se em modelos de estudos em L1. Alguns estudos comprovam que os leitores utilizam-se benéficamente de estratégias aprendidas na L1 para efetuar a leitura em L2 (Grabe, 1991; Aebersold e Field, 1997). Roller e Matambo (1992) obtiveram alguns dados nos resultados de seu estudo que lhes permitiram afirmar que o conhecimento prévio não é restrito ao contexto da L1, mas que se alia à análise do contexto e de figuras para auxiliar na compreensão do texto em L2. O que os alunos fazem, então, ao ler um texto em L2, é aliar todos os esquemas possíveis ao tema de novos textos, que, por sua vez, formarão novos esquemas. O enriquecimento do universo de conhecimento dos leitores é, assim, expandido ao entrar em contato com a leitura em uma outra língua.

A falta de conhecimento lingüístico pode causar dificuldades para os leitores, mas este não é um fator que impede a leitura, como veremos a seguir. Cabe ao professor o papel de escolher o texto apropriado para o nível lingüístico de seus alunos ou selecionar a tarefa que possa ser mais bem executada por eles.

Aebersold e Field (1997) citam alguns fatores que influenciam a leitura em L2, facilitando ou dificultando o processo para os alunos:

- desenvolvimento cognitivo e estilo de aprendizagem – dependendo do estágio do processo cognitivo em que o aluno-leitor se encontra, o seu entendimento sobre alguns textos pode ser comprometido. Como, geralmente, os livros didáticos não oferecem opções que variem com a idade, cabe ao professor analisar o material, substituindo o texto ou modificando a tarefa a ser executada;
- proficiência de leitura em L1 – o aluno-leitor que ainda não é proficiente na leitura em L1 pode ter dificuldades em desenvolver proficiência em L2. O contrário também é verdadeiro, ou seja, um aluno que apresenta alta proficiência de leitura em L1, pode se desenvolver melhor na leitura em L2. Vale, porém, ressaltar que essa situação não é determinante,

visto que um aluno com dificuldades em ler em L1 pode, com empenho, superar essa situação e desenvolver-se bem em L2;

- proficiência em L2 – embora a alta proficiência na L2 não seja uma condição *sine qua non* para que haja a compreensão do texto, uma baixa proficiência na L2 pode atuar em desfavor do leitor;
- conhecimento metacognitivo – o conhecimento das estruturas e regras sintáticas e semânticas que regem o funcionamento da língua pode influenciar positivamente o desenvolvimento da habilidade de leitura em L2;
- grau de diferença entre a L1 e a L2, sobretudo no que tange às diferenças no sistema ortográfico – quando o sistema de escrita da L1 dos alunos é completamente diferente do da L2, eles podem sentir mais dificuldades para desenvolver a leitura. Esse é o caso, por exemplo, de alunos falantes nativos de japonês aprendendo a língua inglesa;
- orientação cultural – a forma como o texto é visto pela cultura na qual a L1 se insere pode determinar o desempenho do leitor durante a leitura. Um exemplo citado por Aebersold e Field (1997) é o das comunidades que aprendem a ler pelas sagradas escrituras. Esses povos tendem a aceitar o que está escrito como a verdade absoluta e podem sentir dificuldades se tiverem de discutir a informação dada em um texto.

A leitura na escola, principalmente na sala de aula de L2, não pode ter por objetivo responder a perguntas livrescas (Terzi, 1990), isto é, perguntas que se limitam a localizar informações contidas no texto sem qualquer elaboração por parte do aluno. Se nos ativermos a esse tipo de perguntas, os alunos abandonam a interpretação e passam à repetição, reproduzindo a idéia e o discurso do outro, o que reafirma seu lugar à margem da interpretação (Grigoletto, 1997). É preciso redefinir, então, os elementos da aula de leitura dentro desta nova perspectiva, que serão abordados no próximo item.

1.1.6 Os elementos que compõem a aula de leitura em L2

Passaremos, a seguir, à descrição de alguns elementos fundamentais do processo de leitura em L2 na escola: o professor, o leitor, o planejamento da aula em si e o texto.

1.1.6.1 O professor e seu papel nas aulas de leitura

O professor que ministra uma aula de leitura em L2 desempenha um papel muito importante na formação do leitor. Freire (2000) já nos dizia que ensinar é muito mais do que “transferir conhecimento”. É preciso muita disciplina para não influenciar os alunos durante o processo da leitura, já que o professor de leitura deve se portar como um “gerenciador da aprendizagem” (Williams, 1986). Para tanto, ao organizar o “cenário” em que a aprendizagem ocorre, o professor deve fornecer condições para que a interlocução seja estabelecida (Kleiman, 2001a), bem como favorecer a construção do conhecimento (Freire, 2000) durante a interação com o texto. Em outras palavras, cabe ao professor proporcionar oportunidades em suas aulas para que os alunos expressem suas idéias e opiniões a respeito do texto, deixando de exigir que eles repitam a ideologia do estado e/ou do professor (Coracini, 1995b; Orlandi, 1999a, 1999b). Murce Filho (1998) observou, em seu estudo, que o deslocamento da posição clássica e centralizadora do professor para a posição de ouvinte, reserva aos alunos uma postura mais ativa na análise dos textos, despertando neles a vontade de recriar e atribuir novos significados ao que lêem.

Encontramos, na literatura especializada, algumas características do que é considerado um bom professor de leitura (Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997; Kleiman, 2001a, entre outros). O bom professor de leitura é aquele que:

- proporciona o ambiente necessário para que o aluno crie condições de recuperar sua condição de sujeito avaliador da própria leitura (Kleiman, 2001a);
- vê na realização das tarefas a serem executadas em sala de aula uma oportunidade de aprendizagem e não de teste (Richards, 1990);
- não sobrepõe sua opinião à dos alunos (Coracini, 1995a; Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997; Orlandi, 1999a; Kleiman, 2001a; Terzi, 2001);
- supre a falta de esquemas necessários ao entendimento do texto (Moita Lopes, 1996), através de exercícios de pré-leitura ou de dicas durante a leitura (Grabe, 1991; Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997);
- permite que dúvidas sejam tratadas em conjunto (Richards, 1990; Terzi, 2001);

- abre espaço para debate, permitindo que os alunos expressem seus pontos de vista (Nunan, 1991; Grigoletto, 1995);
- usa exercícios variados durante uma mesma aula para abranger diferentes estilos de aprendizagem e as outras habilidades da língua: escrita, compreensão oral e produção oral (Richards, 1990; Grabe, 1991; Nunan, 1991; Nuttall, 1996);
- conhece as capacidades e limitações de seus alunos e elabora exercícios para serem realizados em sala de aula que se assemelhem às discussões e tarefas encontradas na vida real (Richards, 1990; Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997; Kleiman, 2001a);
- tem conhecimento aprofundado sobre leitura, especialmente sobre leitura em L2, e tudo o que ela abrange. Logo, toma decisões acertadas, baseadas em fontes empíricas e teóricas (Richards, 1990; Nunan, 1991);
- escolhe textos atraentes, para as discussões em sala, que sejam condizentes com as expectativas dos alunos e que se adequem bem ao conteúdo proposto pelo programa (Richards, 1990; Grellet, 1995; Nuttall, 1996).

Além dessas características citadas sobre o bom professor de leitura, Gillette (1994), Dalacorte (2000) e Lied (2002) citam o comportamento aberto e amistoso do professor de línguas como um fator favorável à manutenção da motivação dos alunos para participar em sala de aula.

Vimos, então, que o bom professor de leitura é aquele que conhece as potencialidades e limitações de seus alunos, levando-as em consideração ao planejar suas aulas. Vimos, ainda, que, como qualquer outro professor interessado em gerar interação entre seus alunos, o bom professor de leitura proporciona um ambiente tranquilo para que a aprendizagem se desenvolva.

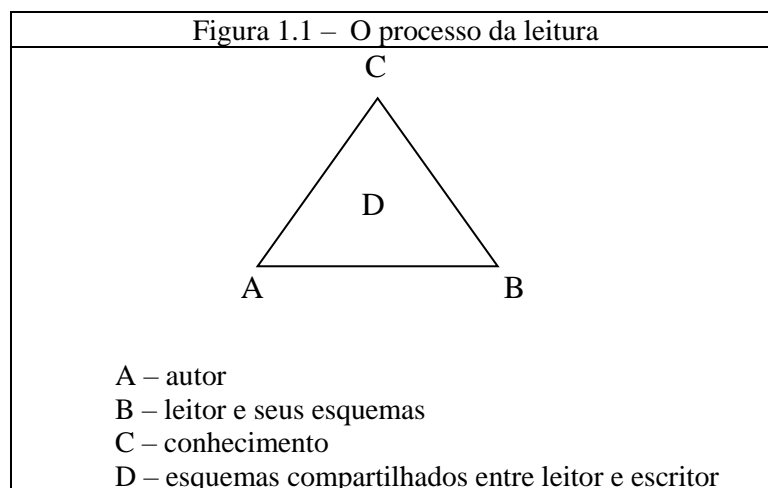
Passemos, agora, à questão do leitor.

1.1.6.2 O leitor e sua formação

Neste item, trataremos do leitor e do papel do aluno enquanto leitor, bem como aspectos de sua formação.

1.1.6.2.1 O leitor

O leitor é parte fundamental do processo de leitura, uma vez que é ele quem completa o significado do texto ao realizar a leitura (Santos e Neves, 1999; Almeida, 2001). Ele se constitui e se identifica à medida que entra em contato com o texto (Dell’Isola, 2001). Sendo assim, texto e leitor existem em função um do outro. Propomos a representação gráfica do processo da leitura por meio de uma pirâmide. Em um dos vértices da sua base, encontra-se o escritor, que tem por desafio gerar um texto de fácil acesso ao leitor, mas que seja, ao mesmo tempo, interessante; no outro, encontram-se o leitor e seus esquemas sobre o assunto do texto; e no cume, o conhecimento produzido durante essa interação. O material que preenche a pirâmide são os esquemas compartilhados entre leitor e escritor.



Esse leitor que constitui o segundo vértice da pirâmide é muitas vezes mencionado na literatura especializada como leitor fluente (Leffa, 1996; Hedge, 2000), leitor bem-sucedido (Aebersold e Field, 1997) ou bom leitor (Stanovich, 1980). Apresentaremos, a seguir, algumas das características desse leitor “ideal”, citadas por esses autores:

- Para Stanovich (1980), bons leitores fazem uso do contexto para compreender novas palavras e, até mesmo, palavras que, porventura, estejam grafadas erroneamente. Eles também tendem a utilizar a redundância contextual para facilitar o reconhecimento de palavras. Como último ponto, o autor ressalta que bons leitores fazem previsões melhores

sobre a continuidade do texto do que aqueles considerados como não tão bons.

- Para Leffa (1996), os leitores mais fluentes sabem utilizar estratégias variadas ao ler diferentes tipos de texto. Já os leitores menos fluentes aplicam uma mesma estratégia a todos os tipos de textos.
- Para Aebersold e Field (1997), o leitor bem-sucedido é aquele que reconhece palavras rapidamente, analisa aquelas que desconhece, usa características do texto em seu favor, concentra-se na construção do significado, usa paráfrases para entender o texto, ajusta estratégias eficazes ao tipo de texto e monitora sua própria compreensão.
- Para Hedge (2000, p. 192), “o leitor fluente tem bom conhecimento da estrutura da língua e pode reconhecer uma vasta gama de vocabulário automaticamente”.

Concluindo, podemos perceber que o bom leitor é aquele que sabe utilizar o material do texto: os elementos gráficos e pistas textuais a seu favor, elaborando e reelaborando hipóteses sobre o conteúdo e fazendo bom uso de estratégias que monitoram sua compreensão a fim de garantir o sucesso na leitura.

Vejamos, a seguir, algumas das características do aluno-leitor.

1.1.6.2.2 O aluno-leitor

O leitor que se encontra na posição de aluno sente a necessidade de ter suas hipóteses em relação ao texto validadas pelo professor antes de acreditar na possibilidade de que são corretas (Grigoletto, 1995, 1997; Terzi, 2001). Entretanto, é possível notar que uma posição mais aberta do professor em relação à discussão dos textos e as respostas dos alunos resulta em uma maior participação dos mesmos durante as aulas de leitura (Terzi, 2001). Existe também uma pré-concepção sobre o que seria o aluno-leitor ideal. Além de dever compartilhar das características do bom leitor, o aluno-leitor ideal, tal como se espera que ele seja, está sempre pronto para ler e discutir sobre os mais diversos assuntos, não se nega a reler trechos em caso de dúvidas e relaciona prontamente o que lê a fatos de sua vida (Aebersold e Field, 1997). Entretanto, no dia-a-dia da sala de aula, ainda segundo as autoras (op. cit.), os alunos-leitores titubeiam ao responder às perguntas do professor, nem sempre são

receptivos aos textos e nem sempre gostam de reler o que lhes é pedido. Mais uma vez, cabe, então, ao professor, propor exercícios que estabeleçam aos alunos um objetivo claro e que, quando o texto não for suficientemente atraente, eles possam sentir-se motivados a lê-lo pela tarefa a ser executada, pois a leitura pode ficar mais interessante quando guiada por um propósito bem definido (Brown, 1994; Knutson, 1997).

Kleiman (2001b, p. 9) afirma que a formação do leitor na escola deve seguir progressivamente, isto é, com tarefas que se tornem gradativamente mais difíceis a fim de permitir que o leitor construa “seu próprio saber sobre texto e leitura”. A autora diz ainda que é através da interação texto-leitor-colegas que surge a leitura com compreensão. Kato (1999) afirma que os efeitos da formação do aluno-leitor persistem por toda a vida e reforça a necessidade de um trabalho intensivo na formação do leitor para que evitemos ter tantos alunos em nível universitário com baixa proficiência em leitura tanto em L1 quanto em L2. Segundo a autora, os trabalhos preventivos e formativos, e não apenas o corretivo, devem prevalecer em todas as etapas da formação do leitor para que obtenhamos leitores mais capacitados.

Ao permitirmos que os alunos construam significados durante a leitura, estaremos ajudando a formar leitores independentes e autônomos¹¹ que sejam sujeitos ativos de sua própria aprendizagem (Alves, 1995), responsáveis, portanto, pelo seu próprio discurso. Para isso, é necessário que as aulas de leitura sejam bem planejadas, como veremos a seguir.

1.1.6.3 A aula de leitura em L2

A aula de leitura em L2 deve ser meticulosamente planejada para garantir maior produtividade por parte dos alunos. Alguns autores (Richards, 1990; Grabe, 1991; Nunan, 1991; Nuttall, 1996; Aebbersold e Field, 1997; Hedge, 2000; Kleiman, 2001a) enfatizam a importância do planejamento de todas as etapas. Não se quer com isso dizer que, na aula de leitura, não haja espaço para a espontaneidade, mas é necessário adentrar o espaço da aula com material selecionado para leitura e exercícios para que se obtenha um resultado satisfatório.

¹¹ Para Breen e Mann (1997), alunos autônomos são aqueles que, entre outras características, têm desejo de aprender, são independentes e capazes de negociar significados, bem como se dispõem a colaborar com os outros membros do grupo.

Para que a aula de L2 seja comunicativa, e acreditamos que a aula de leitura em L2 não seja diferente nesse aspecto, ela deve contemplar objetivos reais (Clarke e Silberstein, 1977; Ellis, 1982; Nuttall, 1996; Hedge, 2000), ou seja, os exercícios relativos aos textos devem ser elaborados a partir dele e com base nele. Ao analisar um texto proveniente de um cardápio de restaurante, por exemplo, a tarefa mais apropriada a ser executada seria imaginar que pratos pedir e os valores correspondentes, ou ainda, imaginar os ingredientes que constituem cada prato.

A aula também deve ocorrer em um ambiente não ameaçador (Clarke e Silberstein, 1977; Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997) para que os alunos não se sintam intimidados ao elaborar suas respostas.

Segundo Dixon-Krauss (1996), para que as aulas não se tornem monótonas, é necessário que haja variedade de tarefas além de temas que, obviamente, sejam interessantes para os alunos. A fim de garantir essas condições na aula de leitura, podemos, por exemplo, pedir aos alunos que sugiram temas a serem trabalhados, ou, ainda, que encontrem textos que falem diretamente ao público leitor com que trabalhamos (adolescentes, adultos, estudantes de Letras etc.).

Em Sabota (2002), descrevemos um roteiro adaptado de Nuttall (1996) e Aebersold e Field (1997) que serve aos propósitos do planejamento da aula de leitura. Os passos desse planejamento são:

- Pré-leitura/Apresentação: nesta fase, apresentamos o texto e estabelecemos as tarefas a serem realizadas durante a primeira leitura. É nesse momento que os esquemas gerais comuns aos alunos e subesquemas são ativados e atualizados pelo professor. Esta fase é importante porque o conhecimento antecipado sobre o tipo de texto encontrado influencia nossa leitura (Brown, 1994). Além disso, a leitura em sala de aula sem uma devida preparação pode gerar falhas na compreensão (Kato, 1999).
- Leitura descendente: os alunos utilizam os dados levantados na etapa anterior para conseguir uma compreensão geral do texto e para localizar determinadas informações (tais como datas, lugares, nomes, porcentagens etc.). Esta é uma leitura mais rápida e superficial. Durante esta fase, os alunos lêem formulando, comprovando e refazendo hipóteses sobre o texto. É recomendável que esta fase seja realizada em

silêncio, pois os alunos podem utilizar seu próprio ritmo para ler e reler trechos do texto conforme julguem necessário (Brown, 1994; Kleiman, 2001a). É nesta fase também que exploramos as figuras, tabelas e gráficos do texto (Hedge, 2000).

- Leitura detalhada: o professor prossegue estabelecendo objetivos mais específicos para a leitura: um detalhe argumentativo, uma opinião declarada, particularidades textuais, exemplos de formas gramaticais ou lexicais, entre outros. Esta é uma leitura mais lenta e cautelosa por natureza.
- Compreensão: é a etapa em que se verifica o entendimento do texto, geralmente através de perguntas e respostas, ou também por meio de exercícios, como, por exemplo, enumeração de figuras na ordem dos parágrafos, correção de resumos, discriminação de itens (verdadeiro ou falso), entre outros.
- Extensão/Pós-leitura: nesta fase, podem ser realizadas algumas atividades, como, por exemplo: debates; criação de desenhos; exposição em painéis; e, escritura de textos que permitam ao aluno-leitor exprimir como o texto lido se relaciona com o conhecimento de mundo que ele já tem. É uma forma de personalizar mais uma vez e de incentivar o uso da leitura crítica¹² em L2, cujo objetivo não é simplesmente compreender o texto, mas sim procurar nele elementos que indiquem as intenções do autor ao redigi-lo e as pistas textuais que ditam o seu tom.

Por meio desse roteiro, estaríamos utilizando, em sala de aula, os dois modelos de leitura, ascendente e descendente, como sugerem Brown (1994), Ur (1996) e Hedge (2000), a fim de permitir a construção de significados por parte dos alunos. Há também, nessa sugestão de planejamento, espaço para importantes estratégias de leitura, tais como *scanning* (a busca por informações específicas em um texto) e *skimming* (a idéia principal dos parágrafos e do texto), consideradas por Brown (1994) como duas valiosas estratégias por permitirem que os alunos tenham rápido acesso ao conteúdo do texto antes mesmo de efetuar uma leitura mais

¹² Para uma visão mais ampla sobre leitura crítica, ver Wallace (1997).

detalhada. E, finalmente, criaríamos oportunidades para a expansão do que se leu e aplicação do conteúdo do texto a aspectos da vida dos aprendizes.

Como é possível encontrar na literatura sobre a aula de L2 (Richards, 1990; Brown, 1994, entre outros), as atividades de aprendizagem de língua devem ser autênticas e naturalmente decorrentes do que ocorre no contexto da sala de aula. Elas devem ser vistas como “atividades cognitivas e não como um mero ensaio e eventual aquisição de formas lingüísticas, como prevalece em algumas atividades de sala de aula como o role-play e o uso de cartões que ditam os tópicos da conversação” (Brooks e Donato, 1994, p. 273). As atividades que envolvem a leitura e a escrita não devem ser diferentes. Elas devem ser significativas para o aprendiz, e, para tal, devem ser incorporadas a tarefas necessárias e relevantes para a realidade de quem aprende para que venham a contribuir no desenvolvimento de uma forma nova e mais complexa de linguagem (Alves, 1995; Dixon-Krauss, 1996, Wells, 1997). Caso os exercícios selecionados não venham ao encontro do interesse dos alunos, eles podem acarretar-lhes um decréscimo no nível de motivação, o que pode ocasionar uma queda no desenvolvimento da língua dos aprendizes por ser a motivação um dos fatores decisivos no grau de envolvimento dos alunos na aprendizagem, uma vez que ela determina, entre outras coisas, o quanto o aprendiz se envolverá na atividade (Scarcella e Oxford, 1992; Lightbown e Spada, 1993; Gillette, 1994; Peterson, 1999; Dalacorte, 2000; Brown, 2002).

Os exercícios propostos durante as aulas também devem permitir que os alunos integrem a informação nova com as previamente adquiridas para que possam ser considerados alunos bem-sucedidos (Gillette, 1994). Além disso, como já mencionamos, as atividades de aprendizagem de língua devem integrar as habilidades a fim de permitir o desenvolvimento integral do indivíduo (Paiva, 2002).

Tendo sido apresentado o planejamento da aula, a características das atividades e a descrição dos elementos que constituem o processo de leitura em L2, trataremos, no próximo item, da questão da escolha do texto.

1.1.6.4 O texto

O texto é a unidade de trabalho do estudo da leitura. Ele é responsável pelo fator estático dessa atividade (Aebersold e Field, 1997). Estático porque, uma vez escrito, ele não pode ser mais modificado sem que se transforme em um outro texto. Porém, o seu caráter dinâmico aflora na interpretação gerada na interação. Ele, como

já dissemos anteriormente, existe em função de um leitor, que lhe completa o significado. Na sala de aula, o texto auxilia o desenvolvimento lingüístico dos alunos facilitando a aprendizagem da língua (Nuttall, 1996; Tolentino, 1996) e fornece temas para discussões e debates (Richards, 1990; Aebersold e Field, 1997; Wallace, 1997). De acordo com Nuttall (1996), ao selecionar um texto para leitura em sala de aula, existem três critérios a serem considerados:

- apropriação de conteúdo ao tema discutido em sala, isto é, a capacidade que o texto tem de se adequar ao tema trazido pela unidade do livro, por um item do programa, atualidades etc.;
- capacidade de ser explorado lingüística e tematicamente, pois um texto muito difícil, ou cujo conteúdo não é familiar aos alunos, pode se tornar inacessível a eles pela menor coincidência de esquemas compartilhados entre autor e leitor. Knutson (1997) também analisa a questão do grau de dificuldade do texto. Para a autora, a dificuldade que o texto apresenta aos alunos-leitores reside em três fatores: no vocabulário, se o texto traz muitas palavras novas para o leitor, ou jargão técnico, por exemplo; na sintaxe, ou seja, na seqüência das palavras na sentença; e na organização textual, incluindo, o gênero do texto e o estilo do autor;
- capacidade de ser lido a contento pelos alunos, a fim de evitar sentimentos de frustração por não conseguirem executar a tarefa.

Fator de menor importância é, assim, o fato de o texto ser ou não autêntico.¹³ Em um estudo sobre a autenticidade dos textos na sala de L2, Guariento e Morley (2001) chegam à conclusão de que a autenticidade do texto não é tão importante quanto a autenticidade da tarefa, ou seja, ela deve corresponder a objetivos reais e possíveis. É importante também que essa tarefa evoque temas que digam respeito a assuntos sobre os quais os alunos normalmente conversariam. Segundo Papalia (1996, p.72), “quando os textos tratam de tópicos que interessam aos alunos, as atividades de predição e produção de inferências são facilitadas”. O autor ressalta, ainda, que é importante que autores de livros didáticos se preocupem em incluir, em

¹³ Considera-se texto autêntico aquele que foi publicado em jornais, revistas etc. e que é direcionado ao público-leitor que é falante da língua em que foi escrito, não tendo, pois, sido escrito com o objetivo final de se ensinar língua (Scarcella e Oxford, 1992; Nuttall, 1996).

seus livros, textos que sejam significativos para os alunos e que apresentem tarefas autênticas.

Entretanto, não são só esses fatores os responsáveis pela compreensão. O texto em si é composto de unidades mínimas de sentido, os vocábulos, que, por sua vez, juntam-se em frases, estas em parágrafos até que se forme o corpo do texto. Além desses elementos, o texto também conta, geralmente, com um título que fornece ao leitor informações preciosas sobre seu conteúdo (Dell'Isola, 2001). Um texto não é, tampouco, feito só de palavras. Há também figuras, gráficos, mapas, entre outros elementos, que ilustram e completam o sentido do texto (Dell'Isola, 2001). Vejamos, agora, como alguns desses itens podem se caracterizar como elementos facilitadores da compreensão.

1.1.7 Elementos facilitadores da compreensão

Consideramos elementos facilitadores da compreensão os componentes do texto que auxiliam os leitores na identificação do sentido do texto. São eles: o conhecimento prévio; estratégias de identificação do vocabulário; o uso do contexto; a análise do título; e, a presença de figuras, mapas, gráficos e tabelas.

1.1.7.1 O conhecimento prévio

A questão do conhecimento prévio foi abordada neste estudo quando nos referimos aos esquemas formados pelo leitor ao efetuar a leitura. O conhecimento prévio é um dos fatores primordiais ao bom entendimento do texto, e a falta de esquemas apropriados pode dificultar o processo de compreensão (Nuttall, 1996; Kato, 1999). Logo, em uma sala de aula, é importante que o professor se preocupe em tentar extrair dos alunos, durante a pré-leitura, o seu conhecimento sobre o assunto tratado (Nuttall, 1996), pois, como afirma Freire (2001), a leitura do mundo ocorre antes mesmo da leitura da palavra e ambas se completam e se revezam na formação do leitor. Faz-se, então, extremamente necessário verificar que texto os alunos-leitores trazem da vida antes de iniciá-los na leitura dos textos propriamente ditos.

1.1.7.2 O vocabulário

O desenvolvimento do conhecimento do vocabulário e do reconhecimento das palavras no texto contribui para o processo de compreensão textual (Carrell, 1998).

Portanto, é necessário considerar o trabalho com o vocabulário em duas fases: antes da leitura, trabalho que é gerenciado pelo professor; e durante a leitura, trabalho que é gerenciado pelos alunos e, eventualmente, pelo professor.

Parte do vocabulário que não é familiar aos alunos é geralmente ensinado explicitamente pelo professor antes da leitura. Ao considerar que vocábulos inserir em sua apresentação, seria útil considerar: o que os alunos já sabem sobre o assunto do texto, para evitar ensinar palavras que seriam facilmente inferidas durante a leitura; se o desconhecimento daquele vocábulo impediria o entendimento do texto; e, finalmente, que palavras os alunos necessitarão no futuro, para que se evite apresentar mais do que o aluno pode apreender no momento (Widdowson, 1991; Aebersold e Field, 1997). A função desse trabalho com o vocabulário antes da leitura é preparar os alunos para lidar com o texto sem maiores problemas, visto que é comum os alunos relacionarem a dificuldade do texto com a dificuldade do vocabulário (Widdowson, 1991).

Durante a leitura, existem dois modos básicos como os alunos individualmente lidam com o vocabulário desconhecido: tentam inferir pelo contexto ou utilizam o dicionário. Hedge (2000) diz que os alunos conseguem inferir com sucesso de 60 a 80% das palavras desconhecidas de um texto. Entretanto, o estudo de Asby (1995) sobre como os alunos reagem perante palavras desconhecidas no texto nos mostra que um dos meios mais rápidos por eles encontrado para solucionar dúvidas em relação ao vocabulário é a consulta ao dicionário. Asby (1995) diz, ainda, que, diante da dificuldade em tolerar ambigüidade, os alunos, sobretudo os adultos, tendem a confirmar suas predições através do dicionário, mesmo quando já têm a idéia geral sobre a palavra. Sobrinho (2000), em seu estudo sobre o uso do dicionário enquanto estratégia de aprendizagem de vocabulário, afirma que “o uso do dicionário pode sensibilizar o aluno às possibilidades que o texto oferece” (Sobrinho, 2000, p. 81), mas, ao mesmo tempo, é categórico em afirmar que seu uso deve ser limitado a situações cujo contexto não permite dedução do significado. Scarcella e Oxford (1992) também desencorajam o uso prolongado do dicionário pelos alunos, pois eles podem se tornar dependentes do dicionário e não buscar fazer inferências pelo contexto.

1.1.7.3 O contexto

Às vezes, quando em dúvida sobre uma palavra, o leitor volta ao trecho em que a palavra aparece em busca de dicas contextuais. Segundo Kleiman (2001b), a análise do contexto permite uma maior facilidade de compreensão por parte do leitor. A autora reporta os tipos de contexto que auxiliam a inferência de significado de vocábulos:

- Definição: algumas vezes, uma palavra vem seguida de sua própria definição. O leitor mais fluente já espera que isso ocorra e se refere ao texto em busca desse significado.
- Explicação através de exemplo: muitas vezes, a explicação que se espera não aparecerá em forma de definição, mas com um exemplo que auxilia sua compreensão.
- Sinonímia: é também comum a presença de um sinônimo que esclarece o significado da palavra logo após sua aparição no texto.
- Paralelismo através de comparação ou contraste: no decorrer do trecho em que o vocábulo desconhecido se insere, o leitor pode traçar paralelismos entre a palavra que deseja saber e as que a seguem no texto mediante a análise de palavras que seguem conjunções adversativas, tais como ‘mas’, ou ‘enquanto’, por exemplo.
- Conotação: muitas vezes, para criar um ambiente no texto, o autor opta por listar adjetivos pertencentes, por exemplo, a um mesmo campo semântico. A inserção de um item conotativo entre eles é percebida e o significado é inferido através do tom cumulativamente criado.
- Classificação: quando as palavras aparecem seqüencialmente em uma lista ou série, é mais fácil inferir seu significado, pois o conhecimento de outros itens da lista leva o leitor a deduzir o significado do item desconhecido.

Um outro elemento que pode facilitar a compreensão de um texto é a análise do seu título, assunto que abordaremos a seguir.

1.1.7.4 O título

Como vimos anteriormente, o título é uma unidade importante na análise do texto. Por sintetizar o texto, possui caráter anafórico (Coracini, 1989), refletindo, assim, o tema principal desenvolvido pelo autor e fornecendo informações úteis ao leitor (Dell'Isola, 2001). O título, ainda segundo Dell'Isola (2001), tem a função de gerar no leitor o interesse pela leitura. Segundo Vygotsky (1999), o título exprime e completa o sentido da obra. Quando explorado como exercício de pré-leitura, o título pode auxiliar o leitor na formação de hipóteses sobre o texto (Grellet, 1995; Nuttall, 1996; Hedge, 2000).

Além do título, a presença de informação não-verbal também pode atuar como elemento facilitador da compreensão textual, como veremos no próximo item.

1.1.7.5 A presença de figuras, mapas, gráficos e tabelas no texto

O componente visual do texto é muito importante para a sua compreensão (Grellet, 1995; Hedge, 2000; Dell'Isola, 2001; Kleiman, 2001b). A importância da análise de figuras, mapas, gráficos e tabelas é assunto recorrente, sobretudo, entre autores que trabalham com inglês instrumental (Otoni, 1988; Dias, 1990, entre outros). Esses elementos podem favorecer a compreensão do texto, já que o leitor instrumental geralmente possui pouco domínio do código em que o texto foi escrito. As figuras podem, pois, esclarecer possíveis dúvidas durante a resolução do exercício e antecipar o tema auxiliando na ativação de esquemas apropriados (Hedge, 2000). Além disso, as figuras e afins são importantes ferramentas de informação não-verbal.

Vimos, nessa primeira parte do capítulo, que o processo interativo de leitura envolve a participação dos esquemas compartilhados entre autor e leitor. Interessamos, neste estudo, a interação entre alunos-leitores durante o processo de resolução de exercícios de compreensão textual em L2. Dessa forma, trataremos, na segunda parte deste capítulo, da interação em sala de aula de L2.

1.2 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa

Como dissemos na introdução deste estudo, o foco de nossa pesquisa foi o uso das atividades colaborativas durante a resolução de exercícios de compreensão de

textos em língua inglesa. Desse modo, nesta seção, apresentaremos alguns conceitos da teoria sociocultural, que proporcionam uma maior compreensão da aprendizagem colaborativa e do trabalho em pares.

1.2.1 A teoria sociocultural e a ZDP

A teoria sociocultural, cujo objetivo principal é analisar e “explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças” (Figueiredo, 2001, p. 60), foi concebida e desenvolvida por Vygotsky nos anos seguintes à Revolução Russa (Lantolf, 2001). Vários estudiosos têm utilizado sua teoria em estudos sobre a aprendizagem de línguas, L1 e L2, por crianças e adultos (veja, por exemplo, Lantolf e Appel, 1994; Kato, 1999; Lantolf, 2001; Figueiredo, 2001; Terzi, 2001; Miccoli, 2002).

Um dos conceitos mais fundamentais dessa teoria é o de que a nossa percepção do mundo não ocorre de forma imediata. Ela é mediada por meio de instrumentos psicológicos que nos permitem entender o mundo e a nós mesmos. O termo *instrumentos* é utilizado por Vygotsky (2000) para se referir ao meio que o homem encontra de interferir na realidade. A fala, por exemplo, é um instrumento psicológico responsável pelo intercâmbio de informações entre os homens. Nas crianças, ela significa, ainda, o planejamento da ação. Dentre os vários instrumentos psicológicos existentes, o mais importante é a linguagem (Vygotsky, 2000; Donato, 2001, Lantolf, 2001). É ela que permite que nossos pensamentos se exteriorizem e também que assimilamos os pensamentos dos outros.

Um outro conceito fundamental da teoria vygotskiana é o de que o conhecimento é uma construção social, ou seja, é na interação com o outro que adquirimos mais conhecimentos (Vygotsky, 1999) e que nos tornamos mais competentes para nos desenvolvermos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, faz-se necessária a explicação de mais um conceito, o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 2000). A ZDP indica a distância entre o nível de desenvolvimento real (produção individual) em que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento potencial (produção mediada), ou seja, a possibilidade de as crianças realizarem uma tarefa com o auxílio de um par mais competente. Esse auxílio se dá através do uso de *scaffoldings*. O *scaffolding* (andaime, em português) é um processo através do qual o par mais competente cria condições para que o aprendiz possa interagir dentro do novo conhecimento e que eventualmente possa vir

a reutilizar a informação sem que a interferência do outro tenha de ocorrer (Wood, Bruner e Ross, 1976).

Segundo Vygotsky (2000), o caminho natural da aprendizagem indica que essas ações que são hoje realizadas com o auxílio do outro passarão a ser executadas individualmente, pois tão logo os processos se tornem internalizados, eles passam a fazer parte do desenvolvimento da criança/aprendiz.

Nesse sentido, é na interação que a real medida da capacidade de uma criança pode ser observada, pois, segundo o autor, o que a criança é capaz de fazer com ajuda do outro “poderia ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (Vygotsky, 2000, p. 111).

De acordo com a teoria sociocultural, a aprendizagem ocorre por um “processo de integração” (Leffa, 1996). Essa integração se dá entre o novo e o velho, bem como entre o individual e o social, produzindo novos conhecimentos e abrindo espaços para novas interpretações.

1.2.2 A aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é um termo utilizado para se referir ao tipo de aprendizagem decorrente do uso de atividades em grupo para a realização de tarefas pelos alunos (Bruffee, 1999). Essa abordagem foi desenvolvida a partir de dois conceitos de Vygotsky: o de que o conhecimento é uma construção social e o da zona de desenvolvimento proximal.

Como vimos, a ZDP caracteriza-se pela distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança é capaz de executar hoje sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que indica o que a criança pode ser capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente (Vygotsky, 2000). Quando aplicada à educação, vemos que, ao interagir com o aprendiz, o professor o auxilia a construir seu conhecimento e realizar tarefas mais complicadas do que seria capaz de realizar sozinho. Para Braggio (1995), que estuda a aquisição de línguas sob uma perspectiva sociocultural, a interação entre professor e aluno favorece o processo de criação de sentidos colaborativamente.

No caso da aprendizagem colaborativa, vemos que os alunos, quando trabalham juntos, também fazem o papel do mais experiente, ajudando-se mutuamente durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, eles podem prover

uns aos outros com informações importantes para a realização de uma tarefa, podem se apoiar afetivamente, podem se corrigir e, acima de tudo, podem compartilhar estratégias de aprendizagem (Swain, 2001; Figueiredo, 2001). A literatura nos mostra ainda que não é necessário que um aluno seja considerado lingüisticamente mais competente que o outro para que esse tipo de atividade funcione (Tudge, 1990). Como formaram esquemas diferentes no decorrer da vida, os alunos têm sempre algo a somar na tarefa em grupos ou pares. É isso que os trabalhos de Dell'Isola (2001) e Terzi (2001) nos mostram.

1.2.3 A importância do trabalho em grupo

O trabalho em grupo é definido por Brown (1994, p. 173, grifo no original) como “um termo genérico que abrange uma multiplicidade de técnicas em que dois ou mais alunos recebem a designação de uma *tarefa* que envolve colaboração e linguagem auto-iniciada”, ou seja, na aula de L2, ele representa a reunião de alunos durante a aula com o propósito específico de aprender e desenvolver língua em conjunto. Forman e Cazden (1995) dizem ainda que, para que a interação em grupo se configure como um trabalho colaborativo, é necessário que os grupos produzam em conjunto algo que não seriam capazes de produzir sozinhos. De acordo com Rivers (1996, p. 4), na aula de línguas, o trabalho colaborativo deveria ser incentivado desde o início da aprendizagem, uma vez que, “através da leitura e audição de material lingüístico autêntico, e da produção (*output*) de seus próprios colegas, os alunos recebem maior *input* lingüístico”, aproveitando-se, assim, de todas as formas de utilização de língua durante a aula.

De acordo com Long e Porter (1985), existem benefícios pedagógicos e psicolingüísticos para o uso de atividades em grupo durante a aula de línguas. Para esses autores, o trabalho em grupo:

- aumenta as oportunidades de prática de língua, haja vista que os alunos têm mais chances para falar;
- ajuda a individualizar as instruções dadas à realização dos exercícios em sala de aula e a melhorar a distribuição da atenção do professor entre os alunos. Desse modo, o professor pode distribuir exercícios diferenciados a cada grupo de acordo com as necessidades de cada um, além de dar mais atenção a todos;

- gera um clima afetivo positivo ao retirar dos alunos a pressão de estarem sempre corretos;
- motiva os alunos, pois a fala espontânea que surge durante a interação cria um ambiente de curiosidade e interesse por parte dos integrantes do grupo; e ainda,
- promove o interesse pela negociação do significado entre os integrantes do grupo, o que significa que não há imposição direta de pontos de vista.

O estudo de Pica et al. (1996), comparando a natureza do *feedback* durante a interação que os alunos recebem de falantes nativos e não-nativos (alunos de L2), reforça os resultados positivos do uso de atividades em grupo encontrados por Long e Porter (1985). Pica et al. (1996) concluem que a interação durante a realização de tarefas comunicativas auxilia na aprendizagem da língua-alvo, independentemente da fonte (falantes nativos ou não-nativos).

Olsen e Kagan (1992) afirmam que, além desses benefícios, a aprendizagem colaborativa oferece oportunidade para a prática de línguas de forma comunicativa e integrada ao conteúdo/tema a ser discutido.

Johnson e Johnson (1998) também citam vários benefícios do trabalho em grupo. Dentre eles, destacamos: mais disposição por parte dos alunos de participar das tarefas difíceis e mais persistência em relação ao alcance dos objetivos; maior retenção na memória do que foi estudado e aprendido; transferência do que está sendo estudado de uma situação para outra; atitudes mais positivas em relação às suas responsabilidades com a própria aprendizagem; maior frequência nas aulas e menor número de desistência; e, maior motivação para aprender.

Segundo Bruffee (1999), os alunos que trabalham em grupos aprendem a expressar seu ponto de vista com mais firmeza e a ser mais autônomos em relação à aprendizagem, tornando-se, pois, sujeitos de seu próprio discurso.

Moura Filho (2000) estudou a importância do contexto cooperativo para o desenvolvimento dos aprendizes de língua inglesa em uma escola pública de Brasília. O autor chegou à conclusão de que esse tipo de contexto é o que mais oferece oportunidades aos alunos de inglês como L2. Alguns dos benefícios citados por ele foram: maior independência por parte dos alunos no que tange ao uso das habilidades comunicativas; maior autonomia na aprendizagem; o professor pode oferecer um

tratamento mais atencioso e individualizado aos alunos distribuídos em grupos menores; há um notável decréscimo de ansiedade durante os processos de ensino e aprendizagem; aumento da motivação dos alunos em participar e escolher as atividades; melhor socialização dos alunos que aprendem a trabalhar em equipe.

Ohta (2001, p. 76) cita, como um benefício da atividade colaborativa, o fato de “os alunos criarem sua própria atividade de aprendizagem de língua”, pois eles têm um tema a ser discutido, mas quem dirige o rumo das negociações e quem decide o que deverá ser utilizado e aprendido são os próprios alunos. Essa afirmação reforça o fato de que o trabalho em grupo promove independência e autonomia nos aprendizes que assumem o comando de seu desenvolvimento.

Sobre esse assunto, Englander (2002) afirma, ainda, que a interação e a colaboração entre os alunos na resolução de atividades de língua proporcionam o enriquecimento dos relacionamentos pessoais e dos fatores afetivos envolvidos, tais como auto-estima, empatia e redução da ansiedade, entre outros.

Veremos, nos itens seguintes, três importantes aspectos do trabalho colaborativo. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da produção oral, item de extrema relevância e interesse para o ensino de L2. O segundo corresponde a uma das modalidades do trabalho em grupo, a interação em pares. E, finalmente, o terceiro apresenta algumas considerações sobre o papel do professor durante o trabalho colaborativo.

1.2.3.1 O trabalho em grupo e o desenvolvimento da produção oral

Um outro benefício percebido em sala de L2, decorrente do uso do trabalho em grupo, diz respeito ao desenvolvimento da fala do aprendiz durante a interação. Segundo Long e Porter (1985), o trabalho em grupo melhora a qualidade da fala dos alunos, que têm, durante a interação, a oportunidade de retificar suas sentenças, buscando maior acuidade. Em um estudo mais detalhado realizado para entender o discurso dos aprendizes de L2 durante tarefas comunicativas, Brooks e Donato (1994, p. 264) afirmam que a “abordagem vygotskiana vê a fala como o instrumento legítimo que constitui e constrói simultaneamente as interações dos alunos na língua-alvo”. É através da fala dos alunos que a atividade se completa e ganha caráter genuinamente comunicativo (Ellis, 1982), pois há a troca de informações,

completando espaços na mensagem, há a decisão de atitudes e procedimentos em relação à realização da tarefa.

A conversa dos alunos sobre os procedimentos da tarefa é um exemplo do uso de estratégias metacognitivas usadas pelos alunos, ou seja, os alunos têm a oportunidade de conversar sobre a tarefa e decidir como melhor realizá-las, aprendendo, também, a executá-las mais eficientemente (Villamil e Guerrero, 1996).

Mesmo que haja o uso da L1 durante a interação, esse uso não é visto como prejudicial, pois quando os alunos estão envolvidos na tarefa, eles conseguem voltar ao assunto que discutiam antes do uso da L1. Desta forma, a L1 aparece como uma estratégia para permitir o prosseguimento da mensagem sem quebra na transmissão (Brooks e Donato, 1994).

Um outro aspecto da fala do aprendiz beneficiado pelo trabalho colaborativo é o desenvolvimento da interlíngua. A interlíngua é um sistema lingüístico próprio desenvolvido pelo aprendiz que apresenta características da L1 e da L2 (Corder, 1967). Ela reflete o sistema mental do conhecimento da L2 que o aprendiz tem (Ellis, 1998). A interlíngua sofre variações constantes em relação à forma como se apresenta. Donato (1994) postula que o desenvolvimento da interlíngua pode ser estimulado pela interação em grupos, uma vez que esse tipo de interação gera a necessidade de *input* compreensível para o aluno e o desafio de gerar *output* gramaticalmente estruturado para o parceiro a fim de ser eficientemente compreendido. Segundo Swain (2001), a interação tem o importante papel de promover oportunidades para o aprendiz negociar não só a mensagem do *input*, mas também para produzir a língua-alvo (*output*) para se comunicar. Para a autora, o *output* é importante para a aprendizagem porque “força o aluno a processar a língua de forma mais profunda do que o *input*” (Swain, 2001, p. 99), pois, segundo ela, é durante a produção de língua que a aprendizagem ocorre. Como sugerem Swain e Lapkin (1998, p. 321; grifo no original) “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre no desempenho”¹⁴ (Swain e Lapkin, 1998), o que vai de encontro à teoria de Krashen (1985), segundo a qual a aquisição de língua se dá apenas por meio de *input*

¹⁴ O termo *desempenho* foi definido e utilizado por Chomsky (1965, p. 4) em oposição ao termo *competência*. Desempenho é, para o autor, “o uso efetivo da língua em situações concretas”. Refere-se, portanto, à realização do conhecimento lingüístico através do nosso discurso. Enquanto *competência* refere-se “ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua”.

compreensível. Gass (1997) corrobora a idéia de Swain e Lapkin (1998) ao afirmar que o *input* deve ser processado antes de servir ao desenvolvimento lingüístico do aprendiz, ou seja, apenas o contato com a informação nova não é suficiente, é preciso que ela seja entendida e reutilizada durante a produção do aprendiz.

Sendo assim, durante o trabalho colaborativo, a fala do aprendiz é permeada de negociações de forma e significado que co-ocorrem a fim de cumprir o objetivo comunicativo (Donato, 1994), tais como, transmitir a mensagem entre os elementos do grupo e preencher a lacuna de informação (*information gap*) existente. Os alunos podem, ainda, refletir sobre a língua que estão aprendendo, pois, como afirma Swain (1995), “ao produzir a língua-alvo (vocalmente ou subvocalmente) os aprendizes podem notar a lacuna entre o que eles *querem* dizer e o que eles *podem* dizer (...)” (Swain, 1995, p. 7, grifo da autora), e, durante o trabalho colaborativo, eles podem ter a oportunidade de aprender com o colega aquilo que querem, mas ainda não conseguem dizer. Mesmo que, a princípio, alguns alunos se recusem a trabalhar com os colegas, com o tempo e a percepção dos resultados positivos, eles passam a reconhecer a importância do trabalho em grupo e suas atitudes em relação a esse tipo de trabalho se alteram (Bruffee, 1999).

A fala dos aprendizes pode ser maximizada, conforme vimos, por meio da interação em grupos. Vejamos, a seguir, como o trabalho em pequenos grupos, mais especificamente em pares, pode favorecer a aprendizagem.

1.2.3.2 O trabalho em pares

Uma das formas de atividades em grupo é o trabalho em pares. Esse tipo de trabalho tem sido incentivado nas aulas comunicativas por permitirem uma interação maior entre os aprendizes, o que pode, conseqüentemente, levá-los a co-construir e a compartilhar seus conhecimentos (Peterson, 1999). Segundo Kohn e Vajda (1975), além de o trabalho em pares manter as características citadas anteriormente, estabelece, ainda, um clima de maior confiança nos alunos por: contar com menos componentes no grupo; permitir uma individualização ainda maior da atenção do professor; permitir que os pares trabalhem em seus próprios ritmos, efetuando, se necessário, tarefas diferentes; e fazer com que os alunos se sintam mais responsáveis e autônomos, pois, segundo os autores (Kohn e Vajda, 1975, p. 379), durante o

trabalho em pares, os alunos “assumem a responsabilidade de aprender e ensinar um ao outro”, produzindo língua, gerando e confirmando hipóteses.

A idéia de colocar alunos para trabalhar em pares durante a leitura em L2 é aconselhada por Nuttall (1996) e Dell’Isola (2001). Entretanto, nenhuma menção é feita em relação a pesquisas efetuadas neste campo de estudo. Considerando, porém, a atividade de leitura como uma atividade interativa (texto – autor – leitor) e cognitiva por excelência, cremos que a leitura em pares em aula de L2 pode trazer resultados tão satisfatórios quanto os encontrados por Terzi (2001) em seu estudo sobre a alfabetização em L1. Os resultados desse estudo nos mostram que a leitura em pares pode funcionar de forma eficaz porque a compreensão da leitura depende, como já mencionamos anteriormente, da ativação de esquemas apropriados. Como o conhecimento prévio tem um lado individual, pessoal, e também social (Leffa, 1996), acreditamos que os alunos podem vir a se beneficiar disso na interação em pares durante a leitura. Como afirma Dell’Isola (2001), “os indivíduos que participam do mesmo grupo têm um conhecimento de mundo similar, pois compartilham de práticas de vida semelhantes” e esse conhecimento similar pode agir a favor dos alunos na construção da interpretação do texto em conjunto. Entretanto, esse conhecimento similar constitui os esquemas gerais dos aprendizes. Os esquemas específicos, ou subesquemas, conforme definidos no item 1.1.3, são construídos em um nível mais individualizado, o que permite que haja diferenças de informação entre os alunos. Portanto, como afirmam Kohn e Vajda (1975), é nessa heterogeneidade entre os integrantes do grupo que surge a troca de informações, uma vez que é na percepção da diferença de informação entre os integrantes do par que florescem as verdadeiras trocas de dados e opiniões. Assim, como postulam Paiva e Freitas (1994, p. 44), “as diferenças entre os aprendizes devem ser respeitadas e promovidas em sala de aula”, já que a troca de experiências enriquece o cenário do ensino de línguas.

Por todas essas vantagens, o trabalho em grupo é recomendado por Johnson e Johnson (1998, p.13) em todos os níveis, “com qualquer matéria e com qualquer tarefa”. Na sala de aula de L2, os resultados positivos podem ser esperados, uma vez que o trabalho colaborativo é uma grande oportunidade para a aprendizagem coletiva de L2 (Donato, 1994).

Vejam, a seguir, algumas considerações a respeito do papel do professor durante o trabalho em grupos.

1.2.3.3 O papel do professor durante o trabalho em grupo

Durante o trabalho em grupo, o professor, como já afirmamos, passa a ter mais tempo para dar assistência personalizada aos alunos durante realização das tarefas estabelecidas. Sendo assim, surgem novos papéis para o professor:

- a) o de monitor da aprendizagem (Kohn e Vajda, 1975), que verifica o progresso dos pares/grupos durante a atividade e os auxilia a redirecionar a atenção;
- b) consultor (Kohn e Vajda, 1975; Richards, 1990; Nuttall, 1996; Voller, 1997), no caso de dúvidas que persistem mesmo depois da ajuda do colega ou que surgem em decorrência da interação entre os aprendizes;
- c) conciliador (Richards, 1990; Nuttall, 1996), caso haja algum atrito entre os integrantes do grupo;
- d) promotor de oportunidades para mudanças em parceria com o aprendiz em prol de seu desenvolvimento (Paiva e Freitas, 1994);
- e) facilitador (Olsen e Kagan, 1992), ou seja, o promotor de um ambiente favorável à aprendizagem em grupos mediando o processo e não o controlando. Segundo Underhill (1999), o professor que ocupa o papel de facilitador, além de apresentar conhecimento sobre o tópico que pretende ensinar e familiaridade com os métodos e procedimentos de ensino, estuda atentamente a “atmosfera psicológica” em que a aprendizagem ocorre, avaliando o progresso dos alunos “com o objetivo de capacitar os alunos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem” (Underhill, 1999, p. 126); e, finalmente,
- f) co-aprendiz (Wells, 1997; Richards, 2002), pois, na aprendizagem colaborativa, a troca de experiências de vida entre alunos e professor conta tanto quanto o aspecto lingüístico da aula de L2.

Dessa forma, durante as aulas de leitura, o professor deve se manter atento para não deixar que sua resposta direcione a resposta dos alunos. Durante o trabalho em pares/grupos, o professor deve estar presente para consultas. Porém, isso não significa que ele deva resolver os problemas pelos alunos (Nuttall, 1996).

No próximo item, mostraremos de que forma o processo de leitura em uma L2 pode ser beneficiado pela aprendizagem colaborativa.

1.2.4 Benefícios do trabalho colaborativo durante a leitura

Embora não tenhamos encontrado estudo algum que relatasse a interação em pares durante a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual, alguns autores (Grabe, 1991; Nuttall, 1996; Papalia, 1996; Aebersold e Field, 1997; Kleiman, 2001b; Terzi, 2001) reconhecem a importância da atividade colaborativa durante o processo da leitura em segunda língua. Já é possível sentir presente o incentivo para que se criem oportunidades para trabalhos em grupos e em pares durante as aulas de leitura, pois é sabido que “o [trabalho em] grupo retira a pressão sobre o indivíduo e a transfere para o coletivo” (Aebersold e Field, 1997, p. 190), ou seja, os alunos-leitores sentem-se menos expostos, uma vez que não estão sozinhos na tarefa de produzir respostas. Nuttall (1996) e Papalia (1996) citam algumas vantagens da interação entre os alunos durante o processo da leitura: o aumento da motivação para ler e trabalhar o texto; participação mais ativa por parte dos alunos que se sentem mais engajados na leitura e no debate; criação de uma atmosfera mais propícia à aprendizagem, menos ameaçadora, pois resguarda o indivíduo; o aumento de oportunidades que os alunos têm para aprender a trabalhar com o outro; maior abertura em relação à visão de mundo e à aceitação de pontos de vistas diferentes. Dixon-Krauss (1995) acrescenta a essas vantagens o fato de as atividades de leitura realizadas em pares proporcionarem uma motivação real para reler o texto, já que, para montar seu argumento, a releitura se faz, às vezes, necessária. Ao falar sobre a formação do leitor (processo de alfabetização), Kleiman (2001b, p.60) ressalta a importância do trabalho colaborativo durante a leitura:

O papel do adulto ou do leitor mais experiente consiste em promover as condições para que [o aluno] consiga realizar a leitura independentemente. Essa atividade é coerente com a observação de que quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão.

Essa afirmação é coerente com a teoria da ZDP, conforme vimos anteriormente no item 1.2.1. É possível afirmar que, também no desenvolvimento da habilidade de leitura, aquilo que o aprendiz consegue compreender hoje com a ajuda do outro, ele conseguirá compreender amanhã sozinho.

Papalia (1996) e Guariento e Morley (2001) consideram a atividade da leitura em pares uma atividade verdadeiramente comunicativa, pois pedir aos alunos que interajam sobre textos lidos gera comunicação genuína, haja vista que se cria uma necessidade real de troca de informação durante a negociação da aprendizagem.

Segundo Papalia (1996, p. 78), “no nível cognitivo, aqueles que participam [de atividades de leitura] em grupos pequenos adquirem conhecimento não só daquilo que leram, mas também através do trabalho com outros indivíduos reflexivos”. O resultado atingido, através dessa interação, é a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos, e, por conseguinte, mais autônomos.

É na busca dessa troca genuína de informações durante a interação em pares que procuramos inserir nossa pesquisa: em um ambiente onde leitores possam interagir primeiramente com o texto para, então, interagirem uns com os outros e, finalmente, elaborar a compreensão do texto de forma autônoma.

Uma vez lançada a fundamentação teórica de nosso estudo, no capítulo a seguir, folharemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA:

FOLHEANDO OS PROCEDIMENTOS

Uma das maneiras mais úteis de se contribuir para gerar conhecimento sobre ensino/aprendizagem de línguas é colocar o foco da ação da pesquisa em lingüística aplicada na sala de aula. Ou seja, somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina.

(Moita Lopes, 1996, p. 165)

Neste capítulo, explicaremos a forma como a pesquisa foi desenvolvida, a razão de termos optado pelo estudo de caso para a sua realização, que instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, sob uma perspectiva qualitativa de coleta e análise. Traçaremos, também, os perfis de nossos colaboradores: os alunos participantes e o professor. Ao final do capítulo, será apresentada a descrição dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

A pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem de L2 é de fundamental importância para o desenvolvimento de professores e alunos de línguas (Larsen-Freeman e Long, 1991), pois é através dela que podemos descobrir os processos intramentais que são externados nos dados coletados durante a pesquisa e, conseqüentemente, tentar melhorar nossa prática. A sala de aula, por sua vez, por ser um dos lugares onde essa aprendizagem ocorre, constitui um campo propício à investigação e análise científica desse processo, uma vez que a pesquisa centrada no que ocorre em sala de aula de L2 é um tipo de pesquisa que “concentra-se nos *input* recebidos pelo grupo (o conteúdo, os materiais utilizados para o ensino etc.) ou no

output dos alunos” (Allwright e Bailey, 1991, p. 2; grifo no original). É um tipo de pesquisa que investiga o modo como os alunos, com suas necessidades e aspirações, interagem entre si e também com o professor (Allwright e Bailey, 1991).

Segundo Miccoli (2002), a divulgação dos resultados de pesquisas em sala de aula é importante, pois permite um maior entendimento do que ocorre no processo de aprendizagem.

Optamos por realizar nossa pesquisa sob a perspectiva qualitativa por crermos ser este o meio mais apropriado, uma vez que não nos interessava muito o *quanto* e sim *como* os alunos se relacionavam durante a leitura e a resolução dos exercícios. Conforme postula Jacob (1987), citado por Davis (1995), o objetivo da pesquisa qualitativa é tentar apresentar os dados sob a perspectiva dos sujeitos e é este também o nosso objetivo. Na pesquisa qualitativa há também uma preocupação maior com o processo do que com o produto, conforme observam Lüdke e André (1986).

O estudo de caso de caráter qualitativo nos pareceu ser o que mais se adequava ao perfil de nosso trabalho, ou seja, investigar como se dá a interação em pares durante a resolução colaborativa de exercícios de compreensão de texto. Davis (1995, p.428) afirma que o estudo de caso, juntamente com as técnicas de elicitação, “consegue perceber as estratégias mentais que os alunos utilizam durante o processo de aquisição de L2”. Desse modo, o estudo de caso vem sendo utilizado em vários estudos no campo da Linguística Aplicada para acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes (Nunan, 1992; Davis, 1995). Além disso, essa abordagem de pesquisa, conforme observam alguns autores (Lüdke e André, 1986; Brown, 1988; Seliger e Shohamy, 1989; Johnson, 1995), tem como características: a) o estudo de poucos sujeitos participantes, no nosso caso, apenas 8 alunos, durante um período de tempo; b) a ausência de hipóteses prévias a serem confirmadas; c) a utilização de várias fontes de coleta de dados; e, d) a ênfase na interpretação em contexto, ou seja,

para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática a que estão ligadas (Lüdke e André, 1986, p. 18-19).

Portanto, os resultados encontrados são peculiares ao grupo pesquisado, visto que contextos diferentes produziriam resultados também diferentes.

No início da pesquisa, tínhamos a questão da interação durante a leitura como foco de observação. Entretanto, não poderíamos prever as surpresas que só a riqueza

da interação haveria de nos trazer. Nossa pesquisa configura-se como uma observação não-participativa (Larsen-Freeman e Long, 1991), pois, apesar de estarmos presente durante as interações, fazendo anotações sobre as aulas, foi o próprio professor quem conduziu as atividades com a turma.

A fim de nos certificarmos de que tínhamos material suficiente para análise, bem como avaliarmos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, executamos um estudo piloto, que pretendia investigar que tipo de estratégias dois alunos de nível intermediário utilizariam para mediar a leitura (Figueiredo e Sabota, 2002). Como os resultados foram satisfatórios, prosseguimos com nossas investigações coletando os dados na turma que detalharemos a seguir.

2.2 O contexto deste estudo

Veremos, a seguir, algumas informações sobre o contexto da pesquisa – como, onde e com que propósito foi realizada –, bem como sobre os seus participantes.

2.2.1 A escolha da turma e a duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um período de três meses, de janeiro a março de 2002, que correspondeu à última etapa do ano letivo de 2001. Esse atraso no encerramento do ano letivo foi ocasionado pela greve de professores e funcionários das Instituições de Ensino Federais àquela época.

Escolhemos para a pesquisa uma turma de terceiro ano do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Federal de Goiás (UFG). O terceiro ano deste curso é marcado pelo aumento significativo da carga de leitura devido à presença de três literaturas na grade curricular: Literatura Portuguesa II, Literatura Brasileira II e Literatura Inglesa I. A disciplina de Literatura Inglesa I causa uma certa apreensão nos alunos por ser a primeira vez em que suas proficiências em leitura extensiva¹⁵ em L2 são avaliadas, conforme foi relatado pelos participantes nas entrevistas. Por essa razão, acreditávamos que o estudo das estratégias utilizadas durante a interação dos

¹⁵ O termo *leitura extensiva* refere-se à leitura de textos longos, como contos e romances. Geralmente, neste tipo de leitura, a compreensão do texto é verificada em termos gerais. O foco é na apreciação literária e/ou na discussão de um tema, posterior à leitura, e não na aprendizagem de vocabulário e estruturas, muito embora, ela possa ocorrer (Nuttall, 1996).

alunos durante a leitura pudesse vir a contribuir em seus desempenhos como leitores mais eficazes em L2.

2.2.2 O perfil do curso: programa e material didático

O curso de Inglês IV (terceiro ano)¹⁶ tem uma carga horária anual de 128 horas, 4 horas semanais. No ano em que a pesquisa foi realizada, essas horas foram distribuídas em duas aulas de 50 minutos e uma aula dupla de 1 hora e 40 minutos. Decidimos, em comum acordo com o professor da turma, que as aulas duplas seriam o período mais apropriado para efetuar a coleta de dados por serem aulas mais longas.

Como ementa, o programa que nos foi fornecido pelo professor da turma traz: desenvolvimento do vocabulário ativo e passivo (conversa); exercício das habilidades de língua escrita: descrição, narração, dissertação literária e científica; e introdução à lingüística descritiva do inglês. E como objetivos:

- Dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento das estruturas gramaticais da língua inglesa.
- Desenvolver as habilidades lingüísticas (produtivas e receptivas).
- Despertar no aluno uma visão crítica dos diversos temas explorados no processo de aprendizagem.
- Desenvolver o estudo da fonologia, morfologia e semântica.
- Desenvolver a habilidade de produção de escrita acadêmica.

Os livros didáticos utilizados, *Headway Pre-Intermediate* (Soars e Soars, 1991) (unidades 12-15) e *New Headway Intermediate* (Soars e Soars, 1996) (unidades 1-3), trazem vários textos interessantes e exercícios de compreensão que visam a desenvolver a habilidade de leitura. Entretanto, o professor, quando julgava necessário, trazia textos que seriam mais apropriados para a turma ou condizentes com o tema em discussão. O professor também utilizou várias vezes, durante as aulas que observamos, materiais extras como figuras, cartões, jogos e músicas como meio de motivar seus alunos a participar das aulas e a praticar a língua inglesa de forma

¹⁶O segundo ano de línguas estrangeiras, na UFG, é dividido em II e III. Dessa forma, no terceiro ano, vê-se o inglês IV.

significativa, descontraída e contextualizada, visto que esses materiais estavam relacionados ao tema dos textos lidos.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

Vejam, a seguir, algumas informações sobre os participantes da pesquisa: os alunos e o professor.

2.2.3.1 Os alunos

Os alunos participantes da pesquisa foram voluntários dentro do grupo escolhido. Inicialmente, dez dos quatorze alunos se dispuseram a participar. Entretanto, com o decorrer das gravações, um dos pares não pôde mais participar, ficando, então, oito alunos que perfazem 57,1% da turma. Os alunos que não participavam da pesquisa justificaram seu não-voluntariado com o fato de serem alunos em dependência, ou seja, como não foram aprovados nessa disciplina no ano letivo anterior, eles a faziam juntamente com os alunos matriculados na turma. Sendo assim, como assistem a aulas na turma do quarto ano também, eles não vêm à aula de inglês do terceiro ano com frequência. Quando esses alunos compareciam às aulas em que estávamos coletando os dados, permaneciam em sala e também participavam da resolução dos exercícios em pares, mas não das gravações, sendo este o único fator que os diferenciava dos demais alunos, aqui referidos como alunos-participantes. Apenas um dos pares que haviam se voluntariado desistiu: as alunas Leandra e Liz participaram da gravação da primeira aula, mas como não puderam participar das demais gravações, as informações obtidas dessas alunas não foram consideradas na análise dos dados.

Já em nosso primeiro encontro com os alunos, eles escolheram seus pseudônimos para que lhes fosse preservada a identidade e também, nesse mesmo dia, os alunos preencheram o questionário inicial e escolheram seus pares que deveriam ser os mesmos durante toda a pesquisa. A aceitação e a cordialidade com que os alunos receberam a mim e à pesquisa fizeram-se evidentes desde esse primeiro momento. Eles pareciam se divertir com a idéia de encontrarem um pseudônimo. Embora se assustassem a princípio com a idéia do microfone e da filmadora, esses equipamentos não foram empecilho para o bom andamento da resolução dos exercícios propostos.

Os pares formados foram: Nicole e Steve; Anaís e Rob; Jennifer e Ane; e, Edith e Bia. Passemos, então, às informações sobre os alunos obtidas através do questionário inicial.

Nicole

Nicole é professora de inglês e tem 26 anos. Sempre estudou em escolas públicas, e nunca viajou para o exterior. Seu contato com o inglês se deu antes da universidade, pois ela estudou por cinco anos em um curso livre de inglês. Além do inglês, a aluna também estudou francês por um ano. Para praticar a língua, ela afirmou dar aulas, ler, assistir a filmes e ouvir músicas. Os textos com que ela tem contato diário em português englobavam, em sua maioria, os estilos de textos requeridos pelo curso de Letras: jornais; revistas; livros literários; e, críticas. Os textos em inglês incluíam revistas, livros literários e contos, mais uma vez apenas os textos pedidos no curso de Letras. A aluna considera a atividade de leitura em língua inglesa de média dificuldade e justifica isso pela irregularidade da pronúncia do inglês, ou seja, ela vincula o desempenho na leitura em voz alta com a fluência na leitura em si. Quando perguntada sobre estratégias de leitura, a aluna respondeu que ouve músicas e assiste a filmes para diminuir a dificuldade na leitura.

Steve

O par de Nicole tem 22 anos e também é professor. Assim como sua parceira, sempre estudou em escola pública e nunca viajou para o exterior. Seu contato com o inglês se deu apenas na universidade. Para praticar inglês fora da sala de aula, ele canta e lê músicas em inglês. Os textos com os quais ele mais tem contato em português são os literários e, em inglês, os didáticos e as músicas. Para ele, a leitura em inglês é de baixa dificuldade, pois considera ter um bom domínio de vocabulário. Sua estratégia especial para ler textos em inglês é ler checando as palavras desconhecidas e depois ler “pensando em inglês”, como ele mesmo afirma.

Anaís

Anaís tem 24 anos e é professora de inglês em um curso de línguas e no Centro de Línguas da UFG, um projeto de extensão da Faculdade de Letras. Ela

nunca estudou em nenhum curso livre de inglês, mas já morou na Nova Zelândia por um ano. Para praticar inglês, ela estuda, assiste a filmes, lê letras de músicas e revistas e prepara suas aulas com dicionários e gramáticas. Ela considera a atividade de leitura de baixa dificuldade. Como estratégia de leitura, ela afirmou fazer uma primeira leitura assinalando palavras desconhecidas e depois ler uma segunda vez indo ao dicionário quando “extremamente necessário”, em suas palavras. Se há uma terceira leitura, ela busca compreender os detalhes restantes. Para ela, ler em uma segunda língua é um jogo, um momento prazeroso de aquisição de estruturas e vocabulário.

Rob

Rob é o mais jovem da turma e tem 21 anos. Assim como sua parceira de atividades, sempre estudou em escolas públicas. Rob nunca esteve em um país em que se fala a língua inglesa, mas já estudou em um curso livre de inglês por um ano e meio. Além do inglês, Rob fala espanhol e vem estudando essa língua há três anos. Os textos que ele lê são os pedidos pelas disciplinas na universidade e, para ele, a leitura é uma atividade de alta dificuldade. Ele atribui isso ao fato de ter ainda pouco conhecimento do inglês. A única estratégia mencionada por ele é o uso do dicionário. Para ele, ler em segunda língua é um desafio.

Jennifer

Jennifer trabalha como secretária e tem 27 anos. Ela nunca esteve em um país onde se fala a língua inglesa, mas já estudou em um curso livre por seis anos. Entre os textos lidos com mais frequência, a aluna citou livros, artigos e textos da Internet. Ela considera a leitura uma atividade fácil por considerar seu vocabulário em inglês vasto. Jennifer também considera a leitura uma atividade muito prazerosa.

Ane

Ane tem 23 anos e sempre estudou em escolas públicas. Nunca esteve em um país de língua inglesa e estudou inglês em um curso livre por apenas um semestre. Seu contato mais aprofundado com o inglês se deu mesmo na universidade. Para praticar o inglês fora da sala de aula, ela lê. Apesar disso, a leitura para ela é uma atividade de alta dificuldade. Ela justifica esse ponto de vista com o fato de “sempre

haver palavras que (ela) não compreende”, como ela mesma afirmou. Para ler em língua inglesa, primeiro ela lê sem recorrer a nenhuma fonte externa e depois vai até o dicionário, ou colega/professor para entender o restante. Ane informou-nos também que, por considerar a língua muito difícil, o ano em questão seria o último em que estudaria inglês no curso de Letras. A aluna iria transferir-se para o curso de Português, mas disse que pretende voltar a estudar o inglês (na universidade mesmo), depois que se formar.

Edith

Edith tem 27 anos e concluiu parte de seus estudos em escola particular. Assim como a maioria de seus colegas, ela nunca esteve em um país de língua inglesa. Edith estudou em cursos livres por cerca de seis anos e, para praticar inglês, ela ouve músicas e lê. Para ela, a leitura é uma atividade de média dificuldade. Edith afirma que sua maior dificuldade, e preocupação, é ler e entender textos mais complexos como os literários. Durante suas leituras, o dicionário é seu último recurso. Ela utiliza a leitura em língua inglesa como uma oportunidade de crescimento pessoal. Nas palavras dela “é uma chance de conhecer novas culturas e ótima fonte de informação e entretenimento.”

Bia

Bia tem 33 anos e é costureira. Sempre estudou em escolas públicas e nunca esteve no exterior. Antes da universidade, ela nunca havia estudado inglês sistematicamente. Para praticar a língua, ela relatou que “escreve palavras em um quadro” e as lê repetidas vezes para memorizá-las. Além dos textos da faculdade, ela lê jornais em português e revistas em inglês. Para ela, a leitura é uma atividade de alta dificuldade por sentir que falta o conhecimento de vocabulário. Seu único recurso durante a leitura é o dicionário. Assim como Edith, Bia vê na leitura em segunda língua uma oportunidade de crescimento pessoal.

Por meio das respostas dadas pelos participantes no questionário inicial, os alunos puderam fazer uma auto-avaliação no que concerne à sua habilidade em leitura em L2. Sintetizamos, na tabela a seguir, o grau de dificuldade que esses alunos tinham no que se refere à leitura em língua inglesa:

Tabela 2.1: Grau de dificuldade dos participantes em relação à leitura em língua inglesa.			
<i>Participante</i>	<i>Baixa dificuldade</i>	<i>Média dificuldade</i>	<i>Alta dificuldade</i>
Nicole		X	
Steve	X		
Anaís	X		
Rob			X
Jennifer	X		
Ane			X
Edith		X	
Bia			X

Como podemos observar na tabela 2.1, coincidentemente, em todos os pares, os alunos apresentam graus de dificuldades variados no que diz respeito à leitura em língua inglesa.

No próximo item, traçaremos o perfil do professor da turma.

2.2.3.2 O professor

O professor da turma, Leonardo, é doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, e é professor desde 1989. Ele começou a lecionar na UFG em 1992. O professor já utilizava atividades em pares aplicadas à prática oral da língua inglesa e à correção, bem como realiza pesquisas no assunto. Leonardo disse que o uso de atividades colaborativas sempre esteve presente em sua prática de ensino, mas intensificou-se após seu doutoramento, por ver na interação em sala de aula seu foco de estudo. O fato de o professor já utilizar esse tipo de atividades com os alunos favoreceu os procedimentos do trabalho em pares, o que facilitou imensamente o nosso trabalho e a sua recepção por parte dos alunos.

Vejamos, a seguir, os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

2.3 A coleta de dados e a instrumentalização da pesquisa

Após a decisão de que a melhor turma a ser utilizada na pesquisa seria a do terceiro ano, nossa primeira providência foi pedir junto ao Departamento de Línguas

e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG autorização para a realização da pesquisa.

Em seguida, tivemos o primeiro contato com a turma no dia 29 de janeiro de 2002. Nesse dia, explicamos sobre a pesquisa e solicitamos os voluntários. Havia apenas cinco dos catorze alunos registrados na turma presentes naquele dia, mas os mesmos se prontificaram entusiasticamente a participar da pesquisa. Distribuímos os questionários e solicitamos aos alunos que os preenchessem durante a aula. Nessa oportunidade, como já dissemos anteriormente, os alunos escolheram os pseudônimos e formaram as duplas que trabalhariam juntas. No dia seguinte, 30 de janeiro de 2002, voltamos à sala para conversar com os demais alunos e para nos familiarizarmos com a turma. Conseguimos, então, mais cinco voluntários e tínhamos, assim, os cinco pares que iniciaram a pesquisa.

Resolvemos coletar os dados em três aulas nas quais três textos diferentes seriam trabalhados. Essas aulas foram assim denominadas:

- Aula 1 – sobre o texto *Jobs*;
- Aula 2 – sobre o texto *Sister Wendy*;
- Aula 3 – sobre o texto *Sports*.

Como o professor da turma reportou que esporadicamente alguns alunos faltavam às aulas de língua inglesa para fazer trabalhos para as três literaturas que cursavam no terceiro ano, na véspera das gravações, costumávamos ligar para todos os alunos e confirmar a sua presença na aula. A primeira gravação ocorreu no dia 05 de fevereiro de 2002. No dia seguinte, voltamos à turma para distribuir o questionário referente àquela aula e confirmar o dia da próxima gravação.

A segunda gravação ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2002 e foi um pouco tensa. A coincidência de várias provas e seminários na mesma época das gravações deixou tanto alunos quanto a pesquisadora ansiosos e apreensivos. O par Leandra e Liz não compareceu nesse dia mesmo tendo confirmado a presença no dia anterior por causa de uma prova, e o par Nicole e Steve deixou a sala de aula um pouco mais cedo para terminar de preparar seu seminário. Mas, acidentes em pesquisas acontecem (Swain e Cumming, 1988), e isso não nos desencorajou.

A terceira e última gravação foi calma como a primeira, mas também sem a presença de Leandra do par Leandra e Liz. As alunas desculparam-se por não poder

continuar a participar das gravações devido às atribulações de suas vidas acadêmicas. Os questionários¹⁷ referentes às aulas 2 e 3 foram entregues no mesmo dia das gravações.

Para melhor documentação dos dados, os exercícios propostos para os textos foram digitados em uma folha à parte. Mantivemos em nossa posse a cópia original das folhas de exercícios respondidos e devolvemos aos participantes uma cópia dessas folhas de exercícios e uma cópia dos questionários referentes a cada aula.

A fim de nos certificarmos de que nenhum detalhe fosse perdido, adotamos as gravações em vídeo como fonte secundária de dados e, para viabilizar o processo, solicitamos a um funcionário da Faculdade de Letras que gravasse as interações dos alunos nas três datas da coleta. A presença desse funcionário não inibiu os alunos que nem se deram conta de sua presença, de acordo com o que pude notar em minhas observações e também nas respostas das entrevistas.

O estudo de caso de caráter qualitativo é visto por alguns pesquisadores como “não rigorosos”, como aponta Johnson (1995, p. 8), por serem muito flexíveis. Este é, portanto, um fator que aumenta a responsabilidade do pesquisador que deseja utilizá-lo em sua pesquisa, sobretudo na escolha dos meios escolhidos para a coleta de dados. O rigor e a qualidade do estudo, segundo a autora (Johnson, 1995), são averiguados em relação a quão bem ele é desenvolvido. Para tal, uma das condições é que a pesquisa conte com várias fontes de dados. Pensando nisso, e também para otimizar a verificação dos resultados durante a triangulação dos dados, adotamos também como fonte de dados uma entrevista final com os alunos-participantes e com o professor da turma. A entrevista com os alunos foi realizada após o período de gravações das interações, na semana de 11 a 15 de março de 2002, em horários diversos de acordo com a possibilidade e conveniência dos alunos. A entrevista foi feita individualmente para que os alunos não se sentissem inibidos pela presença de outras pessoas. A entrevista com o professor ocorreu no dia 26 de março de 2002.

Sendo assim, nossos dados se constituem de:

- questionário inicial;
- gravação em áudio das três interações dos pares;

¹⁷ Ao final de cada atividade, os alunos respondiam a um questionário, como será abordado no item 2.3.4.

- gravação em vídeo das três interações dos pares;
- originais das folhas de exercícios utilizadas durante as interações;
- questionários referentes a cada uma das aulas;
- entrevistas com cada um dos oito participantes das três aulas;
- entrevista com o professor da turma sobre as aulas;
- notas de campo.

Vejam, a seguir, mais detalhes sobre cada uma dessas fontes.

2.3.1 Questionário inicial

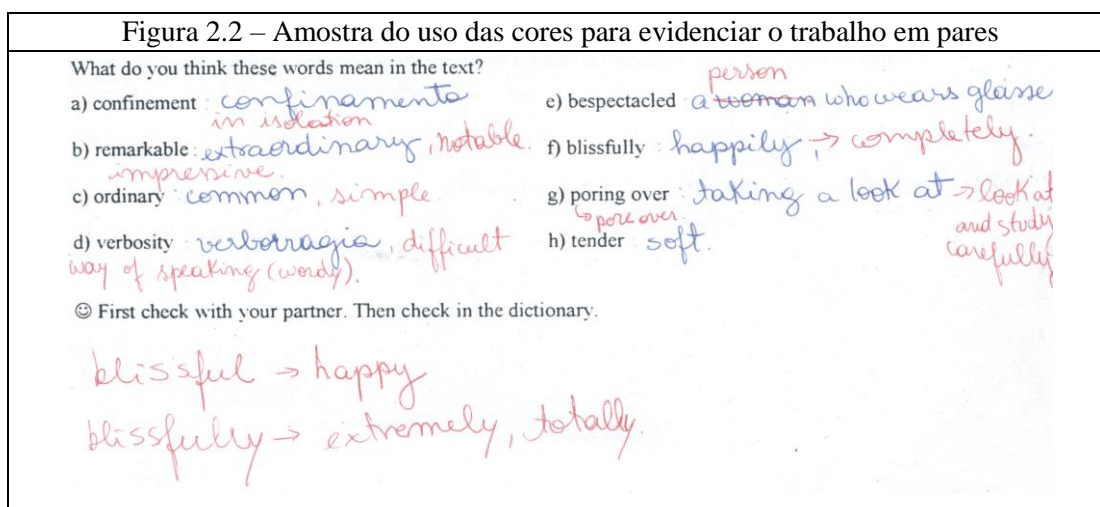
O questionário inicial de nosso estudo foi baseado parcialmente no questionário administrado por Figueiredo (2001) aos participantes de sua pesquisa de doutoramento. A intenção deste questionário era obter informações biográficas dos sujeitos, bem como suas percepções e hábitos de leitura em língua inglesa, através das 13 questões propostas. O modelo do questionário encontra-se no Anexo A.

2.3.2 As aulas de leitura

Os exercícios de compreensão analisados foram resolvidos durante as aulas de Inglês, conforme já mencionamos. Para facilitar a identificação e referência desse evento neste estudo, chamaremos essas aulas de “aulas de leitura”, mesmo compreendendo que o foco das mesmas não era o ensino dessa habilidade especificamente isolada das outras (produção oral, compreensão oral, e escrita). As interações durante os exercícios de compreensão da leitura seguiram um roteiro delineado pelo professor da turma juntamente com a pesquisadora. Os formulários contendo os exercícios de compreensão eram entregues aos alunos no início de cada aula, juntamente com um par de canetas e um gravador para cada par. Esses formulários continham o texto e exercícios de pré-leitura, leitura e extensão, conforme definidos no item 1.1.6.3 do capítulo 1. As questões propostas buscavam gerar tópicos provocantes e que intrigassem os alunos participantes, mas que, ao mesmo tempo, se relacionassem de alguma forma com os alunos para que seus esquemas (a teoria dos esquemas foi tratada no item 1.1.3 do capítulo 1) sobre o assunto pudessem ser ativados.

Conforme foi mencionado no parágrafo anterior, cada aluno recebeu um par de canetas, sendo uma azul e uma vermelha. Os alunos trabalharam sozinhos durante

a primeira leitura tentando responder às perguntas utilizando caneta azul, conforme instruídos pelo professor. Em um segundo momento, com seus devidos pares, eles deveriam reler o texto com o colega e checar suas respostas. Nesse momento, os alunos faziam alterações em suas respostas anteriores com a caneta vermelha, caso julgassem necessário, ou seja, se concordassem que a resposta dada não estava apropriada. O uso das canetas em cores diferentes foi uma solução pensada por nós para facilitar a identificação das respostas individuais e com o colega, como vemos na figura 2:



Pedimos aos alunos que, inicialmente, lessem o texto uma primeira vez sozinhos e em silêncio para que fosse respeitado o ritmo de leitura de cada um, conforme sugerem Brown (1994) e Kleiman (2001a), e também para proporcionar uma motivação inicial para a conversa sobre o texto e os exercícios.

Os textos escolhidos foram selecionados de acordo com a seqüência dos temas propostos pelo livro didático. As aulas tiveram, portanto, os seguintes temas:

2.3.2.1 Aula 1: *Jobs*

O professor utilizou na primeira aula um texto retirado do livro de O'Connell (1999): *Other People's Jobs* (Anexo B). O texto envolvia um exercício de resolução de problemas (*problem-solving*). Este tipo de questão consiste em pequenos textos que descrevem uma situação, ou, como no nosso caso, uma profissão, sem, entretanto, apresentar o nome da mesma. Através da negociação¹⁸, os alunos deveriam desvendar

¹⁸ Neste trabalho, o termo *negociação* é utilizado para se referir ao processo no qual os alunos se engajam para resolver possíveis problemas referentes à resolução de exercícios de compreensão textual.

o nome dessa profissão. Esse exercício é recomendado por Grellet (1995), Nuttall (1996) e Papalia (1996) e é apropriado para atividades em pares (ou grupos) por permitirem que os alunos interajam com o texto e entre si a fim de solucionar o enigma proposto de forma motivadora. Após a identificação das profissões, os alunos deveriam relacionar as profissões aos lugares onde eram exercidas e, em seguida, responder a algumas questões sobre os excertos.

2.3.2.2 Aula 2: *Sister Wendy*

Para a segunda aula, o professor utilizou um artigo do próprio livro utilizado pelos alunos no curso naquele ano (Soars e Soars, 1996) sobre uma freira, *Sister Wendy*, que viaja a Europa analisando obras de arte para um programa de televisão (Anexo C). O exercício proposto aos alunos trabalha com *scanning* no primeiro momento, quando os alunos têm de identificar ao que se referem alguns números que constam no texto; com o uso de inferências contextuais, quando têm de definir algumas palavras presentes no texto através do contexto; e, ao final da leitura, os alunos devem demonstrar a compreensão do texto através de respostas às perguntas propostas, bem como efetuar a correção de um resumo sobre o texto, elaborado pelo professor, em que havia, propositadamente, informações incorretas. Trabalhar com a correção de trechos sobre um texto ajuda a verificar o entendimento dos alunos sobre ele (Nuttall, 1996; Aebersold e Field, 1997). Um outro recurso utilizado neste texto foi o de figuras que permitiam que os alunos previssem alguns tópicos a serem tratados nele (Hedge, 2000).

2.3.2.3 Aula 3: *Sports*

A terceira e última aula gravada tratava de esportes. O texto também foi retirado do livro utilizado no curso àquela época (Soars e Soars, 1996). Os alunos leram os relatos de duas mulheres sobre os esportes que praticavam: aeróbica e esqui. Nesses relatos, elas contavam sobre o que mais gostavam em relação aos esportes que praticavam, quando os praticavam e como se sentiam durante a sua prática (Anexo D). Os alunos efetuaram a leitura e, posteriormente, deveriam procurar informações específicas nos excertos lidos de forma a completar uma tabela sobre as duas mulheres do texto – Suzanne e Dorothy. Auxiliados por essa tabela e pelo próprio texto, os alunos responderam a perguntas de compreensão e, finalmente, classificaram cinco itens em verdadeiro e falso. Para realizar o primeiro e esse terceiro exercício, os

alunos deveriam utilizar inferências contextuais, já que as respostas das perguntas não constavam diretamente no texto (Papalia, 1996; Dell’Isola, 2001).

2.3.3 Transcrições das gravações das interações decorrentes da resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual

Para analisar as interações realizadas pelos alunos durante as três aulas gravadas, todas as fitas de áudio foram transcritas. Ao todo, contávamos com 12 fitas que perfizeram um total aproximado de 240 minutos de gravação e que levaram cerca de 720 minutos para a transcrição, uma média de 1 hora de transcrição para cada 20 minutos (tempo médio de interação) de gravação. Depois de transcritas, obtivemos um total de 71 páginas de material para análise. Como seria muito extenso anexar todo esse material, sorteamos a transcrição de uma interação para ilustrar os nossos dados.

Através desse sorteio, ilustramos nosso estudo com a transcrição das interações do par, Edith e Bia, para representar o total das transcrições. Apresentamos, no Anexo H, as transcrições referentes às interações desse par durante as três aulas gravadas.

Para a transcrição da gravação das interações dos participantes, adaptamos os símbolos utilizados por Marcuschi (1997) e por Figueiredo (2001) para que servissem melhor ao nosso propósito. Desse modo, esta é a tabela simplificada que utilizamos:

Tabela 2.2: legenda das transcrições	
<i>Símbolos:</i>	<i>Significados:</i>
[- Fala simultânea
()	- Comentários da pesquisadora
...	- Pausa curta ou continuação de tópico (quando inicia segmento)
(pausa)	- Pausa prolongada
“ ”	- Trecho lido durante a interação ou discurso direto nas entrevistas
itálico	- Uso de L1 nas interações
XXX	- Trecho incompreensível
:	- Prolongamento de vogal
-	- Repetição parcial de palavra
MAIÚSCULAS	- Ênfase dada à palavra e/ou sílaba
<u>Sublinhado</u>	- Pronúncia inadequada (quando vier a ser corrigida)

Como a gravação em vídeo faz parte de nossa fonte secundária de pesquisa, um tipo de memória reconstitutiva auxiliar, não julgamos necessária a transcrição desse material. Ela nos serviu apenas para que pudéssemos observar melhor o processo de leitura colaborativa realizada pelos alunos, de modo que pudéssemos acrescentar informações às notas de campo, quando necessário.

2.3.4 Questionários referentes aos textos e exercícios

Elaboramos um único tipo de questionário, que foi aplicado a cada aula de leitura, a fim de perceber o nível de dificuldade dos textos e a aceitação da forma de resolução de exercícios sugerida. Pretendíamos, ainda, verificar se havia alguma alteração da opinião dos alunos sobre leitura durante o período da pesquisa. O questionário aplicado aos alunos era constituído de dez perguntas, sendo as cinco primeiras perguntas fechadas, ou seja, os alunos deveriam escolher uma entre três ou quatro opções que melhor retratasse suas opiniões sobre o texto e sobre a tarefa que executaram individualmente e com o auxílio do colega. A segunda parte do questionário, perguntas 6 a 10, continha perguntas abertas, em que os alunos podiam redigir sua própria resposta. O modelo do questionário encontra-se no Anexo E.

2.3.5 Transcrição das entrevistas com os participantes

A transcrição das entrevistas dos alunos e do professor seguiu a mesma simbologia aplicada à transcrição das interações. As entrevistas ocorreram em português para que todos pudessem se expressar com maior clareza, como sugerem Seliger e Shohamy (1989). As entrevistas com os alunos duraram em média 17,3 minutos cada uma e com o professor, 23 minutos, e perfizeram um total de 457 minutos de transcrição. A fim de comparar a percepção que os alunos tinham das atividades durante o período de coleta com a percepção final, repetimos algumas das perguntas dos questionários referentes às aulas durante a entrevista. A repetição das perguntas possibilitou também elucidar pontos obscuros nas respostas do questionário. As entrevistas foram semi-estruturadas (Seliger e Shohamy, 1989; Nunan, 1992), ou seja, havia um número de perguntas a serem feitas, mas algumas outras foram sendo acrescentadas, quando necessário. O modelo da entrevista feita com os alunos encontra-se no Anexo F e a feita com o professor no Anexo G. A transcrição das entrevistas feitas com as alunas Edith e Bia – um dos pares

participantes deste estudo – e com o professor encontram-se nos Anexos I, J e K, respectivamente.

2.3.6 Notas de campo

Durante as aulas a que assistimos, sempre fazíamos anotações do que se passava em sala de aula. Isso foi feito para que não perdêssemos a impressão do momento e para que nos fosse facilitada a identificação dos alunos. Mais tarde, essas impressões puderam ser confirmadas com o vídeo. As notas de campo também foram fonte secundária de dados e juntamente com o vídeo ajudaram a solucionar dúvidas geradas durante a análise e serviram também para confrontar as respostas dos alunos com a resposta escolhida pela turma e o professor em conjunto (conforme pode ser observado no capítulo 3).

2.4 Análise dos dados

Após todo esse período de coleta e transcrição, começamos a reler e analisar o material de que dispúnhamos. Dessa forma, analisamos as transcrições referentes às interações durante as aulas, as respostas dos alunos às questões propostas pelos exercícios, os questionários relativos a cada aula de leitura, e as transcrições das entrevistas.

2.4.1 Análise da transcrição das interações dos pares

Iniciamos com a categorização das atividades sociocognitivas e das estratégias utilizadas pelos alunos durante o processo de leitura colaborativa. Baseando-nos principalmente na categorização de Villamil e Guerrero (1996) e também na adaptação utilizada por Figueiredo (2001), temos as seguintes definições:

- Atividades sociocognitivas: são as atividades que dão base ao processo cognitivo (Villamil e Guerrero, 1986) e que foram executadas durante a interação em par com vistas à resolução das tarefas propostas. Alguns exemplos de atividades sociocognitivas encontrados pelas autoras são a leitura do trabalho do colega, a avaliação, a resolução de problemas, discussão sobre procedimentos da tarefa etc.

- Estratégias mediadoras: são as ações que facilitaram o sucesso dos aprendizes durante a realização da atividade proposta. Como exemplo desse tipo de estratégia, tínhamos o uso da L1, apoio no conhecimento metalingüístico, emprego de fontes externas etc.

Assim, lemos as transcrições, e prosseguimos a categorização do *corpus*. Encontramos atividades sociocognitivas que englobaram a discussão sobre o procedimento da tarefa e a resolução de problemas.

Quanto às estratégias mediadoras que ocorreram durante a interação, incluímos, a partir das categorias apresentadas por Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2001), as que sentimos necessárias a fim de descrever o trabalho dos alunos participantes. As estratégias foram dispostas em uma tabela inicial e contabilizadas. Esta tabela contava com 4 estratégias e 18 subestratégias. Notamos que algumas estratégias eram particulares a um determinado aluno e/ou par, e não representariam, assim, a maioria dos participantes da pesquisa. Decidimos, então, que somente utilizaríamos na categorização as estratégias que aparecessem em pelo menos dois pares (50% dos participantes).

Em análise posterior, seguida de mais uma etapa de leitura tanto da teoria quanto das transcrições, percebemos que algumas categorias assemelhavam-se a outras e poderiam se tornar mais abrangentes. Decidimos, então, uni-las a fim de simplificar a análise e a compreensão, resultando nas seguintes estratégias mediadoras (a tabela com o número de vezes que cada uma das estratégias ocorreu está no item 3.1.2 do próximo capítulo):

A- Uso do conhecimento metalingüístico

Neste item, incluímos os exemplos em que os alunos utilizaram o conhecimento previamente adquirido da L2 para interpretar algum trecho do texto.

B- Uso de L1

Nesta categoria encontram-se os exemplos em que os alunos utilizam o português para mediar o entendimento de trechos do texto ou itens de vocabulário.

C- Emprego de fontes externas

Consideramos fonte externa todos os elementos exteriores ao texto utilizados para mediar a compreensão do texto, tais como gestos, dicionários, e, até mesmo, o professor. Em nossa pesquisa os alunos utilizaram o dicionário na fase da leitura individual, conforme nos mostram as filmagens das aulas e as notas de campo, e o professor, durante a interação com o colega.

D- Uso de *scaffoldings*

Neste item, detalhamos as estratégias utilizadas no processo da leitura colaborativa, tais como:

D.1 Ativação de esquemas

Durante a interação sobre os textos, pudemos perceber que os alunos utilizavam seus esquemas para compreender o texto e formular suas argumentações, bem como ajudar o colega a ativar esquemas que facilitariam a compreensão textual e a resolução dos exercícios propostos.

D.2 Uso do texto

Para formular a argumentação e, assim, completar a tarefa designada, os alunos, algumas vezes, utilizavam o texto como base de argumentação para as suas respostas. A referência ao texto durante a interação se deu de três modos observados:

- Indireto – o aluno se referia a informações contidas no texto sem que o mesmo fosse citado.
- Direto – o aluno se referia a informações contidas no texto, citando-o literalmente.
- Com ênfase na pronúncia/entonação – o aluno se referia a informações contidas no texto relendo trechos com a pronúncia ou a entonação alterada, enfatizando o trecho que trazia a informação desejada.

D.3 Uso de perguntas

Os alunos faziam perguntas uns aos outros para confirmar seus pontos de vista, pedir a opinião do colega, conseguir esclarecimento sobre palavras novas encontradas no texto e, em outros casos, para entender melhor o que os colegas queriam dizer. Algumas vezes, as perguntas não eram elaboradas convencionalmente (verbo auxiliar + sujeito + verbo principal + complemento), mas sim, insinuadas, como veremos nos exemplos analisados no capítulo 3.

D.4 Término da frase iniciada pelo colega

Possivelmente, como demonstração de companheirismo e afinidade, notamos que, por vezes, os alunos terminavam as frases uns dos outros. Esse fato foi também observado no estudo piloto que fizemos anterior a esta pesquisa (Figueiredo e Sabota, 2002). Apesar de essa estratégia não mediar diretamente a interação, acreditamos ser relevante sua menção, pois demonstra o quanto os alunos se comprometeram uns com os outros durante a tarefa, bem como sua motivação para cumpri-la.

Assim, categorizados todos os itens efetivos da análise, revisamos as transcrições a fim de nos certificarmos de que nenhuma estratégia havia sido omitida. Posteriormente, selecionamos os exemplos que deveriam fazer parte do estudo. Em alguns casos, o trecho selecionado apresenta várias estratégias. Entretanto, decidimos analisá-las individualmente, escolhendo os exemplos mais significativos e variados dentro do *corpus*.

Concluída esta etapa, passemos à análise das respostas aos exercícios de compreensão de textos, dos questionários e das entrevistas.

2.4.2 Análise das respostas aos exercícios

Como em nosso trabalho desejávamos saber os efeitos da aprendizagem colaborativa durante os exercícios de compreensão de textos em língua inglesa, analisamos também os formulários com os exercícios resolvidos pelos alunos a fim de verificar se eles haviam obtido êxito maior sozinhos ou após a interação com o colega. Para tal, comparamos a resposta individual com a resposta com o colega, e finalmente, com a resposta do professor durante a correção. É importante ressaltar

que o professor, em nenhum momento, impôs seu ponto de vista aos alunos. Quando havia divergências, ele prontamente abria a discussão com a turma para que juntos chegassem a uma conclusão.

2.4.3 Análise dos questionários

Conforme descrito no item 2.3.4, o questionário referente às atividades era composto de dez perguntas separadas em duas partes: a primeira (questões 1 a 5) consistia em perguntas fechadas, e a segunda (questões 6 a 10), em perguntas abertas. Para proceder à sua análise, primeiramente traçamos uma tabela (tabela 3.3, no próximo capítulo) que nos permitisse cruzar as informações obtidas nas questões 1 a 5 para que tivéssemos uma idéia geral das opiniões da turma. Já na segunda parte, questões fechadas, analisamos as respostas tentando encontrar pontos em comum entre o que os alunos escreveram e selecionamos algumas respostas que representassem a opinião da turma para ilustrar nosso estudo. Como critério de seleção de repostas, optamos pelas presentes em questionários de pelo menos três alunos, 37,5% dos participantes, a fim de permitir generalizações no que tange à opinião do grupo todo.

2.4.4 Análise das entrevistas

Resolvemos categorizar os pontos mais comentados durante a entrevista e enumerar os itens citados direta ou indiretamente por pelo menos 3 alunos para que nossa análise pudesse ter representatividade e permitir algumas generalizações, já que esses três alunos configuram 37,5% de nossos informantes. Pudemos, então, categorizar os dados em aspectos positivos e negativos em relação à resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.

Tendo apresentado os procedimentos e critérios utilizados para a coleta de dados, apresentaremos, no capítulo seguinte, a análise e os resultados obtidos com esta pesquisa, ou seja, a compreensão dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES E RESULTADOS: COMPREENDENDO OS DADOS

[...] e eu acho que (a atividade) serviu também pra mostrar que ler em uma língua estrangeira não é tão complicado... se a gente tiver a ajuda, o apoio do colega [...].

Professor Leonardo – Entrevista

Após termos descrito a teoria que forma a base de nosso estudo e a forma como coletamos os dados, procederemos, agora, à sua análise. Este capítulo apresenta a análise das transcrições das interações a fim de identificar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a resolução dos exercícios de compreensão. Como nos interessava saber também se a resolução dos exercícios em pares geraria acertos, analisamos as respostas encontradas nas folhas de exercícios. Em seguida, apresentaremos a análise dos questionários. Por fim, trataremos da análise das entrevistas realizadas com os alunos e com o professor para verificar suas percepções acerca da resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.

3.1 Análise das interações

Ao analisar as interações ocorridas durante as aulas, pudemos notar que os alunos utilizaram um modo sistemático de agir, que não era peculiar a um par, mas sim a alguns pares pesquisados, quando não a todos. Esse modo de agir compreendia atividades sociocognitivas e estratégias mediadoras, conforme definidas no item 2.4.1.

Esses dois itens, entretanto, não aconteciam isolados, mas em sobreposição, conforme foi observado em outros estudos sobre a interação (Villamil e Guerrero, 1996; Figueiredo, 2001). Atuando em conjunto, essas atividades e estratégias

favoreceram a realização da tarefa e o aprimoramento das habilidades lingüísticas dos aprendizes. Vejamos, a seguir, os resultados obtidos.

3.1.1 Atividades sociocognitivas

Percebemos a realização de duas atividades sociocognitivas em nossos dados:

- discussão sobre os procedimentos da tarefa;
- resolução de problemas.

3.1.1.1 Discussão sobre os procedimentos da tarefa

Esta categoria envolve as discussões sobre os passos a serem tomados durante a interação. Segundo alguns autores (Brooks e Donato, 1994; Villamil e Guerrero, 1996), a discussão sobre a tarefa a ser executada é um aspecto essencial na interação verbal, pois permite que os alunos tenham maior autonomia na sua realização, seja definindo os passos a serem tomados, seja estabelecendo objetivos diante dos imprevistos, ajudando-se mutuamente. Assim, também em nosso estudo, pudemos verificar que, durante a resolução dos exercícios de compreensão, os alunos se deparavam com dúvidas sobre o que deveriam fazer em seguida. Nesses momentos, eles tomavam a decisão em conjunto, não havendo, desse modo, imposição de pontos de vista.

No exemplo 1, podemos ver o momento em que os alunos Anaís e Rob terminam o primeiro exercício e um consulta o outro se teriam também de discutir sobre a segunda parte:

- [1] ⇒ Rob- Have we... do we have to discuss number 2?
 Anaís- No I don't think we have to discuss it now.
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

Já neste exemplo, Steve relembra sua colega que a verificação em conjunto deveria ser efetuada com a caneta vermelha:

- [2] Steve- Suzanne practice skiing and Dorothy practice yoga. And what about your answer?
 Nicole- Yes, I think that Suzanne practice skiing and Dorothy practice yoga, too.
 Steve- Dorothy practice yoga and [gymnastic.
 Nicole- [and gymnastic, yeah.

- ⇒ Steve- We have to correct with red.
 Nicole- Oh, yes...
 (Nicole e Steve – Aula 3 – *Sports*)

Houve, ainda, uma outra ocasião em que os alunos discutiram sobre os procedimentos da tarefa proposta, quando eles redirecionavam o parceiro para o foco da questão.

Algumas vezes, a interação dava margem a conversas que não tinham como foco a resolução do exercício proposto. No exemplo 3, é possível ver como os alunos se mantiveram firmes em relação ao cumprimento da tarefa. Logo após uma piada que surgiu, Rob redireciona a atenção da colega para a resolução do exercício:

- [3] Rob- What's ticking by? I forgot... (a aluna já havia explicado o que era *ticking by* anteriormente).
 Anaís- Every tick of the clock, you would notice that your life is passing...
 Rob- I get it!
 Anaís- Isn't it, like, boring as hell? (referindo-se ao fato de ser entediante observar o movimento dos ponteiros do relógio).
 Rob- Hell (risos)
 Anaís- But, which one would be?
 Rob- Hell is not boring, Renato Russo is there.... (risos) I think, ok?
 Anaís- (risos) No!
 ⇒ Rob- Let's not change the subject... letter 'B'. TICKING BY as you told me... (risos – em sua entonação percebe-se a tentativa de imitar a colega, cremos daí resultarem os risos).
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

A próxima atividade sociocognitiva trata da resolução de problemas.

3.1.1.2 Resolução de problemas

Consideramos como problema as situações em que, havendo discordância nas respostas, os alunos negociavam para chegar a um consenso, ou para dar termo ao exercício. Os problemas gerados nas negociações eram resolvidos seguindo o mesmo procedimento, a partir do qual pudemos observar uma seqüência. Primeiramente, os dois alunos davam as respostas que acreditavam ser mais apropriadas. Em seguida, eles iniciavam a discussão sobre a resposta mais adequada, e mostravam o trecho do texto que acreditavam confirmar sua argumentação. A partir daí, eles tomavam três atitudes distintas: resolviam o impasse sozinhos, utilizavam a mediação de uma fonte externa – o professor –, ou adiavam a resolução do problema para que,

posteriormente, com mais tempo e calma, o resolvessem. Grande parte dos problemas resolvidos pelos alunos envolve vocabulário, como é possível perceber nos exemplos que seguem:

- *Os próprios alunos resolvendo os problemas.* Durante a aula 1, os alunos leram excertos sobre determinadas profissões e tentaram descobrir qual profissão estava sendo descrita em cada um deles (exercício de resolução de problema). No exemplo 4, Anaís e Rob conversam sobre um excerto que descreve alguém que trabalha em um hotel (informação implícita) e recebe reclamações e sugestões dos hóspedes. Utilizando-se, possivelmente, de seus esquemas sobre o tema, esses alunos chegam à conclusão de que o lugar é, definitivamente, um hotel, mas, inicialmente, não concordam com a profissão. Ambos se envolvem em um processo de formulação de hipóteses, e Rob se decide por *chambermaid* (camareira), enquanto Anaís pensa que a resposta mais apropriada seria *manager* (gerente). Após a interação, utilizando-se de trechos do texto, ambos se decidem por *chambermaid*. Apesar de a resposta correta ser *receptionist* (recepcionista), os alunos demonstraram compreender o tema do trecho, acertando o lugar de trabalho. Enquanto construía suas argumentações, buscavam embasá-las em itens concretos no texto, levantando, assim, hipóteses pertinentes. Os alunos estiveram, portanto, envolvidos em um processo de compreensão em que geraram hipóteses, confirmando-as e refutando-as, bem como ativaram esquemas apropriados, como é possível perceber a seguir:

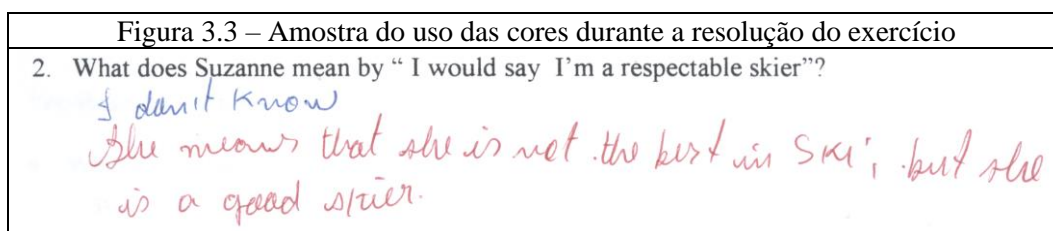
- [4] Rob- I don't know, I don't know the name of it, I agree with you it's
a person who works in a hotel.
Anaís- Hotel?... a receptionist?
Rob- Or a person who goes to the bedrooms and...
Anaís- ... a chambermaid.
Rob- How do you say it?
(...)
⇒ Anaís- Chambermaid. Yeah, it could be a chambermaid, but look,
"bored by the same old questions". Why would people be
asking her things? Can you do this or that?
Rob- XXXX
Anaís- Ah, right....
Rob- Asking for things: please bring me a drink. Please XXX.
⇒ Anaís- Ah, yes. It could be a chambermaid or it could be the manager
as well...because he would have the same problems as a
chambermaid, he'd be working with people's problems
Rob- Ok, but what about this, hum... "the couple who want to fly
home because they're not having fun"?
⇒ Anaís- Ah, right. It has to be in a hotel.

Rob- Yeah
 Anaís- All right, yeah. I agree. It is more likely to be a chambermaid than a manager.
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

O exemplo 5 foi retirado da aula 3. Nele podemos observar Edith e Bia tentando chegar a uma conclusão do que seria um *respectable skier* (esquiador respeitável) – a segunda questão do segundo exercício de compreensão sobre o texto *Sports*. O exercício em questão apresentava questões abertas e exigia que os alunos inferissem a resposta pelo contexto. Como podemos ver no seguinte exemplo, Bia não havia conseguido descobrir sozinha o significado da expressão contida no texto, mas com o auxílio de Edith, ela pôde responder à questão:

[5] Edith - What does Suzanne mean by ‘I would say I’m – I’m a respectable skier?’?
 ⇒ Bia- I don’t know... I – I read, but I ... thought... I found confuse.
 ⇒ Edith - She means that she’s not the best in the ski, but she is good skier... I understand this...
 Bia- She?
 Edith - She is not the BE::::St, but she is a good skier...[...]
 (Edith e Bia – Aula 3 – *Sports*)

Como é possível verificar na figura 3.3, por meio do uso das canetas azul e vermelha, a aluna não havia respondido a essa questão até o momento da interação com a colega. Entretanto, conforme explicamos no exemplo, com a ajuda de Edith, Bia respondeu à questão:



- **Alunos chamando o professor para auxiliá-los.** No exemplo 6, retirado da aula 1, percebemos que Edith e Bia estão tentando chegar a um acordo sobre um dos excertos do texto que se refere a alguém cuja profissão exige que se apresente sempre bem (roupas e aparência bem cuidadas) para o trabalho. Devido, provavelmente, à ativação de esquemas específicos sobre que profissões fazem tal exigência, Bia conclui que a resposta mais apropriada é *secretary* (secretária), enquanto Edith pensa

que é *top model* (a mais bem paga das modelos). Edith pede a Bia que lhe explique por que ela pensa que a resposta é secretária. Bia lê um trecho tentando justificar sua escolha e acrescenta que secretárias podem escolher o que vestir (referindo-se, provavelmente, ao trecho *each day started with the agony of indecision as I wondered what to wear* – cada dia se iniciava com a agonia da indecisão enquanto eu decidia o que vestir), enquanto modelos recebem as roupas que devem usar (de acordo com seu conhecimento prévio). Não estando convencida, Edith decide chamar o professor para resolver o impasse. O professor, por sua vez, as auxilia sem lhes dar a resposta diretamente, incentivando-as a tirar suas próprias conclusões, executando, assim, seu papel de facilitador e monitor da aprendizagem (definidos no capítulo 1, item 1.2.3.3). Utilizando-se de partes do texto em busca de criar um contexto que justifique sua escolha, Edith tenta convencer Bia de que a resposta correta é *model* (modelo). Por meio da interação e da argumentação baseada em trechos do texto, as alunas chegam a um consenso sobre a resposta ao exercício:

- [6] Bia- And the letter ‘C’?
 Edith- A top model.
 Bia- I think secretary. (risos)
 Edith- It’s so different, né?
 Bia- Ah, I don’t know...
 ⇒ Edith- Because... why-why do you think this- this profession?
 ⇒ Bia- Because... hum, she says “each day started with the agony of
 indecision as I wondered what to wear. I never lost my
 embarrassment at meeting people whose prime interest was in my
 physical appearance.” So, I think it is a secretary because she can
 chose what to wear, she can decide, because this and I think that
 a top model can’t decide what she will... wear.
 Edith- Too. I think, too. And now? Call the Leonardo again? (risos)
 Bia- Hum, hum.
 Edith- Leonardo, I think this letter ‘C’ is top model, she thinks is
 secretary
 Professor- Hum?
 Edith- So?
 ⇒ Professor- Wha-why do you think this person is a top model? Try to
 convince her or vice-versa, if you think this person is a secretary,
 try to convince her. Ok?
 Edith- Hum...
 Bia- I said to her... Twice!
 ⇒ Professor- Why? Why do you think this person is a secretary?
 Edith- She told me but...
 Professor- ... you don’t agree...
 Edith- No, I agree, but I think my response is correct... my re-my
 answer is correct
 Professor- You answer is correct?
 Edith- I think. (risos)

- Professor- Ok, so you keep your answer.. right?
- ⇒ Bia- Tell me why you think is a top model.
- ⇒ Edith- Because she... she is preoccupied with how she...she wear... yes?
And... and she... and the person said: “I never lost my embarrassment at meeting people whose prime interest was in my physical appearance.”
- Bia- Hum...
- Edith- And the person eh:, is very preoccupied with to wear... I don’t know... and you? You don’t agree?
- Bia- No.
- Edith- You think ... is secretary?
- Bia- I agree with you now because she-she emphasize “my physical appearance”, so... eh, secretary meets people new.
- Edith- I thought you were correct, but you understand now, my opinion?
(pausa)
- ⇒ Bia- Yes... Agree...The o- the other job?
- Edith- Yeah.
(Edith e Bia- Aula 1 – *Jobs*)

• *Alunos adiando a solução dos problemas.* O exemplo 7 foi retirado da aula 1, *Jobs*. No primeiro exercício de compreensão, os alunos deveriam ativar seus esquemas sobre profissões para resolver um problema: decidir sobre que profissão cada um dos quatro excertos se tratava (ver item 2.3.2.1, capítulo 2). No terceiro exercício, os alunos deveriam se valer dessas profissões para responder a algumas perguntas sobre os excertos. Observamos, no exemplo em tela, Nicole e Steve debatendo sobre o conceito que ambos têm do que seria uma roupa especial a fim de decidir sobre que profissão exigiria uma roupa especial e responder ao item 1 da questão 3 (Anexo B). Nicole argumenta que são roupas diferentes, já Steve afirma que são roupas como uniforme. Por sugestão de Steve, eles prosseguem respondendo aos demais itens do exercício e mais tarde retomam esse item, chegando à conclusão de que a alternativa de Nicole era a mais acertada. No exemplo 7, as letras referem-se aos excertos lidos. Assim, a letra ‘A’ refere-se a um excerto sobre um recepcionista, ‘B’ sobre um guia de museu, ‘C’ sobre um modelo, e ‘D’ sobre um garçom. Para facilitar a leitura do exemplo, acrescentamos as profissões entre parênteses após tais letras:

- [7] Steve- “ in which job did Danny have to wear special clothes?” Letter ‘C’ (modelo)
- Nicole- But maybe it is the letter ‘D’ (garçom) or letter ‘A’ (recepcionista), too... I think the ... letter ... ‘A’. I think letter ‘D’ (garçom) is ah, the:...
- Steve- Danny is a woman.
- Nicole- I think letter ‘D’ (garçom) is, hum, [the ... (é interrompida por Steve)

- Steve- [Because the uniform...
 Nicole- ... “interest in physical appearance” (lendo)
 Steve- ... The person has to... wear uniform.
 (pausa)
 Steve- I think is a model because model, eh., a model has to wear special clothes.
 Nicole- But, maybe letter ‘D’ (garçom) or letter ‘A’ (repcionista), too.
 (pausa) If the special clothes is the uniform, maybe letter ‘C’ (modelo), or maybe letter ‘D’(garçom), letter ‘A’ (repcionista).
 Steve- ‘A’ (repcionista) no,... (interrompido por Nicole)
 Nicole- ...yes...
 ⇒ Steve- ... because a manager of a hotel doesn’t wear special clothes... like uniform....
 Nicole- Why not?
 Steve- ...uniform . Manager doesn’t wear.
 ⇒ Nicole- *Terno*, for example, it’s a special clothes to me (risos)
 Steve- Depends (risos), depends the place...
 ⇒ Nicole- Yes, but in the hotel is XXX What do you see?- what do you think? What’s the letter here? Letter ‘C’ (modelo), letter ‘D’ (garçom)? it’s the special clothes it’s the same as uniform, I think, maybe letter ‘D’ (garçom)!
 Steve- Let’s go, the letter ... to the end and come back...
 Nicole- Yes. The next- the next one?

(Ao final do exercício, os alunos retornam ao item que haviam deixado em branco e o respondem)

- Steve- And about the first one?
 Nicole- (risos) I think it is letter ‘D’ (garçom). (risos sem graça)
 Steve- Waiter?
 Nicole- Waiter.
 Steve- Eh, waiter has to wear special clothes ... uniform.
 ⇒ Nicole- Ok, letter ‘D’ waiter! (pausa)
 (Nicole e Steve – Aula 1 – *Jobs*)

O próximo item trata das estratégias mediadoras encontradas na análise das interações.

3.1.2 Estratégias mediadoras

Durante a realização das três aulas de leitura, os alunos utilizaram várias estratégias e subestratégias mediadoras para completar a tarefa que lhes havia sido proposta.

Na tabela seguinte, mostramos as estratégias e subestratégias encontradas na análise do *corpus* e o número de vezes que cada uma foi observada.

<i>Tipos</i>	<i>No. de vezes em que foram utilizadas</i>
<i>A. Uso do conhecimento metalingüístico</i>	28
<i>B. Uso de L1</i>	13
<i>C. Emprego de fontes externas</i>	09
<i>D. Uso de scaffolding</i>	Ver itens individuais abaixo
<i>D.1 Ativação de esquemas</i>	93
<i>D.2 Uso do texto</i>	
• <i>Indireto</i>	95
• <i>Direto</i>	36
• <i>Com ênfase na pronúncia/entonação</i>	52
<i>D.3 Uso de perguntas</i>	159
<i>D.4 Término da frase iniciada pelo colega</i>	16

Vejam, a seguir, como e em que circunstâncias essas estratégias foram utilizadas pelos alunos.

A. Uso do conhecimento metalingüístico

Apoiando-se no conhecimento que têm da língua que estão aprendendo, os alunos puderam argumentar em instâncias diferentes e defender suas opiniões. No exemplo a seguir, retirado da aula 3, em que os alunos devem ler as declarações de duas mulheres sobre os esportes que praticam e responder a perguntas relativas a elas, Anaís baseia-se em seu conhecimento sobre a função do tempo verbal *Present Perfect* para construir seu argumento:

- [8] Anaís- I think she's been skiing since she was 6 years old, although she spent some time away from it.
 Rob- Without doing it...
 ⇒ Anaís- Yeah. Without doing it...It's just that when you use the present perfect simple it gives you the idea that she's finished.
 [...]
 Rob- So, it would be better this way... Suzanne has skied ... present perfect simple, not present perfect continuous.
 Anaís- But she still does it now.
 Rob- Ok. But what is the problem of using the present perfect simple?
 ⇒ Anaís- It's just that when you use the present perfect simple it gives you the idea that she's finished.
 (Anaís e Rob – Aula 3 – *Sports*)

B. Uso da L1

Donato e Lantolf (1990) citados por Brooks e Donato (1994), advogam que o uso de L1 durante a interação facilita a produção de L2 por permitir que os alunos iniciem e sustentem a interação. Villamil e Guerrero (1996) afirmam, ainda, que o uso de L1 durante a resolução do exercício permite que os alunos tenham um maior controle da atividade.

Em nosso estudo, pudemos comprovar que, apesar de não terem recebido nenhuma proibição em relação ao uso da língua materna em sala, os alunos mostraram-se cientes da importância do uso contínuo da L2 durante a curta duração da aula para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Dessa forma, o uso de português em sala foi limitado e se restringiu ao uso de palavras e frases curtas em poucas ocasiões, como veremos a seguir:

- Uso da L1 para confirmar o significado de palavras em L2:

No exemplo a seguir, retirado da aula 2, podemos perceber que Anaís deseja confirmar, com seu parceiro, se a palavra “monastério” existe, antes de afirmar seu significado em inglês:

- [9] Rob- They spend the day cooking, washing, cleaning the house or the...[how- how can I say?
 Anaís- [monastery...
 Rob- Monastery?
 Anaís- I guess. Is it monastery ... the name?
 Rob- I don't know.
 Anaís- You were there.
 Rob- (risos)Yeah, but in Portuguese.
 ⇒ Anaís- But is it *monastério* in Portuguese?
 Rob- Yeah.
 Anaís- So, it's monastery... I'm sure.
 (Anaís e Rob – Aula 2 – *Sister Wendy*)

- Uso de frases curtas:

Em algumas ocasiões, os alunos utilizavam algumas pequenas frases em português para ligar frases sem interromper o fluxo da interação, permitindo, assim, que a conversação fosse mantida. No exemplo 10, referente ao texto sobre *Sister Wendy*, os alunos deviam localizar algumas palavras no texto e defini-las no contexto.

Edith explica o termo *verbosity* (verbosidade) para Bia e insere *como que é* em seu discurso, provavelmente, no intuito de encontrar a melhor maneira para explicá-lo:

- [10] Edith- Generally the academic eh, art historian, speak very....very difficult language.
 Bia- Hum.
 Edith- They... they speak much... much information... that you don't... hum....have XXX hum... *como que é*.... I don't know the word,
 ⇒ but you understand?
 Bia- Hum, hum.
 (Edith e Bia – Aula 2 – *Sister Wendy*)

No exemplo 11, referente à aula 1, a aluna não espera qualquer resposta do colega, ela simplesmente utiliza a L1 para passar a mensagem desejada e prossegue utilizando o inglês:

- [11] Nicole- We have to choose? (pausa) hum (pausa) I think he is a waiter.
 (risos)
 (pausa mais longa)
 ⇒ because the cook... is... is... how can I say.... *Lá de dentro*. Understand? And the waiter is in the restaurant. (pausa)
 Steve- Eh, the final of the text “the sous-chef is screaming that the food for table 166 is getting cold”. It's a waiter.
 Nicole- Ok.
 Steve- The person is a waiter.
 (Nicole e Steve – Aula 1 – *Jobs*)

C. Emprego de fontes externas

Considera-se emprego de fonte externa a utilização de qualquer material disponível ao aluno, desde que não faça parte do material de trabalho, no nosso caso, toda fonte de informação presente no momento da interação que não era proveniente dos textos.

Conforme mencionamos anteriormente, percebemos, através da análise da filmagem e das notas de campo, que os alunos utilizaram o dicionário durante a fase individual do trabalho. Durante a leitura colaborativa, o único recurso externo utilizado pelos alunos foi o professor, a despeito da permanência dos dicionários à disposição.

Como vemos no exemplo a seguir, proveniente da aula 1, as alunas Edith e Bia discutem sobre o segundo trecho que descreve Danny trabalhando em um museu (informação implícita). Bia pensa que a resposta mais apropriada é *shop assistant* (vendedor) enquanto Edith pensa que é *cashier* (caixa). Bia relembra a colega de um

exercício utilizado durante a fase de pré-leitura, o dominó, como parte de sua argumentação. Edith lembra do exercício, mas não se convence e quer chamar Leonardo, o professor, para que resolva a questão. O professor, por sua vez, as auxilia sem lhes dar a resposta diretamente. Ele apenas esclarece dúvidas de vocabulário e as incentiva a tirar suas próprias conclusões. Isto propicia um clima de confiança e encorajamento e permite aos alunos assumir um papel ativo na compreensão do texto, tal qual o bom professor de leitura (descrito no item 1.1.6.1 do capítulo 1) deve fazer. Vejamos:

- [12] Edith- Call the teacher to
 Bia- Hum, yeah. But remember last week the domino? When describe it... I think a shop assistant. Is a person who helps somebody in a shop.
 Edith- To chose the clothes... and things.
 Bia- Hum.
 ⇒ Edith- Yes, but I think the teacher has another question that can solve this...
 Bia- Yes, so we can talk to the teacher.
 Edith- Call him?
 Bia- Yes... (um pouco hesitante)
 Edith- Leonardo, come here. (pausa) a shop assistant is the same profession to cashier?
 ⇒ Professor- Cashier? No, no... shop assistant is the person who sells the things.
 Edith- Who sells?
 ⇒ Professor- Yeah and the cashier is the person who receives the money, who gives the change.
 Edith- The change...
 Professor- Ok?
 Edith- Ok... yeah
 Bia- Yes... in letter 'B' is a shop assistant?
 ⇒ Professor- What do you think?
 Edith- (risos) Ai, ai...
 Bia- (risos) I think yes.
 (Edith e Bia – Aula 1 – *Jobs*)

D. Uso de *scaffolding*

Como já explicamos anteriormente (item 1.2.1), a construção dos *scaffoldings* pelos alunos possibilita-lhes resolver com o colega um problema que não seriam capazes de resolver sozinhos (Donato, 1994). Em nosso estudo, pudemos notar que o *scaffolding* ocorreu de várias formas, e, para facilitar a análise, decidimos por subdividi-lo, como também o fizeram Villamil e Guerreiro (1986), em algumas subestratégias.

D.1. Ativação de esquemas

Conforme já mencionamos, ao efetuar a leitura, os alunos ativam esquemas a fim de melhor entender o texto. A ativação de esquemas foi uma das formas que os alunos encontraram para mediar a interação.

Algumas vezes, pudemos notar que a discussão envolvendo o conhecimento prévio baseava-se na negociação sobre o conceito que os alunos tinham acerca de um determinado tema. No exemplo a seguir, retirado da aula 1, vemos Anaís perguntar a Rob o que ele considera problema, para que, então, continuem a responder à pergunta proposta no exercício (Que profissão envolvia lidar com problemas de pessoas? – pergunta 3.4 da aula *Jobs* – Anexo B). No exemplo em questão, a letra ‘B’ refere-se ao excerto sobre um guia de museu, e a letra ‘D’, sobre um garçom:

- [13] Anaís- ... letter ‘D’, the waiter, yeah?
 Rob- And what about letter ‘B’ (guia de museu)
 ⇒ Anaís- ‘B’? (pausa) do you consider finding a toilet a problem? (risos) If you consider no- not knowing where the cup of tea is a problem, so it’s a problem..
 Rob- You’re the champion! (risos) Don’t play, I’m reading the texts again....
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

No exemplo 14, a negociação envolve saber o que Nicole e Steve consideram “roupa especial”. Para que respondam à pergunta proposta também na aula 1 (Em que emprego Danny teve que usar roupas especiais? – pergunta 3.1 da aula *Jobs*). Para Nicole, o termo se refere a um terno, já para Steve seria um uniforme (aqui também, as letras em maiúsculas se referem aos parágrafos. A letra ‘A’ se refere ao parágrafo ‘A’ do texto que fala sobre um recepcionista, ‘C’ sobre um modelo e ‘D’ sobre um garçom):

- [14] ⇒ Nicole- But, maybe letter ‘D’ (garçom) or letter ‘A’ (recepcionista), too. (pausa) If the special clothes is the uniform, maybe letter ‘C’ (modelo), or maybe letter ‘D’ (garçom), letter ‘A’ (recepcionista).
 Steve- ‘A’ (recepcionista) no, ...(interrompido por Nicole)
 Nicole- ...yes...
 ⇒ Steve- ... because a manager of a hotel doesn’t wear special clothes... like uniform....
 Nicole- Why not?
 Steve- ...uniform. Manager doesn’t wear.
 ⇒ Nicole- *Terno*, for example, it’s a special clothes to me (risos)

Steve- Depends (risos), depends the place...
(Nicole e Steve – Aula 1 – *Jobs*)

Em algumas situações, o conhecimento prévio referia-se às experiências pessoais que eles tiveram ao longo dos anos e que foram trazidas para a compreensão do texto, ou seja, os alunos ativaram os esquemas pessoais, socializando-os, para formular a argumentação. No exemplo 15, retirado da transcrição da aula 2, Edith e Bia tentam definir a palavra *verbosity* (verbosidade) dentro do contexto em resposta ao exercício proposto. Vejamos como Edith constrói seu argumento sobre a opinião previamente formada de que os historiadores de arte geralmente falam muito:

- [15] Edith- Because... hum, ah:: she says in the text “she speaks clearly and plainly, with no academic verbosity as art historians” ... are you understand?
Bia- Hum, hum.
⇒ Edith- Generally the academic eh, art historian, speak very....very difficult language.
Bia- Hum..
⇒ Edith- They... they speak much... much information... that you don’t... hum....have XXX hum... *como que é*.... I don’t know the word, but you understand?
Bia- Hum, hum.
(Edith e Bia – Aula 2 – *Sister Wendy*)

Os esquemas pessoais também são ativados por Anaís quando utiliza o conhecimento adquirido durante viagens ao exterior para completar sua argumentação. No exemplo a seguir, retirado da aula 1, Anaís tenta convencer Rob de que a profissão descrita no quarto excerto refere-se a um garçom, baseando sua argumentação no fato de que, em outros países, os garçons vestem avental (*apron*):

- [16] ⇒ Anaís- No, but lots of restaurants, in lots of restaurants the waiters, the waiters they wear, ah, apron.
Rob- Are you sure?
Anaís- Hum..
Rob- I’ve never seen..
⇒ Anaís- And then, over the apron they wear...the... actually, I don’t know if it is the valet jacket.
Rob- They don’t have, they don’t wear these, Anaís.
⇒ Anaís- It’s not common for Brazil, but it’s common in other countries...
Rob- Ah. Like New Zealand?
Anaís- Like New Zealand...
(Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

D.2. Uso do texto

O uso das informações no texto para mediar a interação ocorreu de três formas diferenciadas: indiretamente; diretamente; e, com ênfase na pronúncia e entonação durante a leitura dos trechos.

• Indireto

O uso indireto do texto caracteriza o uso de partes do texto sem repetir as mesmas palavras encontradas no trecho. Esta estratégia também foi muito utilizada pelos alunos durante as interações. No exemplo a seguir, procedente da aula 3, os alunos deveriam discriminar uma série de 5 itens, classificando-os como verdadeiros ou falsos, de acordo com as informações contidas no texto ou utilizando o contexto. Ane baseia sua argumentação nas informações contidas no texto parafraseando-o para justificar porque a afirmação da questão é falsa (“Suzanne está de dieta porque ela quer estar em forma para esquiar” – Aula 3, *Sports*). Vejamos:

- [17] Ane- And “Suzanne... Suzanne is on a diet...? Because she wants to be fit to ski”... It’s true... true or false?
 Jennifer- False, the [text...
 ⇒ Ane- [it’s false because, in the text said that she can eat and – eat drink as much as she ... ca- she want.. because she know she – she’s burning it all... all off...ok? and “Dorothy is able to do most of the exercises all the time.” It’s true or... false?
 Jennifer- [no, it’s false.
 (Jennifer e Ane – Aula 3 – *Sports*)

• Direto

Consideramos uso direto do texto quando o aluno cita literalmente os trechos do texto para apoiar seu argumento. Esta foi uma estratégia muito utilizada pelos alunos. A seguir, vemos um exemplo dessa estratégia. Edith questiona a amiga sobre sua escolha em resposta à descrição da profissão no terceiro excerto (modelo). Bia lê o trecho que acredita conter a resposta:

- [18] Edith- Because... why-why do you think this- this profession?

- ⇒ Bia- Because.. hum, she says which “day started with the agony of indecision as I wondered what to wear. I never lost my embarrassment at meeting people whose prime interest was in my physical appearance.” So, I think it is a secretary because she can chose what to wear, she can decide, because this and I think that a top model can’t decide what she will... wear.
(Edith e Bia – Aula 1 – *Jobs*)

• Com ênfase na pronúncia/entonação

Um outro uso do texto, detectado na transcrição, foi a leitura feita com ênfase na entonação e/ou na pronúncia de algumas palavras. A argumentação ganhava forças quando os alunos resolviam enfatizar trechos do texto lendo-os mais alto ou prolongando algumas vogais, no intuito de direcionar a atenção do colega para algumas palavras do texto a fim de formular sua argumentação para responder aos exercícios.

No exemplo 19, Anaís lê um trecho do quarto excerto do texto da aula 1. Ela espera convencer seu parceiro de que o excerto que responde à pergunta proposta pela questão (Em que trabalho Danny teve que trabalhar com maior rapidez?) é o último, para tanto, ela lê e estende a vogal enfatizando a palavra que acredita conter a informação desejada:

- [19] Anaís- Here. Eh, “at 12.15 he can notice people coming”...
 Rob- ok, don’t mention time! (interrompendo)
 Anaís- ... then, by “one o’clock the place is jumping, as fast as table are vac-vacated, I think, new faces are slipping in, no time to enjoy the- so NO TI::ME” ...
 ⇒ Rob- ...ok... the time...
 ⇒ Anaís- ... “the place is JU::Mping”...
 Rob- Ok.
 ⇒ Anaís- And then, “the sous-chef is SCRE::Aming”.
 Rob- OK.
 Anaís- You know, so I think that’s why he has to work the fastest.
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

Acreditamos que essa estratégia auxilie o cumprimento da tarefa, pois os alunos perceberam que, ao pronunciar enfaticamente certas palavras do texto, podiam ajudar o colega a chegar à resposta correta, bem como convencê-lo quando suas respostas eram diferentes.

D.3 Uso de perguntas

Durante a resolução dos exercícios, uma estratégia muito utilizada para mediar a interação oferecendo suporte ao colega foi a utilização de perguntas. Elas ocorreram em diversas circunstâncias, como obter confirmação, oferecer a resposta, saber se os colegas concordavam com suas respostas, resolver problemas de compreensão, ou ainda, aprender novas palavras. Os exemplos a seguir ilustram algumas dessas funções.

No exemplo a seguir, observamos Nicole oferecendo uma resposta ao colega através de uma pergunta. Seu objetivo principal, segundo acreditamos, era levar o outro a concordar com sua resposta sem impor diretamente. Perguntas com essa função eram iniciadas por expressões como: “você concorda que...?”, “você não acha que...?” etc., como vemos no exemplo 20. Após o término da leitura individual, os alunos liam com os colegas e checavam suas respostas. Em um dos exemplos da aula 1, Nicole faz uma pergunta, porém já oferece a resposta para Steve, como podemos observar pela utilização do verbo *agree* (concordar):

- [20] ⇒ Nicole- Do you ... do you agree that this guy is a mana- a manager?
 Steve- Yes, I think because...there is a lot of problems that he haves to ...
 to resolve, eh:, he is a manager of a hotel.
 (Nicole e Steve – Aula 1 – *Jobs*)

Algumas perguntas eram feitas no intuito de compreender a resposta do colega. Quando o que o colega falava não estava claro, ou quando alguma informação do texto não era clara, notamos que os alunos formulavam perguntas para seus colegas a fim de obter esclarecimento. Muitas vezes, a pergunta não aparecia estruturada gramaticalmente, mas oferecia apenas uma mudança na entonação. No exemplo 21, durante a aula 1 (*Jobs*), Anaís diz que a descrição do quarto parágrafo (o que descreve um garçom) refere-se a um *cleaner* (faxineiro). Rob surpreende-se, pois de acordo com seus esquemas, o faxineiro não é a pessoa responsável por direcionar as pessoas até a mesa, ou anotar o pedido dos clientes, como é descrito no parágrafo. O aluno, então, tenta entender o porquê da resposta da colega e direciona-lhe a pergunta:

- [21] Anaís- He helps, he ...takes people to their... table, and stuff... or it could
 be the cleaner.
 ⇒ Rob- Cleaner?

- Anaís- Yeah, a cleaner in a restaurant, because the cleaner would be outside cleaning, and he'd checking who's arriving and everything. And he... he'd be observing all that. Do you agree that it could be a cleaner?
- Rob- I agree.
(Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

Algumas perguntas também mostram como os alunos eram sempre bem polidos ao emitir opiniões e deixavam clara a intenção de serem educados através dos pedidos constantes de confirmação e opinião sobre as respostas dos colegas.

No exemplo 22, retirado da aula 3 (*Sports*), Edith lê para Bia a pergunta do exercício (O que Dorothy mais gosta sobre seu esporte favorito? Por quê?). Bia responde, mas tem a preocupação de perguntar a opinião da colega. Como Edith não concorda com a resposta de Bia, ela também lê seu texto. Entretanto, ela lê a resposta referente a uma outra pergunta interrompendo a leitura ao perceber seu engano. Bia retoma sua pergunta anterior para saber se a colega concordava com sua resposta, antes de prosseguirem.

- [22] Edith- “What does Dorothy like best about her favorite sport? Why?”
⇒ Bia- Hum... I put... “she likes to have nice lunch with the friends, because she has made friends since she joining the club.” (lendo a partir de suas anotações) What do you think?
Edith- Ah, I think other thing...
Bia- Hã?
Edith- I read... “the best thing about her favorite sport... is go there just to meet people and because” (lendo a partir de suas anotações)... oh...
Bia- This is , eh... about Suzanne, not about ... eh... Dorothy. XXX
Edith- Oh...oh, my God... (risos) (pausa) Question 5.
⇒ Bia- But do you agree my answer?
Edith- Yes, I agree.
(Edith e Bia – Aula 3 – *Sports*)

A troca de informações enriquece o trabalho em pares, conforme discutimos na capítulo 1. Pudemos perceber que, em nosso estudo, os alunos utilizaram algumas formas diferentes de resolver dúvidas de vocabulário, conforme temos demonstrado ao longo deste capítulo. Algumas vezes, os alunos pediam ao colega confirmação sobre a adequação de certas palavras utilizadas por eles em suas respostas ou durante a interação. Em outros casos, as perguntas eram feitas sobre palavras do texto que lhes eram desconhecidas. Observamos, também, que essas palavras e informações eram prontamente fornecidas pelos colegas, como é possível perceber nos exemplos seguintes.

Algumas vezes, eles pediam o significado das palavras sem formular uma pergunta, mas indicando, porém, a fonte do problema. No exemplo 23, ao resolver o segundo exercício de compreensão realizado durante a aula 3 (*Sports*), os alunos classificam algumas afirmações em verdadeiro ou falso. Rob tenta entender por que Anaís disse que o segundo item do exercício era falso (Suzanne tem seu próprio equipamento de esqui). Todavia, ele não sabe o significado da palavra *hire* (alugar) e assim o confessa para a colega que prontamente lhe oferece uma explicação. Note que a colega optou por explicar em L2, ao invés de traduzir a palavra, fator que pode demonstrar a motivação dela em fazer com que o colega entendesse o termo sem a mediação do português:

- [23] Rob- Ok. Suzanne has her own... false- why false? (interrompendo a leitura ao ver a resposta nas anotações da colega).
 Anaís- Because she has to hire the equipment from the ski ... station.
 Rob- Where did you see that?
 Anaís- Here. "the equipment you need... ski, boots, tarará... MANY people OWN their own equipment, but I hire mine at the resort."
 ⇒ Rob- Ah, because I don't know what's 'hire'...
 Anaís- Ah... I don't have mine, so I get the one that is available... no, yes, I pay for some...
 Rob- You pay for it.
 Anaís- Yes. I pay for using it.
 (Anaís e Rob – Aula 3 – *Sports*)

Em outras ocasiões, a pergunta era formulada de forma bem direta. Nos exemplos 24 e 25, é possível verificar esse fato.

No exemplo 24, proveniente da aula 1 (*Jobs*), percebemos que Rob explicitamente direciona uma pergunta a Anaís sobre o vocabulário desconhecido presente no texto: a expressão *ticking by* (o passar dos tiques do relógio):

- [24] ⇒ Rob- What's ticking by? I forgot... (Anaís já lhe havia explicado esse termo anteriormente)
 Anaís- Every tick of the clock, you would notice that your life is passing...
 Rob- I get it! [...]
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

Já no exemplo 25, encontrado na transcrição da aula 2 (*Sister Wendy*), Bia pergunta à Edith o que significa *funny* (engraçado) no contexto:

- [25] ⇒ Bia- What meaning 'funny' in the part?
 Edith- Fun – it's fun... ok?
 Bia- Fun?... ok.
 (Edith e Bia – Aula 2 – *Sister Wendy*)

Nesses dois últimos exemplos, percebemos que, ao reler o texto com o colega, os alunos puderam resolver dúvidas de vocabulário que provavelmente não teriam sido sanadas em um trabalho individual, o que comprova, mais uma vez, a importância da utilização da aprendizagem colaborativa na resolução de exercícios de compreensão textual.

As informações sobre as palavras se davam geralmente quanto à aplicação delas na frase. No exemplo 26, proveniente da aula 2 (*Sister Wendy*), Rob quer saber se pode utilizar o adjetivo *hot* (quente) para significar alcoólico e direciona a pergunta à sua colega:

[26] ⇒ Rob- Is it correct? Hot drinks?
 Anaís- What do you mean? Tea, coffee, hot chocolate?
 Rob- No, no... vodka, for example. Not hot [drinks...
 Anaís- [alcoholic drink.
 Rob- Alcoholic?
 Anaís- Yeah, alcoholic beverages...
 (Anaís e Rob – Aula 2 – *Sister Wendy*)

Por meio dos exemplos mostrados neste item, podemos perceber que os alunos, ao trabalharem de forma colaborativa, não apenas responderam às questões propostas nos textos, mas puderam também aprender novas palavras, obter confirmação de suas respostas e esclarecer dúvidas com a ajuda do colega durante a releitura.

D.4 Término da frase iniciada pelo colega

Esta estratégia percebida durante a análise dos dados não medeia diretamente a interação, mas demonstra como os alunos se mantiveram atentos ao cumprimento da tarefa e ao que o colega dizia. Esse fato, segundo acreditamos, comprova que os alunos se mantiveram motivados para realizar a tarefa proposta. Um outro fator que torna essa estratégia relevante é o indicativo da forma como os alunos se relacionaram durante a interação. A cumplicidade dos pares pode ser percebida através dos exemplos a seguir, quando os alunos terminam a frase um do outro, como se fossem construídas por um único autor.

O exemplo 27 foi retirado da aula 2 (*Sister Wendy*). Os alunos tinham de dizer a que certos números se referiam no texto (*scanning*). Steve sente dificuldade ao ler o número 95% e Nicole o ajuda lendo o número apropriadamente e continuando a frase por ele:

- [27] Steve- The number 19[5... (no texto consta 95%)
 ⇒ Nicole- [percent... refer to... the time that she spent
 alone in his caravan. Most of this time she pass alone in her
 caravan. 95% (pronuncia o número pausadamente, no intuito de
 que o colega perceba a pronúncia apropriada) of his time.
 (Nicole e Steve – Aula 2 – *Sister Wendy*)

Já no exemplo 28, retirado da aula 3 (*Sports*), as alunas respondem a perguntas pessoais ao final da aula (pós-leitura). Edith explica por que seu esporte favorito é musculação, mas se esquece de uma expressão. Ela é, então, auxiliada por Bia.

- [28] Edith- My favorite sport is lifting weight, ah.... because my mu- muscles
 it will became more strong, and it will became more ...[
 ⇒ Bia- [...in shape?
 Edith- Yeah [...]
 (Edith e Bia – Aula 3 – *Sports*)

No exemplo 29, procedente da aula 2 (*Sister Wendy*), Ane e Jennifer realizam o exercício de correção do resumo com o objetivo de verificar a compreensão do texto. Jennifer inicia a frase e, antes mesmo que pudesse terminá-la, Ane precipita-se e completa a frase iniciada pela colega.

- [29] Ane- Yeah. She gives her personal opinions and “some of the most
 famous works of art.”
 Jennifer- Hum...ok. And...she... on the text it’s written she doesn’t drink
 alcohol- alcoholic drinks, and she drinks...[
 ⇒ Ane- [Good wine.
 (Jennifer e Ane – Aula 2 – *Sister Wendy*)

Como vimos, os alunos utilizaram várias estratégias para mediar a resolução de exercícios de compreensão. No item seguinte, procedemos à análise das respostas dadas às folhas de exercícios sobre os textos.

3.2 Análise das folhas dos exercícios respondidos pelos alunos

Os alunos estiveram envolvidos, durante os três meses da pesquisa, em atividades que eram parte da aula de línguas que eles faziam, conforme descrito no capítulo 2. Portanto, interessa-nos saber como a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual interferiu na produtividade deles, ou seja, se a interação em pares teve um efeito positivo, entre a relação de erros e acertos, durante a resolução dos exercícios.

Para analisar a produtividade da interação em pares durante a tarefa executada, procedemos, conforme já foi descrito no capítulo 2, à análise das respostas individuais e as comparamos com as respostas dadas pela dupla. Posteriormente, os resultados foram comparados com as respostas que a turma decidiu com o professor durante a correção dos exercícios (notas de campo). Como dissemos anteriormente, o professor procurou não impor sua resposta aos alunos, ou seja, ele sempre discutia com eles quais seriam as opções mais adequadas, agindo como um facilitador e gerenciador da aprendizagem também ao checar as respostas com o grupo todo, e não só com os pares.

O trabalho em par relativo aos exercícios resolvidos durante aula 1 – *Jobs*, utilizando o texto: *Other People's Jobs* – gerou quinze alterações. Deste total, nove geraram acerto e seis induziram ao erro. Os exercícios foram considerados de média dificuldade pelos alunos em resposta ao questionário respondido ao final da aula. Entretanto, como era um exercício que contava com o uso de inferências e o vocabulário utilizado era um pouco mais elaborado, essa foi a aula em que os alunos apresentaram maior dificuldade. Notamos, através da análise das respostas aos exercícios, que a interação favoreceu, principalmente, a parte da compreensão do texto que envolvia a discriminação de itens, ou seja, na fase em que os alunos tinham que escolher a que excertos – ‘A’ (repcionista), ‘B’ (guia de museu), ‘C’ (modelo) ou ‘D’ (garçom) – os itens da pergunta se referiam. Os alunos conseguiram decidir que profissões eram descritas nos excertos, mas discutiam os conceitos necessários para a resposta dessa segunda parte em conjunto. Como é possível ver no exemplo 30, proveniente da aula 1 (*Jobs*), Anaís e Rob discutem sobre que excerto trazia a informação de que Danny estava chateado (Que profissões o autor parece ter achado as mais entediantes?). Anaís informa a seu parceiro que o aguardava para que juntos decidissem, já que sozinha não havia conseguido responder. Esse fato nos permite perceber que os alunos confiavam na ajuda do colega para elaborar respostas também, e não somente para checá-las:

- [30] Rob- Oh, wait, I'm reading the texts again
 ⇒ Anaís- And then you need time to read them again..., ok? Letter 'D' (garçom) then? Ok... Now, "which jobs did the writer seem to find the most boring?" I'm ... I didn't decide yet. I was waiting for me to discuss it with you because, look, in letter 'B' he says: "I saw my life ticking by, second by micro-second", he's like, you know, paying attention to time, he's bored to death... what do you think?

Rob- Wait, please. (...)
(Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

Já a interação sobre os exercícios referentes à aula 2 – *Sister Wendy*, utilizando o artigo *Sister Wendy, TV Star!* – gerou um total de trinta e uma alterações, sendo que apenas uma induziu ao erro enquanto trinta geraram acertos. Como é possível perceber através dos números, as alterações feitas em pares durante a resolução desse exercício permitiu uma maior quantidade de acertos nas respostas dos alunos. Os exercícios referentes a esse texto consistiam em: 1) encontrar no texto a que alguns números se referiam (*scanning*); 2) identificar o significado de palavras dentro do contexto; e 3) fazer a correção de um resumo referente ao texto. Percebemos que o momento em que os alunos mais contaram com o auxílio dos colegas foi quando analisavam as palavras no contexto e corrigiam as informações do resumo. Com relação à análise do que os números se referiam (exercício que requeria a estratégia de *scanning*), não foi possível notar grande influência do trabalho em pares, ou seja, não houve alterações significativas.

Por sua vez, a interação ocorrida durante a aula 3 – *Sports*, utilizando o texto *Sports* – gerou vinte e duas alterações, sendo quatro geradoras de erros e dezoito que levaram ao acerto. Os exercícios referentes a esse texto envolviam: 1) completar uma tabela com informações inferidas a partir do texto; 2) responder a cinco questões abertas – ou seja, questões em que os alunos deveriam elaborar as respostas com suas próprias palavras; 3) classificar cinco itens em verdadeiro ou falso. Dentre as dezoito alterações que geraram acertos, cinco eram relativas à forma do texto e não ao seu conteúdo, ou seja, os alunos discutiram sobre a estrutura gramatical da frase a fim de melhorar a redação da resposta. A interação também teve um efeito positivo em relação às questões de discriminação (verdadeiro ou falso), visto que as alterações, durante esse exercício, geraram mais acertos do que erros.

Isso equivale a dizer que, em um panorama geral, os alunos acertaram mais respostas (84%) por meio do trabalho colaborativo que realizaram com seus colegas do que quando trabalharam individualmente. O percentual de mudanças pode ser mais bem visualizado na seguinte tabela:

Tabela 3.2: Análise das modificações durante a interação					
	<i>1. Jobs</i>	<i>2.Sister Wendy</i>	<i>3. Sports</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Modificações que levaram ao acerto:</i>	9	30	18	57	84%
<i>Modificações que levaram ao erro:</i>	6	1	4	11	16%
<i>Total:</i>	15	31	22	68	100%

Como dissemos anteriormente, após a resolução dos exercícios com o colega, os alunos responderam a um questionário (ver modelo no anexo E). A análise desses questionários será abordada no item a seguir.

3.3 Análise dos questionários sobre os textos e sobre as interações

O questionário aplicado aos alunos consta de dez perguntas sobre diferentes instâncias das aulas em que resolveram os exercícios de compreensão textual com o colega.

A primeira parte, perguntas de 1 a 5, consistia em perguntas fechadas, em que os alunos, ao responder, deveriam marcar uma opção e apresentar uma justificativa. Por sua vez, as perguntas de 6 a 10 consistiam em perguntas abertas.

Utilizamos pontos do questionário para auxiliar na formulação das perguntas da entrevista. Em geral, as respostas do questionário e entrevista coincidiram, ou seja, os alunos confirmaram na entrevista, realizada no final de todas as aulas, as respostas que haviam dado ao final de cada uma delas. Iniciaremos a nossa análise, tratando das cinco primeiras perguntas, e ao final da análise, apresentaremos uma tabela em que sintetizamos os resultados.

A primeira pergunta foi sobre a dificuldade do texto. O questionário apresentava quatro gradações para este item: fácil; baixa dificuldade; média dificuldade; e, alta dificuldade. O texto 1 (*Other People's Jobs*) foi considerado de baixa dificuldade por cinco alunos e fácil por três. O texto 2 (*Sister Wendy, TV Star!*) foi classificado como sendo de média dificuldade por cinco alunos, baixa por dois, e fácil por um aluno. O terceiro texto (*Sports*) foi classificado como fácil por quatro

alunos, de baixa dificuldade por dois e de média dificuldade por dois alunos. Os alunos associaram o grau de dificuldade do texto com o conhecimento ou não dos vocábulos e estruturas presentes no texto, ou seja, para os alunos que participaram desta pesquisa, o grau de dificuldade de um texto foi atribuído, em primeira instância, à existência de vocábulos desconhecidos e, em menor grau, a construções gramaticais. Nenhum dos alunos relacionou a dificuldade ao tema do texto, o que implica que os esquemas foram devidamente ativados durante as fases de pré-leitura e leitura. Como observamos, o terceiro texto foi o mais fácil na concepção dos alunos por apresentar vocabulário mais acessível a eles.

A segunda pergunta diz respeito ao vocabulário e a como os alunos lidaram com as eventuais dificuldades. Esta pergunta, tal como a anterior, teve quatro graduações. Na aula 1, um aluno considerou o vocabulário como fácil, dois alunos o consideraram como de baixa dificuldade, e cinco consideraram o vocabulário como sendo de média dificuldade. Na aula 2, quatro alunos afirmaram que o vocabulário era de baixa dificuldade, três o consideraram como sendo de média dificuldade, e foi considerado como sendo de alta dificuldade por apenas um aluno. Na aula 3, três alunos classificaram o vocabulário como fácil, quatro o consideraram de baixa dificuldade, e foi considerado como sendo de média dificuldade por apenas um aluno.

Quando perguntados como resolveram as dúvidas em relação ao vocabulário do texto 1, os recursos mais apontados foram o colega e o dicionário, seguidos pelo contexto e o professor.

Em relação à estrutura gramatical, segundo os alunos, as estruturas do texto 1 foram indicadas como de baixa dificuldade por cinco alunos, fácil por dois e de média dificuldade por apenas um aluno. No texto 2, as estruturas foram classificadas como fáceis por cinco alunos e de baixa dificuldade por três. As estruturas do terceiro texto foram fáceis para quatro alunos, de baixa dificuldade para três, e de média dificuldade para um aluno. Isso indica que as estruturas gramaticais apresentadas nos textos presentes no livro didático utilizado pelos alunos não representa grande dificuldade para eles.

Para lidar com as dificuldades decorrentes da estrutura gramatical, alguns alunos afirmaram que consultaram o colega e utilizaram o contexto. Vale ressaltar que grande parte dos alunos deixou esta questão do questionário em branco, enquanto outros escreveram que não tiveram dificuldades quanto a esse item.

Nossa quarta pergunta tinha por objetivo saber como os alunos procederam durante a leitura individual. Perguntamos, então, se eles haviam conseguido ler os textos bem, razoavelmente ou se não conseguiram lê-los. Neste item, as respostas foram as mesmas nos três questionários. Assim, cinco alunos leram bem os textos individualmente, e três afirmaram que os leram razoavelmente. Nenhum dos alunos assinalou não ter conseguido lê-los.

Dentre as razões utilizadas para justificar a facilidade em ler os textos individualmente, os alunos apontaram: a facilidade do vocabulário; a consciência de que não é necessário entender todas as palavras para entender o texto; e a exploração do contexto.

Quando perguntados sobre quantas vezes, aproximadamente, eles releeram os textos sozinhos, cinco alunos afirmaram terem relido os textos duas vezes, dois alunos disseram ter relido os textos de duas a três vezes e apenas uma aluna respondeu ter lido o primeiro texto, sobre as profissões, quatro vezes, o texto 2, sobre a *Sister Wendy*, 3 vezes, e o último, sobre esportes, 6 vezes. Essa aluna foi a que disse, durante a entrevista, sentir mais dificuldades em inglês, e que, apesar de gostar da turma e do professor, não continuaria a estudar inglês no ano seguinte.

A pergunta 5 tinha por objetivo saber como a leitura foi feita com a assistência do colega. Durante a leitura do texto 1, quatro alunos informaram que leram bem o texto e os outros quatro afirmaram que o leram razoavelmente. Durante a leitura do texto 2, cinco alunos informaram terem lido bem o texto, dois afirmaram que o leram razoavelmente e apenas um aluno informou que não conseguiu ler o texto com o colega por falta de tempo. Já o terceiro texto, sobre esportes, foi lido a contento por todos os participantes.

Como fatores que justificam a boa leitura dos textos com o colega, os alunos citaram: o fato de poderem se aprofundar em aspectos antes despercebidos; e, o fato de receberem a ajuda do colega para entender partes não compreendidas durante a leitura individual, resolvendo, assim, dúvidas que permaneceriam caso a interação não ocorresse. Ou seja, os alunos valorizaram o fato de poderem compartilhar com os colegas suas dúvidas e receber seu auxílio para formular as respostas.

Os alunos citaram uma única razão por que consideraram a leitura razoável: quando ambas as partes não sabiam determinadas palavras, os alunos sentiam que a dúvida permanecia, interferindo na compreensão do texto.

A tabela a seguir permite uma melhor visualização desses resultados:

Tabela 3.3: Respostas ao questionário				
<i>Questões:</i>		<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 3</i>
1- Você acha que este texto foi:	fácil	-	1	4
	de baixa dificuldade	3	2	2
	de média dificuldade	5	5	2
	de alta dificuldade	-	-	-
2- O vocabulário foi:	fácil	1	-	3
	de baixa dificuldade	2	4	4
	de média dificuldade	5	3	1
	de alta dificuldade	-	1	-
3- Quanto às estruturas gramaticais, você achou o texto:	fácil	2	5	4
	de baixa dificuldade	5	3	3
	de média dificuldade	1	-	1
	de alta dificuldade	-	-	-
4- Durante a leitura individual, você:	conseguiu ler bem o texto	5	5	5
	conseguiu ler razoavelmente o texto	3	3	3
	não conseguiu ler o texto	-	-	-
5- Durante a leitura com o colega, você:	conseguiu ler bem o texto	4	5	8
	conseguiu ler razoavelmente o texto	4	2	-
	não conseguiu ler o texto	-	1	-

Como dissemos anteriormente, a segunda parte do questionário continha perguntas abertas. Por meio delas, obtivemos informações a respeito das atitudes dos alunos ao resolver os exercícios de compreensão textual com o colega, bem como informações sobre possíveis dificuldades que tiveram ao realizar a tarefa. Pudemos, também, obter dados sobre as percepções dos alunos acerca dessa forma colaborativa de resolução de exercícios. As respostas dos alunos foram digitadas *verbatim*. Vejamos as respostas obtidas nos três questionários para as perguntas de 6 a 10:

6- Durante os exercícios de compreensão, como vocês decidiram que respostas deveriam ser alteradas?

Apesar de cada aluno ter um jeito peculiar de expressar suas idéias, podemos resumir suas respostas a essa pergunta em quatro itens. Dessa forma, os alunos decidiam como alterar suas respostas:

- recebendo explicação do colega, ou discutindo em conjunto que alterações deveriam ser feitas;
- mostrando partes do texto ao colega a fim de comprovar a argumentação, buscando detalhes do texto que ilustravam seus pontos de vista;
- esperando pela resposta do professor quando a dúvida permanecia;
- voltando ao texto para conferir as perguntas nas quais ainda tinham dúvida.

Os exemplos a seguir podem ilustrar as respostas dos alunos:

- [31] Edith- Nos textos em que eu não sabia a resposta, minha colega me ajudou a responder, explicando o porquê de colocar aquela profissão e a que eu tive dúvida, nós esperamos a resposta do professor, para ver quem estava com a razão.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)
- [32] Nicole- Acho que as respostas alteradas foram só as que se referiam ao vocabulário. Nós conversamos e decidimos pelo contexto.
(Questionário sobre a Aula 2 – *Sister Wendy*)
- [33] Ane - Discutíamos sobre a resposta e depois entrávamos em um consenso.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

7- Quais foram os pontos positivos e negativos da realização da leitura com o seu colega?

Nos questionários sobre os três textos, os pontos positivos superaram maciçamente os negativos. Alguns alunos afirmaram no questionário não terem visto ponto negativo no fato de resolverem os exercícios colaborativamente durante a leitura, outros disseram que os fatores negativos foram amenizados pelos positivos. Vejamos os pontos positivos mais citados pelos alunos:

- troca de informações com os colegas durante a leitura, obtendo, assim, ajuda mútua, compartilhando a aprendizagem;
- oportunidade de praticar a habilidade de produção oral;
- oportunidade de corrigir os próprios erros e resolver dúvidas com os colegas;
- aprimoramento das relações sociais;

- mais oportunidades de refletir sobre a língua-alvo em uso, aprendendo vocabulário de forma mais efetiva através da releitura do texto e da troca de experiências com o colega;
- ajuda durante a elaboração de respostas;
- possibilidade de superar a ansiedade causada em aula de L2 através da colaboração e paciência do colega;
- maior oportunidade de compreensão do texto.

Os exemplos a seguir ilustram alguns dos pontos citados:

- [34] Anaís - Sempre estou muito preocupada em ganhar tempo em tudo, portanto, toda vez que discutíamos questões que, ao meu ver, já estavam esclarecidas, sentia um pouco de impaciência. Porém, isso era contrabalançado com o sentimento de gratidão pela paciência do colega quando eu estava equivocada em alguma discussão. Acho que é exercício mútuo de educação, convivência e didática.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)
- [35] Bia- Os pontos positivos são interação e conversação. Esse tipo de atividade nos leva a tentar falar, temos que falar, senão não há atividade.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)
- [36] Edith - Eu vejo mais pontos positivos, do que negativos, neste tipo de atividade. Sobre os pontos positivos: discussão e interação com o seu colega na realização do exercício pedido; esclarecimento e obtenção de mais informação sobre a tarefa pedida.
(Questionário sobre a Aula 2 – *Sister Wendy*)
- [37] Nicole - Foi possível perceber que nem sempre eu estou certa quando penso que estou.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

Como fatores negativos, os alunos citaram:

- impaciência e ansiedade geradas pela pressa em ver a resposta “correta”, e pela diferença de nível entre os colegas;
- a permanência da dúvida, no caso de dúvidas iguais, até que a correção com o grupo ocorresse;
- o cansaço proveniente da demora na resolução dos exercícios.

Vejamos algumas respostas à guisa de ilustração:

- [38] Rob - É bom interagir com quem tem bem mais conhecimento da língua como a Anaís. Mas isso, às vezes, também me desanima.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)
- [39] Jennifer - Positivo: troca de experiência.
Negativo: não saber as mesmas coisas (às vezes).
(Questionário sobre a Aula 2 – *Sister Wendy*)
- [40] Ane - Negativo, pois leva muito tempo para terminar e leva ao cansaço.
Positivo, pois houve ajuda mútua.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

8- *Você sentiu alguma dificuldade ao trabalhar o texto com o seu colega?*

Por quê?

Em geral, os alunos não reportaram muitas dificuldades na realização da tarefa. Muitos atribuíram esse fato à constante utilização do trabalho em pares em sala de aula; outros atribuíram a falta de dificuldade na realização da tarefa pelo fato de se ajudarem mutuamente; outros, por sua vez, afirmaram não terem dificuldades por já estarem habituados a trabalhar com o mesmo colega.

Algumas das dificuldades mencionadas neste item foram:

- dificuldade para argumentar a favor da resposta dada, quando ela divergia da resposta do colega;
- um dos membros dos pares falava muito rapidamente durante a interação, o que causava dificuldade na compreensão.

Vejamos alguns exemplos em que os alunos explicam por que não tiveram problemas durante a realização dos exercícios e também alguns em que outros alunos expõem suas dificuldades:

- [41] Jennifer - Não. Porque as dúvidas que a gente tinha foram tiradas com a ajuda do dicionário e do professor.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)
- [42] Ane- Não. Já trabalhamos juntas há muito tempo.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)
- [43] Rob - Às vezes, Anaís fala com muita rapidez.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)
- [44] Steve - Apenas quando tentei argumentar sobre as duas respostas que divergiam com as de Nicole.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

9- Como você se sentiu durante a realização da leitura com o seu colega?

Os participantes desta pesquisa relataram sentimentos positivos e negativos em relação ao fato de terem lido os textos e resolvido colaborativamente os exercícios de compreensão. A maioria dos alunos afirmou se sentir bem e à vontade durante a interação com o colega. Porém, alguns relataram o fato de se sentirem um pouco constrangidos e ansiosos. Apesar desses sentimentos negativos, percebemos que a tarefa teve boa aceitação por parte dos alunos e que contribuiu positivamente para seus processos de aprendizagem.

Alguns alunos interagiam sem nenhuma pressão e na expectativa, apenas, de se divertir. A ansiedade surgia, mas não causava bloqueios durante a resolução dos exercícios:

[45] Anaís- Me senti bem relaxada e na expectativa de boas risadas. Às vezes ficava ansiosa ao dar algumas explicações, ou em entrar em algum consenso.
(Questionário sobre a Aula 2– *Sister Wendy*)

[46] Rob - Me diverti bastante, embora ficasse muito ansioso quando Barbra ou Leonardo se aproximavam. Já me acostumei com Anaís, mas é difícil soltar-me próximo a outrem.
(Questionário sobre a Aula 3– *Sports*)

Outros alunos informaram que se sentiram bem, apesar de, às vezes, haver um certo constrangimento por não saberem a resposta mais apropriada:

[47] Edith - Durante a leitura com meu colega, me senti bem. Só às vezes em que eu não sabia a resposta, ou errava, me sentia um pouco constrangida, mas nada “muito grave”.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)

No exemplo 48, a aluna Bia afirma sentir-se mais envolvida nas aulas durante a realização de exercícios em grupo do que nos individuais:

[48] Bia - Me sinto mais participativa quando há atividade em grupo.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

Outros alunos afirmaram, ainda, que se sentiram mais seguros, mais tranquilos e sentiram, ainda, que os laços de amizade se estreitaram. Alguns enfatizaram, também, o fato de se sentirem bem pela troca de informações:

- [49] Jennifer- Bem. Creio que a atividade em grupo é válida, pois o colega pode, às vezes, saber alguma palavra que eu não sei e vice-versa. Desta forma, a troca de conhecimento é válida.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)

Anaís, no exemplo 50, compara seu sentimento na última aula em relação às anteriores, dizendo que o fato de ter se habituado mais a ler com o seu colega e a resolver exercícios em conjunto permitiu que ela se sentisse cada vez mais tranqüila:

- [50] Anaís - Mais tranqüila que das vezes anteriores. Acredito que estamos mais adaptados à dinâmica.
(Questionário sobre a Aula 3 – *Sports*)

10- Você tem algum outro comentário sobre a realização da leitura com o seu colega?

Poucos alunos responderam a esta pergunta. As sugestões dadas por aqueles que responderam foram:

- a possibilidade de troca de pares, para que os alunos entrassem em contato com outros alunos da sala;
- o fornecimento de exercícios extras para os alunos que terminassem o trabalho mais rápido;
- o receio de atrapalhar a produtividade do colega.

- [51] Bia - Com este tipo de atividade, eu receio que possa atrapalhar a produtividade da colega, pois, sou lenta na leitura e compreensão dos textos.
(Questionário sobre a Aula 1 – *Jobs*)

- [52] Anaís- Acho que é legal essa idéia de variar a pessoa com quem você trabalha, mas pra te dizer a verdade, adorei esse estreitamento de relações de pessoas que já tinham o hábito de trabalharem juntas. Talvez ficasse mais interessante a formação de grupos maiores, mas não sem abandonarmos quem nos sentimos bem ao lado.
(Questionário sobre a Aula 2 – *Sister Wendy*)

Tendo apresentado a análise dos questionários respondidos pelos alunos participantes dessa pesquisa sobre as três aulas de leitura em que trabalharam com o colega, apresentaremos, no próximo item, os resultados da análise da entrevista feita, ao final do processo de coleta de dados, com os alunos e com o professor da turma.

3.4 Resultados da análise das entrevistas

As entrevistas realizadas com os participantes desse estudo foram muito elucidativas. Pudemos observar que tanto o professor da turma quanto os alunos-participantes perceberam a eficácia da resolução de exercícios em pares e observaram vários aspectos positivos quanto à sua realização. Trataremos, primeiramente, da entrevista com os alunos, e, em seguida, da entrevista com o professor.

3.4.1 Entrevista com os alunos

Durante a entrevista, os alunos puderam expressar seus pontos de vista e falar livremente sobre as aulas envolvendo a resolução colaborativa de exercícios de leitura em que participaram. Notamos que eles puderam perceber vários pontos positivos nesse tipo de interação durante a realização da tarefa, e poucos negativos. Na entrevista, eles também falaram sobre o que aprenderam durante as aulas e fizeram uma comparação da leitura realizada sozinho com a leitura em pares. A fim de validar nossa análise, em alguns casos apresentamos, também, trechos da interação dos participantes.

3.4.1.1 Aspectos positivos

Os alunos relacionaram, durante a entrevista, dez pontos positivos em relação ao fato de terem trabalhado com o colega na resolução dos exercícios sobre os textos lidos em sala de aula: aumento da motivação; possibilidade de ter aulas mais dinâmicas; possibilidade de aumento da autoconfiança; possibilidade de aumento da responsabilidade dos alunos em relação à realização de exercícios em sala; possibilidade de uso real da língua; possibilidade de maior produção oral; possibilidade de corrigir erros; possibilidade de aprender novas palavras; possibilidade de interagir em uma relação mais igualitária; e, possibilidade de aumento de concentração.

Vejamos, a seguir, os exemplos e as justificativas dadas pelos alunos-participantes deste estudo.

3.4.1.1.1 Aumento da motivação

Os alunos declararam sentirem-se bem motivados para ler o texto com o colega. A possibilidade de contar com a ajuda do outro para solucionar os exercícios e tirar dúvidas fez com que eles tivessem mais vontade de ler o texto, como é ilustrado nos exemplos 53 e 54:

- [53] Barbra- Você se sentiu motivada de alguma forma para ler os textos?
 Nicole- Durante a leitura com o colega?... Às vezes, eu me senti mais motivada pelo fato assim, de poder compartilhar... se você tiver alguma dúvida... poder tirar a dúvida assim, com o seu colega e tal... Então, nesse sentido sim, a gente se sente mais... eh:::... sei lá mais o quê?... mais motivada mesmo! No sentido de que, se você tiver alguma dúvida, você sabe que vai ter alguém... mesmo que ele não saiba... vocês vão poder procurar juntos... ou pelo menos sugerir...alguma coisa.

O fato de poderem trocar informações e experiências com o colega foi, também, um fator que motivou os alunos a ler os textos:

- [54] Barbra - E a facilidade dos textos interferiu alguma coisa na leitura que você fazia com a sua colega?
 Jennifer- É... eu acho, assim, que o trabalho em grupo é interessante porque você tá trocando experiências com a outra pessoa, você tá... muitas vezes alguma coisa que você não sabe a outra pessoa sabe. Então...é um estímulo a mais pra ler o texto, né? De alguém estar te ensinando alguma coisa que você não sabe ou vice-versa... Agora, às vezes, acontece também de você não saber, a outra pessoa também não sabe, aí... (risos) fica da mesma forma, aí nenhuma ajudou a outra...

3.4.1.1.2 Possibilidade de ter aulas mais dinâmicas

Um outro fator positivo mencionado pelos alunos foi o fato de não ser necessário delongar a aula para sanar a dúvida, o que pode tornar a aula mais dinâmica:

- [55] Barbra - Você se sentiu motivada de alguma forma para participar das atividades?
 Bia- De certa forma sim, porque quando a gente trabalha em grupo há sempre uma motivação a mais, se ficar só perguntando, perguntando o professor, a aula não anda... se perguntar toda hora... E em grupo... fica mais fácil você sanar uma dúvida e, às vezes, perguntar uma palavra, porque está trabalhando junto... Aí que não fica o dia inteiro em um texto só... porque aí não tem como...né?
- [56] Barbra - Como você avalia a atividade de leitura realizada com a sua colega?
 Jennifer- Certo, eh..., eu creio que os aspectos positivos, como já havia falado, é a questão da troca de experiências, aquela dúvida que você, que você está tendo ali no momento, e a pessoa sabe e pode te ajudar. Então, nesse

sentido fica... não fica aquela atividade monótona de você chegar e só... não trabalhar em grupo ou, só ter aquela atividade... só você e o professor, ser aquela coisa assim... né? [...]

3.4.1.1.3 Possibilidade de aumento da autoconfiança

A avaliação pessoal do aluno pode passar a ser melhor por meio do trabalho em grupo, pois ele sente que pode tanto ajudar quanto ser ajudado. Durante o confronto dos pontos de vista sobre o texto, o aluno pode aumentar o conceito que tem de si mesmo ao perceber que consegue se expressar tão bem quanto colegas que considera mais proficientes. Um outro fator mencionado é que eles sentem-se mais úteis por ajudar o colega. Vejamos os exemplos seguintes:

- [57] Barbra - Como você se sentiu ao efetuar as leituras com o colega? Por quê?
 Nicole- A gente discutia mais, né... por isso que eu acho, assim, que às vezes ficava, assim, até...melhor de se fazer a leitura, né? Também, às vezes, surgiam aquelas.. (risos) aquelas oposições, né? “Eu acho que é assim, eu acho que é por causa disso, não acho que é por causa daquilo”, mas isso, na hora de discutir sobre os textos, né? Por que que ela fez isso...assim ... assim... e sempre baseado no texto a gente explicava...[...]. Então, nesse sentido, eu acho que, assim, é construtivo também porque a gente acaba aprendendo ou acaba ensinando... É mais motivante, é uma coisa que te motiva mais... fazer a leitura com outra pessoa, porque você se sente útil pra ajudar alguém e você tem alguém pra te ajudar em alguma dúvida. Melhora a autoconfiança porque se você ajuda alguém você pensa assim, “poxa, eu não tô... tão ruim quanto eu pensava,” e sem também desmerecer o colega porque muitas vezes ele vai poder estar prestando essa mesma assistência.
- [58] Barbra - Algumas vezes, inclusive, você se sentia quase que vitorioso, em algumas transcrições eu notei que você fala: “eu não acredito que eu tenho razão, que eu te convenci”... por quê?
 Rob- Porque eu vejo... eu acho o meu inglês muito fraco ainda, sabe? Então quando eu vejo que eu consegui responder alguma coisa, que ela que já tem o inglês ... bem ... bem fluente, né, tem uma proficiência bem avançada.... Então, quando eu vejo que eu consegui fazer alguma coisa que ela não... assim, eu acho que é um avanço muito grande...uma conquista muito grande...fico até mais seguro.

3.4.1.1.4 Possibilidade de aumento da responsabilidade em relação à resolução de exercícios de compreensão de leitura em sala

Por não depender tanto do professor neste tipo de exercício, os alunos sentem que têm de adotar posturas mais responsáveis em relação à resolução de exercícios se quiserem obter êxito na aprendizagem. As pausas e retomadas de trabalho são

controladas por eles mesmos em um clima de cooperação e amizade, como podemos ver nos exemplos 59 e 60:

- [59] Barbra - Você preferiria ter lido o texto sozinha?
 Nicole- Não! Uai, senão eu vou estar destruindo tudo aquilo que eu já falei até agora... Então, eu acho que é uma atividade que ajuda.. tanto na parte da autoconfiança, que a gente comentou, que a gente acaba se sentindo mais útil, e também a gente acaba vendo que ... a gente sabe realmente, como... no sentido assim, de... se... você se interessar mais por fazer. Muitas vezes, você está desanimada e o outro está lá... assim, “não ... vamos ler” e tal! Porque assim, nessas últimas vezes, a gente tava correndo demais, muita coisa pra fazer, né! Você sabe como é... Então, eu tava muito desanimada. Aí ele ficava “vamos ler aqui, é rapidinho”... Às vezes, eu começava a, na hora de fazer a leitura sozinha, quando eu via que tinha muito vocabulário que eu não sabia, já me dava aquela preguiça... sabe.. não continuava às vezes... Aí, ele cutucava, “já terminou de ler?”, “Vamos discutir!” Ou, às vezes, acontecia com ele também... aí eu... “já leu?”, “Não? Então leia!”. “Ah, eu não tô com vontade” [...]
- [60] Barbra- Você preferiria ter lido os textos sozinha?
 Edith- Não, eu gostei da Bia... ajuda sim... ler com uma colega... Que sozinha... sim... tem uma vantagem que não é muita vantagem... ou assim, rápido e na hora que você quiser, né?... No que na verdade você está mais, assim, mais que relaxada, né? Você pode dar a resposta que quiser... e tal... Mas com outro, muda um pouquinho, porque você tem que fazer na hora mesmo, que tem que ter um certo compromisso, né, fazer na hora e... é até uma questão, assim, de mostrar que você sabe também... tem isso.

3.4.1.1.5 Possibilidade de uso espontâneo da língua

Um dos grandes desafios dos professores de L2 atualmente é promover a discussão de tópicos reais de conversação em sala de aula (Nuttall, 1996), e que, ao mesmo tempo, gerem diálogos genuínos e não uma repetição de diálogos previamente preparados. Os exercícios que envolvem o uso espontâneo da língua são “intrinsecamente interessantes e úteis para os alunos. Eles conversam para conseguir as informações que eles querem, chegar a uma decisão ou resolver um problema” (Englander, 2002 p. 9). Durante a resolução dos exercícios, os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem sobre os assuntos discutidos, sem seguir nenhum roteiro, utilizando a língua de forma espontânea:

- [61] Barbra - Quais, para você, foram os aspectos positivos e negativos da leitura colaborativa?
 Anaís- Os aspectos positivos são essa possibilidade de estar entendendo melhor, se aprofundando melhor porque eu acho que... quando você socializa o conhecimento, aí você produz outros também. Aliás, a gente não estava socializando conhecimento, a gente tava... socializando uma informação.

Aí, a partir dessa socialização da informação, aí sim a gente vai produzir o conhecimento mesmo ... que eu vou estar me questionando...vou estar revendo experiências, revendo crenças... Aí, nós podemos nos aprofundar em outras discussões e deixarmos o texto lá pra trás, né? Eh... me perdi... ah, sim ... o negativo é que, às vezes, se o objetivo for o da aula de línguas... né, eu fico o tempo inteiro pensando o objetivo da aula é aprender bastante vocabulário, aprender bastante gramática, né? Às vezes, foge disso daí pra ... o uso espontâneo da língua... que também é um dos objetivos da aula de língua... [...]

3.4.1.1.6 Possibilidade de maior produção oral

Os alunos declararam que gostaram da oportunidade de praticar a oralidade através da discussão dos textos e da resolução dos exercícios, o que, para eles, é muito importante, como podemos constatar pelas falas de Steve e Nicole:

- [62] Barbra - O que você aprendeu com essas atividades?
Steve- Como já te falei, o vocabulário e também há ... mais oportunidade da gente estar praticando o inglês falado, o inglês oral...isso é muito básico.
- [63] Barbra- Você aprendeu algo com essa atividade?
Nicole- (...) Assim, serve também pra motivar a gente na leitura a... desenvolver a leitura...porque desenvolvendo a leitura...muitas vezes você acaba sendo obrigada a discutir sobre isso e acaba melhorando também o inglês... oral, né?

3.4.1.1.7 Possibilidade de corrigir erros

Um fator muito lembrado pelos alunos durante as entrevistas, e percebido constantemente na transcrição das interações, foi a correção. Às vezes, notamos que eles se autocorrigiam. Em outras ocasiões, a correção era executada pelo colega. Durante a interação, surgiam correções em relação aos aspectos formais e também em relação ao conteúdo. Observemos o comentário de Anaís:

- [64] Barbra - Como você se sentiu ao efetuar as leituras com o seu colega? Por quê?
Anaís- Ah, (risos) quando eu fazia as leituras, como Rob era mais assim: “eu disse isso porque está aqui nessa parte”. Daí, a gente ficava relendo as partes meio que pra provar um pro outro. Então, aprofundava a primeira leitura porque você tinha que ficar reelaborando com as suas palavras o que estava no texto, e você também enxergava coisas que você tinha errado, né, da primeira leitura... quando você tá lendo sozinho, o outro tem uma visão diferente que te ajuda tanto a esclarecer melhor os seus pontos de vista quanto você refazer algum que ficou meio errado.

Para ilustrar um pouco mais a questão da correção, vejamos como Ane e Jennifer interagiram. O exemplo 65 foi retirado da aula 1 (*Jobs*), durante a interação na primeira parte do exercício de compreensão (identificar as profissões descritas nos parágrafos). Ane comete um erro ao dizer *water* (água), ao invés de *waiter* (garçom). A colega, Jennifer, percebe e efetua a correção. Ela, então, repete a palavra no intuito de, acreditamos, internalizá-la. Numa outra ocasião, diante do próximo erro, a própria Ane se corrige. Observemos o exemplo:

- [65] Ane- I think they are talking about ah, the:- the profession of [water.
 ⇒ Jennifer- [Waiter!
 Ane- Sorry... waiter.
 Jennifer- Waiter?
 ⇒ Ane- Waiter... yes, because someone seems to serve tables and... seems to... eh:, at the same time this person is observing the place, seems someone is order him... order him or her to... to do the job. To ... to prepare the table, so, I think they are talking about the wat- wat – WAITER! do you agree with me?
 Jennifer- No, I didn't ... didn't do... this part...
 (Jennifer e Ane – Aula 1 - *Jobs*)

3.4.1.1.8 Possibilidade de aprender novas palavras

O ganho em relação ao vocabulário foi mencionado por vários alunos. Algumas dessas palavras novas aprendidas foram provenientes dos textos, mas essa não foi a única fonte. A aprendizagem de palavras novas também ocorreu durante a interação com os colegas. Com base em Swain (1995) e nos nossos próprios dados, podemos dizer que a produção de língua no diálogo colaborativo permitiu que os alunos tomassem consciência das palavras que ainda não sabiam e os levaram a buscar auxílio com o colega:

- [66] Barbra - Você aprendeu alguma coisa com estas atividades?
 Jennifer- Se eu aprendi alguma coisa... (risos) Eu creio que sim... todo trabalho que é feito em sala, cada texto, tudo o que é dado, você está aprendendo alguma coisa... são vocabulários novos que você está aprendendo, uma interatividade maior que você está tendo, que ... então... eu creio que aprendi sim vocabulário novo!
- [67] Barbra - Você se sentiu motivado de alguma forma para ler os textos?
 Steve- Quanto aos dois primeiros sim, agora quanto ao último... não... O da *Sister Wendy* foi no dia em que eu tinha um seminário para apresentar... Aí...fiquei de cabeça cheia, mas ó, dos três eu achei mais interessante o sobre os esportes... justamente por causa do vocabulário...
 Barbra - Por quê?
 Steve- Ah, algumas palavras que a gente vai adquirindo... vocabulário

interessante...a aquisição de vocabulário é muito importante pra quem tá aprendendo uma nova língua...

- [68] Barbra - Teve alguma coisa nessa atividade que você pretende levar com você? Alguma coisa que você achou bom usar? Algo novo que você descobriu?
 Bia- Bem, ler... O, estes tipos de atividades, eu acho que elas gastam mais tempo, mas não quer dizer que foi ruim... porque nesse caso... antes você lê o texto, depois você tem uma interação com o colega, né, uma interatividade ... o tempo claro que é maior, mas a porcentagem de você memorizar mais palavras novas, ou ver alguma coisa nova no texto é bem maior do que se fosse num período mais curto, para você fazer uma leitura mais rápida... né... daí já passar para outras atividades... Eu acho que... nesse ponto eu acho que... enriquece... né? (risos)
 (Bia – Entrevista)

Vejamos um exemplo de uma dessas palavras novas aprendidas durante a interação. Neste exemplo, retirado da primeira aula (*Jobs*), Rob quer utilizar a palavra camareira, *chambermaid*, em inglês, mas não sabe. Então, ele descreve a função da mesma e solicita a palavra da parceira. Repete a palavra, para adequar a pronúncia, e depois pede pela grafia da mesma:

- [69] ⇒ Rob- I don't know, I don't know the name of it. I agree with you, it's a person who works in a hotel.
 Anaís- Hotel?... a receptionist?
 ⇒ Rob- Or a person who goes to the bedrooms and...
 ⇒ Anaís- ... a chambermaid.
 Rob- How do you say it?
 ⇒ Anaís- Chambermaid.
 Rob- Chambermaid? How do you spell?
 Anaís- C-H-A-M-
 Rob- A-M?
 Anaís- M-A-M-B-E
 Rob- B-E...
 Anaís- B-E-R
 ⇒ Rob- Chamber... hum hum.
 Anaís- And then maid. M-I, oops, M-A-I-D (pausa). Not made, the verb, more like this...
 Rob- Together?
 Anaís- Chambermaid. Yeah, it could be a chambermaid, but look, "bored by the same old questions" why would people be asking her things? Can you do this or that?
 (Anaís e Rob – Aula 1 – *Jobs*)

3.4.1.1.9 Possibilidade de interagir em uma relação mais igualitária

Por mais que o professor tente ser amigável, ele representa uma autoridade em sala de aula e sua opinião pode influenciar a interpretação de textos por parte de seus alunos (Grigoletto, 1997). Com a resolução colaborativa dos exercícios sobre os

textos lidos, os alunos interagem primeiramente em uma relação simétrica, podendo, por conseguinte, emitir opiniões sem nenhum constrangimento:

[70] Barbra - Você acha que esta atividade interferiu de alguma forma na sua visão de leitura em L2?

Nicole- Acaba influenciando porque a gente acaba se desenvolvendo mais.. É bom quando o professor desenvolve o texto com a gente em sala... quando você trabalha, o professor e aluno e tal, mas quando você... a relação é diferente: professor-professor, aluno-aluno. Assim... como a gente está no mesmo patamar, no mesmo nível... né, é diferente... Então, isso acaba ajudando a gente a desenvolver a leitura no inglês, na área de língua estrangeira.... não que o professor coloque barreira, mas a gente mesmo, o próprio aluno coloca essa barreira, porque a gente se sente tímido pra falar com o professor, medo de errar, não com o nosso professor, que a gente tem, assim, ... a maior afinidade.. muita afinidade mesmo.. mas a relação professor-aluno, ela é assim, o aluno acaba colocando uma barreira. É pra desenvolver essa atividade com o colega... isso acaba gerando maior confiança e você acaba transmitindo isso na sua oralidade pro professor ... então ajudou muito!

[71] Barbra - E como você se sentiu durante a interação com a sua colega?

Bia- Eu fiquei mais *relax*, né ... porque você sente que ela também tem... às vezes, o nível pode ser até igual... igual a Edith é... assim mais ou menos, eu sei que ela entende bem mais do que eu... Creio que ela... às vezes, se tem uma pergunta... ela tenta explicar da melhor maneira possível, por exemplo... que, se fosse uma pessoa que sabe mais. Às vezes, ela ia explicar e eu ia continuar sem entender... e com ela... não ocorreu isso.

3.4.1.1.10 Possibilidade de aumento de concentração

Como teriam de conversar com o colega sobre as respostas dadas às perguntas, os alunos sentiram a necessidade de se concentrarem mais na leitura, como vemos na declaração de Edith, por exemplo:

[72] Barbra- Como você avalia as atividades?

Edith- Eu acho que ajuda mais, né, a gente sente bem mais motivada com a outra pessoa...

Barbra- Mas por que você se sente mais motivada?

Edith- Eu acho que... na questão de ter ajuda ... se tiver alguém, você fica até mais ligada na hora que você for ler o texto...tem que prestar mais atenção pra justificar a resposta, né?

3.4.1.2 Aspectos negativos

Os alunos relataram na entrevista apenas dois aspectos negativos: o tempo gasto na resolução de exercícios de compreensão em pares; e, a possibilidade de permanência de dúvidas, como mostraremos a seguir.

3.4.1.2.1 O tempo gasto na resolução de exercícios de compreensão em pares

Apenas duas alunas mencionaram este fato – Ane e Anaís –, mas pensamos ser relevante relatar aqui. Elas consideraram que a resolução dos exercícios era um pouco demorada e podia se tornar um pouco cansativa:

[73] Barbra - Você tem algum comentário extra para fazer em relação a realização das atividades?

Ane- Foi boa, né, as atividades, só que eh...são atividades que requerem muito tempo, né?...Eu observei isso... né, muitas vezes, assim, eu achei que ficou um pouco, assim, ... eu cansei demais... fiquei muito cansada no final das aulas por que tinha leitura que eu lia uma vez, como falei para você, até porque eu não entendia muito, eu tinha que ler várias vezes para poder entender. Mas, isso, é normal para mim, né ... durante todo esse ano, ao chegar no final das aulas de inglês, eu estava assim .. que estava... quase morta já... assim também acontece na aula de literatura inglesa, né... que eu também, nossa, minha cabeça até dói quando termina a... porque eu me esforço muito para entender... Às vezes, nem sempre eu consigo... aí vem a frustração de novo, né?

Todavia, as mesmas alunas que citaram o fator tempo como negativo afirmaram que, mesmo usando um pouco mais de tempo de aula, elas aprendiam mais e que preferiam proceder à leitura dos textos e à resolução dos exercícios da forma como foram feitas.

Anaís, por exemplo, cita o fato de ter podido pôr em prova o seu conhecimento, quando percebia que dizia alguma coisa para o colega. Ela relata, ainda, o fato de ter podido conhecê-lo melhor:

[74] Barbra - Você preferiria ter lido o texto sozinha?

Anaís- Se eu tivesse pouco tempo sim, mas como a aula nos permitia usar aquele tempo, então eu acho que ele foi usado da melhor maneira possível, porque a gente usou muito mais a língua e a gente se aprofundou muito mais... até nos aspectos metalingüísticos, como a gente tava falando...eu tô pensando aqui e realmente eu me debatia muito com muitas coisas que eu falava, e depois eu via, não, não, estou dando a definição errada... Aí reformulava tentando fazer a melhor frase... e acabava vindo o questionamento na minha cabeça decorrente do questionamento dele... Então, se tiver tempo, eu acho que a melhor leitura a se fazer é essa mesmo, sabe assim... e, com o tempo, você vai aprendendo a dinamizar o uso desse tempo, porque, no começo, a gente tinha muito .. assim... coisas que podia só estar passando por elas, mas no final... a gente já tava aprendendo a lidar com essa leitura colaborativa, a gente não perdia tanto tempo. Já se atinha mais ao que ia ter mais divergência, gerar mais discussões... Então eu acho que foi um processo de aprendizado, na verdade.. a gente podia estar gastando mais tempo porque a gente estava aprendendo a ler

colaborativamente... e além disso, nessas atividades, você aprende a se relacionar melhor com os outros também, né... ai melhorando a relação à medida que você aprende a ver o outro como ele é...

3.4.1.2.2 A possibilidade de permanência de dúvidas

Como este tipo de resolução de exercícios era novidade para os alunos, consideramos natural que incertezas aparecessem ao longo do caminho. O que alguns alunos declararam na entrevista foi que tinham medo de que a dúvida surgida durante a discussão não fosse sanada e que isso pudesse trazer más conseqüências para seus processos de aprendizagem. Esta foi a única ansiedade expressada explicitamente pelos alunos, apesar de o professor ter esclarecido suas dúvidas durante a leitura do texto e a correção dos exercícios com toda a turma:

[75] Barbra - Quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos da interação com a colega durante as atividades de leitura?

Jennifer- Bem, eh..., eu creio que os aspectos positivos, como já havia falado, é a questão da troca de experiências, aquela dúvida que você, que você está tendo ali no momento, e a pessoa sabe e pode te ajudar. Então, nesse sentido fica... não fica aquela atividade monótona de você chegar e só... não, trabalhar em grupo ou, só ter aquela atividade... só você e o professor, ser aquela coisa assim... né? Agora... bem, um ponto negativo seria também o que eu já falei anteriormente, no sentido de não saber a mesma coisa, que pode ficar uma coisa monótona, né!? Uma pergunta aí... ah... “isso aqui eu não sei, ah, eu também não sei!” ... Aí a gente fica assim ... e quem resolve, né?... Acho que seria mais nesse sentido... o negativo.

Os alunos aprenderam muitas outras coisas por meio do trabalho colaborativo com o colega, como poderemos ver no próximo item.

3.4.2 O que os alunos aprenderam com este tipo de resolução de exercícios

Uma outra pergunta feita aos alunos foi em relação ao que eles acreditavam ter aprendido com a resolução de exercícios de compreensão de textos de forma colaborativa. Eles relataram que aprenderam: a ler seletivamente; a rever crenças sobre ‘a resposta certa’ quando se trata de interpretação de textos; a valorizar mais a opinião do outro; uma nova forma de ensino de leitura para utilizar em suas aulas; e, um novo meio de trabalhar a leitura de outros textos, como serão observados a seguir.

3.4.2.1 A não se preocupar em entender todas as palavras

Conforme já foi mencionado no capítulo 1, a leitura fora da sala de aula é seletiva. Não lemos tudo o que nos aparece pela frente, lemos o que nos interessa. E cada leitura é feita de forma diferenciada. Com este tipo interativo de resolução de exercícios de compreensão, os alunos puderam exercitar na habilidade de leitura em L2 essa seletividade, visto que, às vezes, o aluno mostrava para o outro que não era necessário compreender todas as palavras do texto para resolver os exercícios de compreensão. A leitura dos textos e a busca por respostas à questões específicas fizeram com que eles, durante alguns exercícios, se limitassem a encontrar no texto as informações, evitando, assim, que se perdessem em meio a palavras desconhecidas tentando decifrá-las. Como vimos no capítulo 1, o bom leitor é aquele que, entre outras coisas, sabe selecionar as informações necessárias no texto para cumprir seu objetivo. Assim, conforme as declarações a seguir, é possível inferir que os alunos se tornaram melhores leitores com esse tipo de interação:

[76] Barbra - Você acha que esta atividade interferiu de alguma forma na sua visão de leitura em L2?

Rob- Sim, porque *a priori* quando a gente começa a ler em língua estrangeira a gente tem a impressão de que tem que entender tudo...todas as palavras.. todas as sentenças e, com esse trabalho, você vê que não tem essa necessidade, que essa necessidade não é tão grande...principalmente quando se tem essa partilha com o colega, né? O que interessa é a gente pegar a essência e com a partilha talvez... um vocábulo, uma sentença não faça tanta falta assim...como a gente pensa que faz.. como eu pensava que fazia... [...]

[77] Barbra - Você já tinha visto atividades colaborativas aplicadas à leitura?

Ane- À leitura ... não, mas eu achei muito importante mesmo... Antes... assim, para eu ler um texto, eu escrevia nele todinho... agora eu já não preciso mais disso, parece que já quebrou um pouco desta dependência... eu escolho o que importa mesmo, né? Aí, eu achei interessante por isso... porque eu fazia a leitura sozinha... depois, eh, que terminava, né... que eu iria ... hum... procurar o que eu não sabia, né? Antes eu já procurava de uma vez ... e a leitura não... parece que não... parece que era pior ainda, porque eu ficava pensando... preocupada com a estrutura, com as palavras e, às vezes, não entendia era nada no final, porque ficava muito cansativo, mas eu achei assim que foi boa experiência... assim eu aprendo mais.

3.4.2.2 A rever crenças sobre ‘a resposta certa’ quando se trata de interpretação de textos

Existe uma premissa muito presente na teoria sobre leitura, conforme vimos na revisão teórica, de que leitores diferentes têm visões diferentes de um mesmo texto. Neste tipo de interação, eles puderam vivenciar o que essa frase realmente significa, e é isso que alguns deles relataram em nosso estudo. Os alunos perceberam por si sós que a interpretação de textos é algo abrangente e que envolve, entre outras coisas, a história de vida de cada leitor:

[78] Barbra - O que você aprendeu com a realização desta atividade?

Rob- [...]...é uma coisa também que ressaltou muito é eu sempre pensava que tinha que chegar a uma conclusão igual...Então, assim, se havia alguma resposta divergente, a gente tinha que conversar tudo...até chegar a uma solução e não precisa disso também...sabe... a leitura tanto em língua nativa quanto em língua estrangeira, né, muito pelo contrário, a leitura dá margem, dependendo da leitura, dá margem às múltiplas interpretações e isso parecia que eu estava me esquecendo um pouco...

A seguir, vemos um trecho em que Rob, juntamente com sua parceira Anaís, aborda este tema durante a interação. Este exemplo foi retirado da aula 3 (*Sports*). Enquanto discutem se a afirmação é verdadeira ou falsa, Rob solicita a resposta definitiva e Anaís, entre risos, expressa sua opinião de que chegar a uma decisão não é tão importante quanto o caminho percorrido para chegar até ela:

[79] Rob- Ok. What about the number 4?

Anaís- Oh, I don't know! ... I don't know... I wouldn't say True or False. It seems to me it's true, but I cannot tell it for sure.

Rob- Can... can we not answer it?

Anaís- (risos) I think so, I think it's possible for us not to answer it.

Rob- Why you laugh?

⇒ Anaís- Because I think you're very worried about answering the questions and which question is correct-which answer is correct blablabla, ... we're discussing it... that's good enough... isn't it?

Rob- Ok, ok.

(Rob e Anaís – Aula 3 – *Sports*)

3.4.2.3 A valorizar mais a opinião do outro

Por meio do trabalho colaborativo, os alunos aprenderam também a ler o olhar das pessoas, suas expressões e sentimentos e a respeitá-las mais, tendo a possibilidade de enriquecer-se com a interação. A cada nova junção de opiniões havia a possibilidade de crescimento, como é ilustrado no exemplo a seguir:

- [80] Barbra - O que você aprendeu com essas atividades?
 Anaís- Eu acho que a ... saber aproveitar o conteúdo que as pessoas passam de forma única porque cada pessoa tem um jeito de...falar alguma coisa, de falar alguma idéia... eh.. aprender a ter essa empatia mesmo.... a poder... saber como ... o olhar das pessoas sobre as coisas... aprender a interpretar o olhar das pessoas...e a partir daí você misturar as visões e estar crescendo!

3.4.2.4 Uma nova forma de ensino de leitura para utilizar em suas aulas

Como alunos de Letras/Inglês, o interesse dos alunos ultrapassa os objetivos de alunos de línguas. Eles não só querem aprender e melhorar seu conhecimento sobre a língua, mas também aprender técnicas novas para aplicar com seus alunos. Alguns deles viram nesse tipo de interação uma fonte de inspiração para aulas futuras:

- [81] Barbra - Você acha que esta atividade interferiu de alguma forma na sua visão de leitura em L2?
 Anaís- Ah, sim, eu acho que vou usar esta atividade muito mais nas minhas aulas porque tem uma produção oral muito grande, né? As pessoas ficam se debatendo mesmo em relação às perguntas... porque o que acontece pelo, com a maioria dos textos que eu venho trabalhando que é *True or False* ou então, *number the paragraphs*, ... então, era coisa muito objetiva que não tinha muito atrito... Então, quando vamos para questões mais subjetivas e as pessoas têm opiniões diferentes, vai causar mais discussão, que é o que eu procuro nas minhas aulas.

3.4.2.5 Um novo meio de trabalhar a leitura de outros textos

Alguns dos alunos acenaram a possibilidade de utilizar este modelo interativo de compreensão textual para auxiliar na leitura e entendimento de outros textos também, como os de Literatura Inglesa e Literatura Americana, por exemplo, estendendo a aplicação deste tipo de leitura para a leitura extensiva de contos e romances.

- [82] Barbra - E você pretende usar algumas das estratégias que você viu aqui com outros textos?
 Edith - Acho que sim.... na Literatura Inglesa ajuda ... assim, se tiver alguma dúvida com relação à idéia do texto eu posso perguntar pro colega, às vezes ele entendeu melhor que eu, né...uma coisa que eu não peguei, vou perguntar, né.... pra saber...às vezes juntos.... o outro entende e me ajuda a entender, né?

A seguir, veremos as percepções do professor sobre a interação de seus alunos durante a resolução de exercícios de compreensão de textos.

3.4.3 Entrevista com o professor

Durante a entrevista com o professor, percebemos que ele cita vários aspectos positivos da interação advinda da resolução colaborativa dos exercícios e das discussões sobre os textos trabalhados em sala de aula. Notamos, ainda, que vários destes pontos coincidiram com a percepção dos alunos como já mencionamos anteriormente.

Pontos positivos:

- interação entre os alunos;
- aprendizagem conjunta de estratégias de leitura e vocabulário;
- maior motivação para ler e maior segurança ao elaborar respostas e ao emitir opiniões;
- aumento da auto-estima;
- alunos tomam uma posição mais ativa na aprendizagem;
- produção autêntica de língua, proporcionando maior oportunidade de prática oral.

Vejamos o que diz o professor:

[83] Barbra-		Qual a sua impressão geral sobre esse tipo de atividade?
Leonardo-		Eu achei que foi uma atividade bastante produtiva
(Interação entre os alunos)	⇒	porque eles puderam interagir...uns com os outros, né?
(Aprendizagem conjunta de estratégias de leitura)	⇒	Puderam aprender estratégias de leitura.. ou seja... de repente uma pessoa entendeu uma coisa por causa disso e daquilo, então pode explicar de que forma a compreensão ocorreu um pro outro. Eu pude perceber nas aulas que eles ficaram bastante motivados pra ler o texto, que antigamente alguns...eu lembro de ... uma aluna no início do ano, que ela leu um texto sobre <i>Robin Hood</i> , do livro <i>Headway Pre</i> , e ela chorou em sala de aula... achando que era muito difícil ler aquele texto... ela tinha muita dificuldade... e ela foi uma das que participou na pesquisa e eu pude notar que ela se sentiu mais segura, ou seja... que o texto pra ela não é mais um bicho de sete cabeças que você tem que domar por exemplo, entendeu? Então, ela pôde ver que ela é capaz e mesmo achando que ela tem dificuldades, ela viu que ela pode ajudar a colega dela... que... Então, eu percebi que aumentou... foi uma atividade que proporcionou um aumento na
(Maior motivação para ler)	⇒	
(Mais segurança ao elaborar respostas, emitir opiniões)	⇒	
(Aumento da auto-estima)	⇒	

- (Alunos tomam uma posição mais ativa na aprendizagem) ⇒ auto-estima desses alunos, porque havia também grupinhos... parezinhos que trabalharam em que um aluno era mais proficiente do que o outro e isso de repente poderia causar um bloqueio no colega de estar fazendo um trabalho com um colega que é mais proficiente, né.... Mas, eu pude perceber que esse aluno que era menos proficiente pôde se impor... na interação. Ele não foi passivo, ele pôde expor suas idéias e houve momentos em que ele estava correto e a colega não.... então quando você descobre que você pode acertar, isso é muito bom pra você se sentir bem, né? Então eles viram que eles eram capazes.
- (Aprendizagem de vocabulário) ⇒ Pude perceber também que eles aprenderam palavras uns com os outros... às vezes... um vocabulário existente um colega sabia e o outro não. Então, eles podiam se ajudar... E a coisa que eu achei mais preciosa foi a questão de eles estarem interagindo pra fazer uma atividade e a produção lingüística foi uma produção extremamente real, extremamente autêntica.. porque não foi algo assim, “o.k. você vai ter que falar sobre isso, isso e aquilo”. Não, eles falavam pra resolver um problema que eram as perguntas que eles tinham que responder... e pra resolver estas perguntas eles tinham que criar o seu próprio texto. Então, é uma forma que eles tiveram de estar produzindo, e você viu que eles falaram em inglês, não foi instruído isso a eles, mas, como a aula era de inglês, eles aproveitaram a oportunidade para estarem trabalhando a língua oralmente.
- (Prática oral da língua) ⇒

E em relação à atitude dos alunos, o professor Leonardo declarou que eles mostraram-se mais:

- responsáveis e interessados pela aprendizagem;
- autônomos;
- conscientes em relação ao seu papel de aprendiz;
- assíduos;
- competentes na produção durante a prova (conforme também observou Richards, 1990);
- colaborativos.

- [84] Barbra- Você sentiu alguma alteração no comportamento dos alunos após a realização da pesquisa?
Leonardo- Sim, uma coisa que eu percebi é que ...como eles são alunos do terceiro ano, eles têm muita disciplina de literatura, e, às vezes, eles faltam aula

de inglês pra fazer... trabalhos de literatura ou de outra disciplina. Eu percebi que, após a realização da pesquisa, durante a realização da pesquisa...eles

(Mais assíduos) ⇒ se tornaram mais assíduos. E eu senti uma melhoria em relação até a produção deles na prova,

(Mais competentes na produção durante a prova) ⇒ eles tiraram notas maiores... Então, eu pude perceber que eles começaram a levar o curso mais a sério, sabe?... Eu sempre percebo isso que, quando a gente faz pesquisas que envolvem alunos, eles se tornam mais responsáveis pela sua aprendizagem, eles não deixam apenas o professor ser o centro...o que vai ditar como vai ser... eles querem ser agentes dessa aprendizagem... Então, eu percebi isso, que eles se tornaram mais assíduos, mais interessados, mais colaborativos uns com os outros....Eu acho que criou um... ambiente de ajuda mútua entre eles, né, de aprendizagem. Porque havia as panelinhas entre eles, mas eles não interagiam tanto assim. Então, foi uma atividade que deu pra que eles pudessem colaborar realmente...

Essas observações, feitas por Leonardo, corroboram os resultados da pesquisa de Johnson e Johnson (1998), que postulam que alunos que interagem em ambiente colaborativo se tornam mais responsáveis e mais interessados em participar das aulas, pois reconhecem o valor de suas atuações.

Depois de ouvir sobre tantos aspectos positivos, indagamos do professor sobre possíveis aspectos negativos. Entretanto, o professor não conseguiu identificar nenhum que se aplicasse à sua turma, pois, como os professores da UFG são livres para distribuir dentro do programa o conteúdo a ser aplicado da melhor forma possível, o fator tempo não foi indicativo de problema:

- [85] Barbra- Você listou vários pontos positivos, mas você viu algum ponto negativo também?
- Leonardo- Não... eu não consegui ver aspecto negativo em relação à atividade...uma coisa poderia ser talvez alguns alunos que... não são tão rápidos às vezes demoravam um pouco pra efetuar o trabalho. Mas, aqui, o nosso programa, a gente tem bastante flexibilidade em relação a isso, ou seja, eu nunca deixo que uma atividade que se torne longa seja um empecilho pro curso, desde que essa atividade traga bons resultados, como no caso dessa atividade...Então, eu não consigo, assim analisando as três atividades em que eles participaram, eu não consigo ver nenhum aspecto negativo...

Pudemos perceber, com a análise dos dados, que os alunos se utilizaram de várias estratégias para mediar a aprendizagem. Vimos também que a interação foi

positiva tanto do ponto de vista dos alunos quanto do professor, fatos esses comprovados através das entrevistas e da análise dos questionários.

No capítulo seguinte, por meio das análises realizadas neste capítulo, procuraremos responder às perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, bem como tecer algumas reflexões acerca da utilização do trabalho colaborativo em aulas de leitura em língua inglesa, mais especificamente no que se refere à resolução de exercícios de compreensão textual.

CAPÍTULO 4

À GUIA DE CONCLUSÃO: FECHANDO AS PÁGINAS?

*Language improvement is a natural by-product of reading.*¹⁹

Nuttall (1996, p. 30.)

Este capítulo é subdividido em cinco partes. Primeiramente, responderemos às perguntas de pesquisa. Em seguida, apresentaremos algumas contribuições de nosso estudo para o ensino-aprendizagem de L2. Na terceira parte, encontram-se algumas limitações deste estudo. Na sequência, sugeriremos alguns tópicos que possam interessar a outros pesquisadores e que consideramos pertinentes a esta área de pesquisa. Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Conforme mencionamos na introdução, este estudo pretende atingir os seguintes objetivos específicos:

- identificar as estratégias utilizadas para mediar a interação durante a resolução de exercícios de compreensão de textos em língua inglesa;
- perceber que aspectos do trabalho em pares, relacionados às atividades de leitura, os alunos e o professor consideram positivos e negativos;
- traçar implicações para o ensino de leitura em L2.

Para atingir esse intuito, lançamos três perguntas de pesquisa as quais procuraremos responder.

¹⁹ “A melhoria das habilidades linguísticas é um resultado natural da leitura.”

4.1.1 Já que os princípios da aprendizagem colaborativa têm ajudado os alunos em tantas áreas de aprendizagem, que efeitos estes mesmos princípios teriam se aplicados à leitura e compreensão de textos em L2?

Conforme pudemos perceber em nossa análise, a aprendizagem colaborativa pode enriquecer muito a aula de leitura em L2 por proporcionar mais oportunidades de prática de língua, uma vez que os alunos, resolvendo os exercícios oralmente, tiveram maior oportunidades de prática da língua inglesa em sala de aula, maximizando seu tempo de produção oral. Também foi possível perceber que, ao interagir com o colega, os alunos negociaram a compreensão do texto, não havendo imposição de opiniões entre os pares. Houve também maior socialização entre os alunos e, ainda, maior independência do professor, que passa a ter mais tempo para dedicar atenção direcionada aos pares, facilitando o seu trabalho e otimizando resultados.

Assim como no grupo pesquisado por Tudge (1990), os alunos desta pesquisa formavam um grupo quase homogêneo em relação ao seu nível de proficiência. Entretanto, como nos relatam nas entrevistas, eles puderam aprender muito uns com os outros a despeito de estarem em níveis de habilidade lingüística muito semelhantes. Sendo assim, não foi necessário que houvesse, em todos os pares, um parceiro mais competente para que a co-construção do significado ocorresse para favorecer a compreensão do texto. Os alunos mediaram a aprendizagem, como vemos na teoria da ZDP (Vygotsky, 2000), através de atividades sociocognitivas e estratégias mediadoras. A interação com os pares parece ter influenciado também o desenvolvimento da interlíngua (Donato, 1994) de nossos alunos que relataram nas entrevistas seus ganhos com a interação, uma vez que, segundo Swain (2001), é no desempenho que a aprendizagem ocorre.

Nos campos social e afetivo, o clima de cooperação prevaleceu sobre o clima de competição. Os alunos não se apressaram em terminar a tarefa, mas buscaram desenvolvê-la a contento, estabelecendo um clima de confiança, favorável à aprendizagem (Englander, 2002). Pudemos perceber que a interação com os colegas permitiu que eles se conhecessem ainda melhor e trocassem experiências pessoais, estreitando o laço de amizade entre os membros do grupo, conforme foi declarado nas entrevistas, o que confirma os resultados obtidos por Englander (2002). A auto-estima

dos alunos pode ser aumentada, pois até aqueles que se consideravam incapazes de contribuir com o outro puderam perceber, através da interação com o colega, que também eram capazes de acertar e de auxiliar o colega durante a execução das tarefas.

Em termos de leitura, a nosso ver, há uma expansão do conceito da interatividade da leitura, uma vez que esse conceito, tal como postulado no capítulo 1 deste estudo, afirma que o significado do texto é completado na interação com o leitor, e que, sem este, o texto é uma unidade estática. O texto ganha vida não só quando inserido em um contexto sócio-histórico, mas também quando levamos em consideração o que o leitor acrescenta a ele no ato da leitura. Como já afirmamos, acreditamos que a leitura colaborativa seja uma expansão dessa noção de interatividade, uma vez que também os esquemas compartilhados entre os alunos atuam a favor da compreensão do texto. Dessa forma, não só o conhecimento é co-construído (Donato, 2001), a compreensão textual também o é.

Em relação aos exercícios de compreensão resolvidos em pares, podemos dizer que o processo de compreensão do texto foi enriquecido pelo acréscimo de opiniões, pelos esquemas compartilhados, enfim, pela interação dos alunos-leitores durante a resolução dos exercícios através dos vários *scaffoldings* utilizados para mediar essa interação.

Percebemos que muitos alunos de nossa pesquisa, a exemplo de outras pesquisas (Widdowson, 1991), relacionaram a dificuldade do texto com a dificuldade do vocabulário. Em nosso estudo, a interação com o par favoreceu, em muitas ocasiões, a resolução de dúvidas em relação a palavras presentes no texto, bem como proporcionou a aprendizagem de tantas outras que surgiram em decorrência da interação, como foi mostrado nos exemplos do capítulo anterior.

Esses efeitos puderam ser constatados através da análise das transcrições e entrevistas com os alunos e com o professor.

4.1.2 Que estratégias os alunos utilizam ao interagir com o par durante a resolução de exercícios de compreensão textual?

Pudemos perceber que nossos alunos mediarão a interação superpondo atividades sociocognitivas e estratégias mediadoras, ou seja, as atividades e estratégias atuaram em conjunto, o que favoreceu uma maior compreensão dos textos e um maior sucesso dos alunos que puderam, além de realizar a tarefa proposta,

aprender juntos vocabulário, gramática, melhorar a fluência, entre outras coisas, em decorrência da aprendizagem colaborativa.

As atividades sociocognitivas, realizadas pelos participantes desta pesquisa, foram a discussão sobre os procedimentos da tarefa – quando gerenciavam sua própria aprendizagem agindo com maior independência e autonomia (Bruffee, 1999; Ohta, 2001) – e a resolução de problemas, que consistia em tomadas de decisão quando impasses surgiam na realização dos exercícios de compreensão textual. Notamos que os alunos resolveram os problemas de três formas distintas: eles mesmos os solucionavam; chamavam o professor para auxiliá-los; ou adiavam a solução dos problemas para futura retomada da questão.

Os alunos utilizaram, ainda, quatro estratégias mediadoras para discutir sobre os exercícios propostos:

- o conhecimento metalingüístico;
- a L1, para impedir que o fluxo da idéia fosse cortado;
- fontes externas, neste caso, o professor;
- *scaffoldings* como:
 - ativar esquemas apropriados para justificar suas respostas;
 - utilizar o texto de forma direta, indireta, e/ou com ênfase na pronúncia/ entonação;
 - fazer perguntas com diferentes objetivos, tais como confirmar respostas, solicitar opiniões, pedir/confirmar palavras;
 - finalizar a frase iniciada pelo colega durante as interações.

Como pudemos observar nas notas de campo e por meio das filmagens das aulas, os alunos consultaram o dicionário na fase individual do trabalho. No entanto, durante a interação com o par, esse recurso não foi usado. Em vez disso, exploraram o contexto, o que promoveu o desenvolvimento do processo de inferências (Scarcella e Oxford, 1992).

A variedade das estratégias utilizadas pelos alunos, durante a compreensão do texto, nos faz crer que os alunos realmente assumiram a responsabilidade do cumprimento da tarefa e de auxiliar o colega durante a compreensão.

Pudemos, ainda, constatar, que os alunos estiveram motivados a realizar a tarefa, pois não houve o abandono de nenhum exercício. Percebemos, também, nas

gravações das interações, o tom suave e cordial e as risadas que permeavam a realização das atividades, que podem também ser indicativos de que os alunos apreciaram a tarefa que lhes foi proposta.

4.1.3 Quais seriam as percepções dos participantes da pesquisa sobre o fato de resolverem exercícios de compreensão textual de forma colaborativa?

No decorrer da análise, pudemos perceber vários aspectos positivos neste tipo de interação durante a resolução de exercícios de compreensão de textos. Os alunos, em resposta ao questionário fornecido após as aulas em que a gravação ocorreu, relataram vários fatores positivos, tais como:

- troca de informações com os colegas durante a leitura, o que fez com que se ajudassem mutuamente e compartilhassem seus conhecimentos com vistas à co-construção da aprendizagem;
- oportunidade de praticar a habilidade de produção oral;
- oportunidade de corrigir os próprios erros e resolver dúvidas com os colegas;
- aprimoramento das relações sociais;
- mais oportunidades de refletir sobre a língua-alvo em uso, aprendendo vocabulário de forma mais efetiva através da releitura do texto e da troca de experiências com o colega;
- ajuda durante a elaboração de respostas;
- possibilidade de superar a ansiedade causada em aula de L2 através da colaboração e paciência do colega;
- maior oportunidade para compreender o texto.

Além desses fatores, outros foram apontados durante a entrevista, tais como a possibilidade de:

- aumento da motivação, da autoconfiança e da concentração;
- aulas mais dinâmicas;
- maior responsabilidade dos alunos em relação à realização de exercícios em grupo em sala de aula;
- uso espontâneo da língua;

- maior produção oral;
- correção de erros;
- aprendizagem de novas palavras;
- interação em uma relação mais igualitária.

Como é possível observar, os alunos apontam várias vantagens do uso da aprendizagem colaborativa aplicada à resolução de exercícios de compreensão textual em aula de L2. Eles mencionam que o crescimento também foi emocional e não só lingüístico, e, como aponta Mastrella (2002), os fatores afetivos são de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendiz. As respostas dadas aos questionários nos permitem afirmar que a valorização do trabalho em grupo foi percebido pelos alunos ao avaliarem o resultado de sua interação (Bruffee, 1999).

Foi possível, ainda, perceber que os alunos consideraram como positivo o fato de a leitura dos textos ter sido abordada juntamente com outras habilidades (produção oral e compreensão oral), além da possibilidade de praticá-la de forma comunicativa (Olsen e Kagan, 1992), o que tornou a aula mais dinâmica e interessante, segundo os participantes deste estudo. Alguns participantes relataram, também, o desejo de estender essa forma colaborativa de trabalho para a leitura e a compreensão de textos de outras disciplinas e para o uso com seus atuais ou futuros alunos.

O professor da turma também observou vários pontos positivos nessa atividade, como foi possível perceber através de suas respostas à entrevista.

- maior interação entre os alunos;
- aprendizagem conjunta de vocabulário e de estratégias de leitura;
- maior motivação para ler e maior segurança ao elaborar respostas e ao emitir opiniões;
- aumento da auto-estima;
- alunos tomam uma posição mais ativa na aprendizagem;
- produção autêntica de língua, proporcionando oportunidades de prática oral.

O professor também observou algumas modificações nas atitudes dos alunos em sala de aula, visto que se tornaram mais participativos, motivados e responsáveis,

o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Johnson e Johnson (1998). Segundo o professor, os alunos tornaram-se mais:

- responsáveis, interessados pela aprendizagem e mais assíduos;
- autônomos, capazes de tomar suas próprias decisões e gerenciar sua aprendizagem;
- conscientes do seu papel de aprendizes, e de parceiros da aprendizagem, tornando-se, assim, também mais colaborativos;
- competentes na resolução de outros exercícios, pois, ao que tudo indica, a posição mais ativa dos alunos durante a compreensão dos textos, negociando significados, pode ter feito com que as palavras e informações contidas no texto permanecessem mais tempo na memória.

Ele também avaliou a resolução colaborativa de exercícios de compreensão como positiva e ressaltou o desejo de continuar a utilizar esse tipo de atividade.

Quanto aos aspectos negativos, poucos foram os mencionados pelos alunos nos questionários:

- impaciência e ansiedade geradas pela pressa em ver a resposta “correta”, e pela diferença de nível entre os colegas;
- a permanência de dúvidas, até que a correção com o grupo ocorresse;
- o cansaço proveniente da demora na resolução dos exercícios.

Apenas dois aspectos negativos foram assinalados pelos alunos durante a entrevista. Esses pontos já haviam sido mencionados nos questionários:

- o fato de a atividade requerer muito tempo;
- a possibilidade de permanência de dúvidas.

O professor da turma não apontou fator negativo algum em relação à resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.

Como é possível perceber, os aspectos positivos superaram em número os negativos. A preocupação dos alunos com o tempo gasto durante a atividade refletia a ansiedade dos mesmos em perceber logo os resultados. Entretanto, conforme foi mencionado pelos próprios participantes desta pesquisa, à medida que eles percebiam

os benefícios da atividade, o fator tempo não era mais considerado como algo problemático. Ainda em relação a esse fator, a aluna Bia temia atrasar o desenvolvimento da colega, o que demonstra uma preocupação com o outro e a tomada de responsabilidade do bom andamento da tarefa.

Alguns alunos relataram, também, que se sentiam ansiosos quando havia a permanência de dúvidas durante a interação, embora todas as atividades tenham sido verificadas ao final da aula pelo professor, conforme foi explicitado no capítulo 2. Acreditamos que, devido à ansiedade, os alunos gostariam de ter obtido respostas para seus questionamentos no momento da discussão e não ao final da aula, possivelmente por ainda verem o professor como validador de respostas por excelência. Como se vê, ainda há muito o que se fazer e pesquisar sobre a ansiedade dos aprendizes e como tentar neutralizar seus efeitos negativos.

Os resultados positivos que obtivemos em nossa pesquisa, em termos de aceitação e satisfação por parte dos participantes, sugerem que este caminho pode ser trilhado com êxito por outros alunos de L2 em tarefas de compreensão de texto.

Os participantes relataram que aprenderam muitas coisas com essa forma colaborativa de leitura e compreensão de textos. Eles aprenderam, por exemplo:

- a não se preocupar em entender todas as palavras desconhecidas encontradas no texto, mas procurar entender o sentido geral do texto e concentrar-se nas informações realmente necessárias;
- a rever crenças sobre ‘a resposta certa’ quando se trata de compreensão de textos e aceitar outras possibilidades bem argumentadas;
- a valorizar mais a opinião do outro, bem como a confiar mais na opinião do colega;
- uma nova forma de ensino de leitura para utilizar em suas aulas, uma vez que os alunos de Letras, além de aprender a L2, prepararam-se para ensiná-la;
- uma nova forma de trabalhar a leitura de outros tipos de textos, mostrando que são capazes de aplicar o que aprenderam com a atividade para melhorar a leitura de textos de outras disciplinas.

Desse modo, podemos considerar que o nosso estudo conseguiu atingir seu objetivo maior que foi investigar como os alunos interagem ao compreender o texto com seus colegas, bem como seus objetivos específicos de verificar o efeito desse tipo de interação em aulas de leitura, juntamente com as estratégias utilizadas pelos

alunos. Os pontos positivos nos permitem afirmar que a colaboração com os pares, durante a realização de exercícios de compreensão de textos em L2, pôde auxiliar os participantes desta pesquisa a resolver a tarefa proposta e a expandir seu conhecimento do outro e do mundo através da interação e dos esquemas compartilhados.

4.2 Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de L2

Como vimos, a leitura é um processo cognitivo que produz conhecimento na interação entre texto e leitor. Ao interagir com o texto, o aluno se envolve em um processo de co-autoria (Leffa, 1996; Orlandi, 1999b), na medida em que o significado existe em função do leitor e da ativação dos esquemas compartilhados com o autor.

Nosso estudo se baseou nos princípios da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa para aplicar ao processo de leitura em L2 alguns dos conceitos já utilizados por estudiosos do processo de leitura em L1 (Kato, 1999; Kleiman, 2001b; Terzi, 2001), bem como conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem de L2 em geral. Nossa intenção era verificar se os alunos poderiam se beneficiar da interação com o colega também durante atividades de leitura em L2, e, como nos foi possível observar, o resultado foi positivo.

Acreditamos que a contribuição deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de L2 pode ser demonstrada através da análise dos dados, visto que, pudemos entender como o processo de compreensão de textos se torna enriquecido por meio da interação entre os alunos.

Pudemos observar que, por intermédio da interação, os alunos tiveram a oportunidade de se relacionarem com textos escritos de forma mais ativa, em uma situação que lhes permitiu compartilhar seus esquemas. Dessa forma, os resultados deste estudo corroboram a afirmação de que a leitura não é um processo receptivo, mas sim ativo, interativo e que pode gerar oportunidades para a prática integrada de habilidades de língua (Paiva, 2002).

Pudemos verificar, por meio dos resultados deste estudo, que os alunos apuraram sua noção de certo e errado, ao perceber que existem várias possibilidades de resposta, e não só a validada pelo professor; aprenderam a ler seletivamente, concentrando sua atenção na informação que é mais necessária ao exercício a ser resolvido; e, envolveram-se mais ativamente no processo de aprendizagem, visto que

passaram a ter um papel fundamental no que diz respeito à sua aprendizagem, bem como passaram a ter uma maior responsabilidade para com o seu par.

Os alunos participantes desta pesquisa conseguiram, além de avaliar seu próprio desempenho enquanto respondiam ao questionário e, também, durante a realização da entrevista, fazer sugestões para o aprimoramento deste tipo de exercício. Um dos participantes sugere que seja disponibilizado o uso de gramáticas durante a resolução de exercícios de compreensão de textos, a fim de viabilizar a solução de eventuais dúvidas sem a intervenção do professor:

[86] Barbra - Você teve alguma dificuldade em tais atividades?

Anaís- Eu acho que quando a gente for fazer essa atividade de leitura colaborativa, como a gente tem dicionário poderia ter gramáticas... porque aí o problema que a gente teve com o *present perfect* poderia ter sido sanado também... se bem que sempre o Leonardo estava atento. Então, ele foi lá e... fez o papel da gramática...mas seria um caminho mais interessante se nós tivéssemos pesquisado e achado...

A aluna sugere, ainda, que os alunos possam fazer pares com diferentes membros da turma, visando a um maior entrosamento com os outros colegas. Aparentemente, a aluna gostou tanto de ter conhecido melhor o colega, pela interação que teve com ele, que sentiu vontade de interagir com os demais:

[87] Barbra - Você tem algum comentário extra para fazer em relação à realização destas atividades?

Anaís- Eu acho que essa atividade se fosse ser continuada, seria legal mudar os pares... assim a gente faria um tempo com uma pessoa e depois trocava... dando oportunidade de conhecer melhor outros colegas... foi legal trabalhar como Rob, mas eu quase que esqueci o resto da turma...mas fazer só com um também foi legal porque não ficou uma relação superficial... mas se troca depois de um tempo há uma maior interação e as pessoas vão se flexibilizando...

Dessa forma, ao permitirmos que os alunos trabalhem colaborativamente durante a leitura e a resolução de exercícios de compreensão textual, nós, professores, estaremos estabelecendo um ambiente em que possam se conhecer melhor, ajudar-se mutuamente e aprender uns com os outros.

Outros professores, que se interessem pelo ensino da leitura, podem se interessar em aplicar os princípios deste estudo em suas aulas e verificar os resultados positivos de seus alunos.

4.3 Limitações deste estudo

Como todo estudo, este também possui algumas limitações.

Por contar com um número restrito de participantes, apenas oito, esta pesquisa apresenta limitações quanto à generalização dos resultados, pois cada contexto de estudo gera um tipo diferenciado de resultados, podendo os resultados dessa pesquisa ser generalizados apenas no que se refere à turma pesquisada (Lüdke e André, 1986).

O tempo limitado em que a coleta de dados ocorreu – apenas três meses – também se traduz em empecilho à generalização de resultados. Para concluirmos que a negociação travada entre os pares tenha resultado em aprendizagem, seria necessário passar mais tempo com a turma a fim de verificar empiricamente o seu desenvolvimento.

Além disso, esse trabalho se propôs a responder apenas três dentre um universo de perguntas que poderiam ter sido geradas através de seus dados, como, por exemplo, a análise de outras partes da aula de leitura observada que não os exercícios de compreensão.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Como a área de pesquisa em sala de aula de L2 oferece ricos contextos de pesquisa, apresentamos algumas sugestões que podem embasar futuras pesquisas.

Sugerimos que este estudo seja reaplicado em turmas de outros níveis e outros contextos, no intuito de confirmar ou refutar os seus resultados.

Realizar estudos utilizando tipos diferenciados de textos, como artigos de periódicos, páginas da Internet, textos literários, ou textos sugeridos pelos próprios alunos, traçando uma comparação entre os resultados obtidos com textos didáticos e textos autênticos a fim de perceber se as estratégias utilizadas para mediar a interação seriam semelhantes às que averiguamos.

A exemplo de Bassi (2002), sugerimos que mais estudos sobre os efeitos da aprendizagem colaborativa e a co-construção de conhecimento em salas de L2 sejam desenvolvidos no Brasil.

Traçamos, no capítulo 1 deste estudo, algumas características esperadas do “bom” professor de leitura. Nesse sentido, sugerimos que pesquisas sejam feitas em

cursos destinados à capacitação de professores para descobrir como os professores têm sido preparados para trabalhar com a leitura em sala de aula.

Percebemos que, embora a atividade tenha contribuído para o aumento da autoconfiança e redução da ansiedade dos alunos em relação à atividades de língua, ainda foi possível perceber que alguns alunos tiveram dificuldades em se desvincularem da ansiedade. Sugerimos, então, que mais estudos relacionados à ansiedade sejam realizados em contexto de sala de aula de L2.

4.5 Considerações finais

Vimos, através deste estudo, que a leitura é uma habilidade cognitiva interativa, pois, ao ativar seus esquemas sobre determinados assuntos para compreender o texto, o leitor se coloca na condição de co-autor (Leffa, 1996; Orlandi, 1999b). Esta pesquisa, apesar de incipiente, procurou demonstrar que, ao resolverem exercícios de compreensão de textos colaborativamente, os alunos dividem, também, essa condição de co-autoria, pois compartilharam esquemas, construíram juntos o significado, o que proporcionou maior oportunidade de acertos do que teriam caso trabalhassem individualmente. Nossos dados nos mostram que essa interatividade transcende, portanto, o nível pessoal, alcançando o nível interpessoal.

Verificamos, ainda, que a interação em pares favorece a releitura com propósito, ou seja, os alunos relêem porque sentem a necessidade de fazê-lo, e, com a releitura, aspectos lingüísticos como vocabulário, gramática e pronúncia foram explorados por esses aprendizes durante o trabalho colaborativo. O fato de os alunos discutirem sobre os textos e sobre suas respostas favoreceu o desenvolvimento de sua produção oral, e também de fatores sociais e afetivos, tais como a importância da cooperação com o colega, o aumento da autoconfiança, a redução da ansiedade, e a reafirmação dos laços de amizade, conforme foi relatado pelos próprios alunos nas entrevistas. Esses aspectos favorecem o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem.

Tentamos demonstrar que, por meio da leitura e da compreensão de textos, realizadas de forma colaborativa, os alunos podem tornar-se cada vez autônomos e responsáveis por sua aprendizagem.

Não temos a pretensão de, com este estudo, esgotar o assunto por nós pesquisado, nem tampouco responder a todas as perguntas possíveis sobre ele. No

entanto, esperamos, que ele possa colaborar com a disseminação do uso da aprendizagem colaborativa em outras habilidades em aula de L2, e que outros professores possam se sentir instigados a continuar a busca de formas alternativas do ensino da habilidade de leitura, tornando possível que seus alunos vivenciem a gratificante experiência de se tornarem sujeitos do próprio discurso (Coracini, 1995b; Orlandi, 1999a, 1999b), através da reflexão e do auxílio mútuo neste pequeno grande universo que é a sala de aula de L2, onde tantas experiências, sejam elas lingüísticas ou não, são compartilhadas.

Fechamos, aqui, as páginas físicas deste estudo. Porém, esperamos que as reflexões nelas contidas abram tantas outras para novas e futuras reflexões.

REFERÊNCIAS

- ASBY, C. A. The Use of Inference in EFL Text Comprehension. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 26, p. 5-16, 1995.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA, A. L. C. O Sentido da Leitura - Construir Sentidos: Uma proposta de Abordagem Dialógica. In: CORACINI, M. J. F.; PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/ EDUCAT, 2001. p.187-207.
- ALVES, Z. D. Alfabetização como um Processo Sociopsicolingüístico: Uma Experiência Realizada no Colégio de Aplicação. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 1995. p. 141-149.
- ANDERSON, R. C.; REYNOLDS, R. E.; SCHALLERT, D. L.; GOETZ, E. T. Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, v. 14, n. 4, p. 367-381, 1977.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, D. (Ed.). *A Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984. p. 255-291.
- BARBISAN, L. B; MACHADO, R. F.; MARQUARDT, L L.; BEXIGA, R. S. S. A importância do tópico na leitura. In: BARBISAN, L. B.; GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. (Org.). *Texto situado: textualidade e função comunicativa*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2002. p. 99- 126.
- BASSI, C. E. *O efeito de negociações: A co-construção de conhecimento em sala de aula de francês como L2*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BRAGGIO, S. L. B. A Importância da Construção do Sentido na Aquisição da Linguagem Escrita. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). *Contribuições da Lingüística para a Alfabetização*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 1995. p. 125-139.

BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 132-149.

BROOKS, F. ; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse during Communicative Tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, J. D. *Understanding Research in Second Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. ELT in the “Post-method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CALFEE, R.; DRUM, P. Research on Teaching Reading. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 804-848.

CARRELL, P. Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Teaching*. 8th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 239-259.

CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. C. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Teaching*. 8th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 73-92.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. 1st edition. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARKE, M. E.; SILBERSTEIN, S. Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. *Language Learning*, v. 27, n. 1, p. 135-154, 1977.

COELHO, E. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher’s Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992, p. 31-49.

CORACINI, M. J. F., O Título: Uma Unidade Subjetiva (Caracterização e Aprendizagem). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v.13, p. 211- 234, 1989.

_____. A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995a. p. 67-74.

_____. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995b. p. 13-20.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *IRAL*, v. 5, p. 161-170, 1967.

DALACORTE, M. C. F. A Participação dos Aprendizes na Interação em Sala de Aula. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Org.). *A Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2000. p.39-62.

DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural*. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 2001.

DIAS, R. *Inglês Instrumental – Leitura Crítica: uma Abordagem Construtiva*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1990.

DIXON-KRAUSS, L. Partner reading and writing: peer social dialogue and the zone of proximal development. *Journal of reading behavior*, v.27, n.1, p. 45-63, 1995.

_____. Vygotsky's Sociohistorical Perspective on Learning and its Application to Western Literacy Instruction. In: DIXON-KRAUSS, L. (Ed.). *Vygotsky in the Classroom*. New York: Longman, 1996. p. 7-24.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56.

_____. Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 27-50.

DONATO, R.; LANTOLF, J. The dialogic origin of L2 monitoring. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and Language Learning*, v. 1. Urbana Champaign, IL: Division of English as an International Language, 1990. p. 83-97.

DÖRNYEI, Z. Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

ELLIS, R. Informal and Formal Approaches to Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, v. 36, n. 2, p.73-81, 1982.

_____. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.

ENGLANDER, K. Real Life Problem Solving: A Collaborative Learning Activity. *Forum English Teaching*, v. 40, n.1, p. 8-11, 2002.

FANTINI, M. C., Microetnia da sala de aula de leitura em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFGRS, 1994. p.230-236.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: N. Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os Pares: Os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SABOTA, B. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica: Revista da Faculdade de Letras e do Mestrado em Letras e Lingüística/FL-UFG*, v. 14, 2002 (no prelo).

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Melbourne: Cambridge University Press, 1995. p. 323-347.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 15ª edição. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Complementam*. 41ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GADELHA, I. M. B. *Leitura e coesão textual em língua inglesa*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Letras: Língua Inglesa). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

GASS, S. M. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

GILLETTE, B. The Role of Learner Goals in L2 Success. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 195-213.

GOODMAN, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976. p. 259-272.

GOUGH, P. B. One Second of Reading. In: KAVANAGH, J. F. ; MATTINGLY, I. G. (Ed.). *Language by Ear and Eye*. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 509-535.

GRABE, W. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n .3, p. 375-406, 1991.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills: a Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. 15th edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.103-111.

_____. Interação em Aula de Leitura: A atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 29, p. 85-96, 1997.

GUARIENTO, W. ; MORLEY, J. Text Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, v. 55, n. 4, p. 347-353, 2001.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JACOB, E. Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, v. 57, p.1-50, 1987.

JOHNSON, D. Classroom-Oriented Research in Second-Language Learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in Language Learning: Principles, Processes, and Prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. 1998. Disponível em:
<<http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>>. Acesso em: 21 set. 1999.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. 2^a edição. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 8^a edição. Campinas: Pontes, 2001b.

KOHN, J. J.; VAJDA, P. G. Peer Mediated Instruction and Small Group Interaction in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 4, p. 379-390, 1975.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.

KNUTSON, E. M. Reading with a Purpose: Communicative Reading Tasks for the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 1, p. 49-57, 1997.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, v. 6, p. 292-323, 1974.

- LANTOLF, J. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 1-26.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Perspectives on Second Language Research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.
- _____. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A.E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p.13-37.
- LIED, J. I. F. *Reflections on Teaching English and Students' Motivation*. Lajeado: Gráfica e Editora Pallotti, 2002.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.
- LONG, M.; PORTER, P. A. Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, A. M. B. Novos Rumos para uma Antiga Questão: Proficiência em língua ou proficiência em leitura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.13, p. 255-261, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, v. 5, p. 3-16, 1985.
- _____. *Análise da Conversação*. São Paulo, SP: Ática, 1991.
- MASTRELLA, M. R. *A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MCCARTHY, C. P. Reading Theory as a Microcosm of the Four Skills. *The Internet TESL Journal*, v. V, n. 5, maio de 1999. Disponível em: <http://iteslj.org/articles/mccarthy-reading.html>. Acesso em 30 jul. 2002.

MICCOLI, L. A Deeper View of EFL Learning: Students' Collective Classroom Experiences. *Claritas*, n. 6, p. 7-36, 2000.

_____. Pesquisas em Sala de Aula e sua Contribuição para o Entendimento de Processo de Aprendizagem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p.81-90.

MOITA LOPES, L. P. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. p. 137-146.

_____. What is this class about? Topic Formulation in an L1 Reading Comprehension Classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997. p. 349-362.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a Aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos). UNB, Brasília.

MURCE FILHO, N. F. *Aulas "Alternativas" de leitura em língua estrangeira: histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York, NY: Prentice Hall, 1991.

_____. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

O'CONNELL, S. *Focus on First Certificate for the Revised Exam*. Essex: Longman, 1999.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 51-78.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About Cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.

- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4ª edição. Campinas, SP: Cortez, 1999a.
- _____. A Produção de Leitura e suas Condições. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999b. p. 47-60.
- OTONI, P. Leitura em língua estrangeira: legibilidade e avaliação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v.13, p. 211-234, 1988.
- OXFORD, R. L Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PADRÓN, R. A. et al. *Communicative Language Teaching*. Belo Horizonte: Gráfica Lastro, 1996.
- PAIVA, M. G. G; FREITAS, S. W. D. Vygotsky, Second Language Acquisition and Learner Autonomy: Some Preliminary Considerations. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFGRS, 1994. p.36-44.
- PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira, 2002.
Disponível em: <<http://geocities.com/veramenezes/leitura.htm>>. Acesso em: 17 out. 2002.
- PAPALIA, A. Interaction of reader and text. In: RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive Language Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press, 1996. p. 70-83.
- PETERSON, A. A. A. O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa com ambiente positivo para a aprendizagem. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 25-41.
- PICA, T. et al. Language Learners' Interaction: How does it address the input, output and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 59-84, 1996.
- PINTO, A. et al. Propósitos e táticas em Leitura: Relevância da correlação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 13, p. 211-234, 1989.
- RICHARDS, J. C. A Profile of an Effective Reading Teacher. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 87-99.
- _____. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J. C; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 19-25.
- RICHARDS, J. C. et al.(Org.). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

RIVERS, W. M. Interaction as the Key to Teaching Language for Communication. In: RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive Language Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press, 1996. p. 3-16.

ROLLER, C. M. ; MATAMBO, A. R. Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p.129-141, 1992.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

RUMELHART, D. E. Toward an Interactive Model of Reading. In: DORNICK. S. (Ed.). *Attention and Performance*. New Jersey: Erlbaum Associates, 1977. p.3-25.

_____. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Ed.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SABOTA, B. Reading: A Receptive Skill?! Roteiro de trabalho para atividades de leitura em L2. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p.200-210.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Teaching*. 8th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 22-36.

SANTOS, V. M. X.; NEVES, T. R. P. O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p.165-184.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle e Heinle, 1992.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: Uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª edição. São Paulo, SP: Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, E. A. L.; RIBEIRO, L. A. *Leitura: um jogo interativo*. *Anais do VI Congresso de Lingüística Aplicada* (CD-ROM). Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 1-10.

SOARS, J.; SOARS, L. *Headway Pre-Intermediate* Oxford: Oxford University Press, 1991.

_____. *New Headway Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SOBRINHO, J. C. Uso do dicionário: configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 73-93.

STANOVICH, K. E. Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, n. 1, p.32-71, 1980.

SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its contribution to Second Language Learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995.

_____. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 97-114.

SWAIN, M.; CUMMING, A. Beyond Methodology: Behind Research. Trabalho apresentado no The 1988 Conference of B. C. TEAL in honour of Mary Ashworth. Vancouver, Mar. 18-19, 1988.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Learning*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TERZI, S. B. A Interação em Sala de Aula e sua Influência no Esquema de Perguntas e Respostas das Crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.16, p.115-125, 1990.

_____. *A construção da leitura*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.

TOLENTINO, M. V. F. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996. p. 177-189.

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practices. In: MOLL, L.C. (Ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.

UNDERHILL, A. Facilitation in Language Teaching. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Melbourne: Cambridge University Press, 1999. p. 125-141.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 99-113.

WALLACE, C. Reading with a Suspicious Eye: Critical Reading in the EFL Classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997. p. 335-347.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em:
<<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WILLIAMS, R. 'Top Ten' Principles for Teaching Reading. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 42-45, 1986.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. v. 17, p. 89-100, 1976.

ANEXOS

Anexo A

Questionário Inicial

1- Nome: _____ Pseudônimo: _____

2- Idade: _____ 3- Profissão: _____

4- Onde você estuda/estudou?

a) Ensino Fundamental Escola Pública Escola Particular

b) Ensino Médio Escola Pública Escola Particular

c) Ensino Superior Universidade Pública Universidade Particular

5- Você já morou em algum país de língua inglesa? Caso positivo, onde e por quanto tempo?

6- Você já visitou/ estudou em algum país de língua inglesa? Caso positivo, onde e por quanto tempo?

7- Você já estudou em algum curso livre de inglês? Caso positivo, por quanto tempo?

8- Você estuda ou fala outra língua estrangeira? Caso positivo qual(is) e por quanto tempo?

9- Na sua família alguém fala inglês? Caso positivo, quem?

10 - O que você faz para praticar inglês fora da sala de aula?

11- Com que frequência você lê textos em:

a) Português? _____

b) Inglês? _____

12- Que tipos de textos você lê em:

a) Português?

b) Inglês?

Qual a sua definição de leitura?

13- Você considera ler em língua inglesa uma atividade:

- de baixa dificuldade
- de média dificuldade
- de alta dificuldade

Anexo B

Aula 1 – Jobs

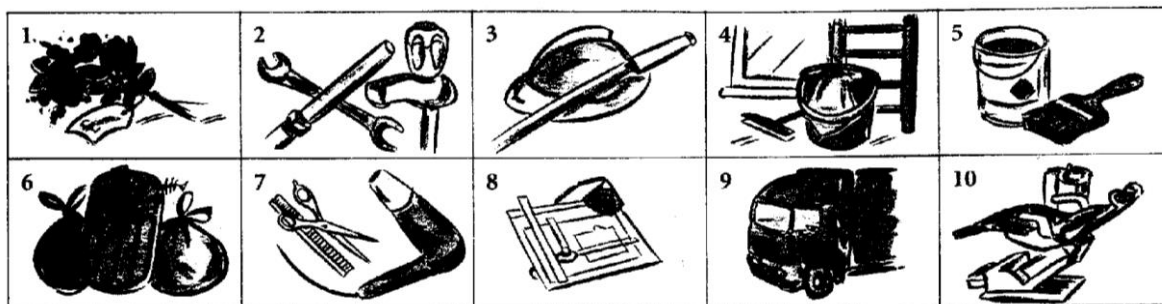
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras – Área de Inglês
Name:

Date:

2 ▶

OTHER PEOPLE'S JOBS

Lead-in 1 The drawings below represent ten different jobs.



- 1 Work with a partner to decide what the ten jobs are.
- 2 Now discuss:
Which job ... a) needs the most training? b) is the most useful? c) is the best paid?
d) is the least pleasant? e) is the most satisfying? f) is the hardest?

Lead-in 2 Have you ever wanted to try someone else's job?

The writer, Danny Danziger, recently spent a week working in each of four different jobs to see what they were like. Below are short extracts from the four articles he wrote about his experiences.

- 1 Read the four extracts and try to guess what job he is describing in each one. Discuss your ideas with another student.

A	B	C	D
Alan never seemed to get bored by the same old questions. But he did confide to me, no-one should do this job more than three years, because after a while you look at the people, and they're not people, they're the broken tap in room 23 or the lost wallet in room 7 or the couple who want to	The third gallery was the Time Measurement exhibit. Water clocks, watches and chronometers. I saw my life ticking by, second by micro-second. Working in a more popular gallery you might be approached more frequently, but the range of questions is unvarying.	During the week I went to bed early so I would not appear too awful in the morning light, and each day started with an agony of indecision as I wondered what to wear. I never lost my embarrassment at meeting people whose prime interest was in my physical appearance.	The pace starts off leisurely enough. With my crisp white apron and valet's jacket I would feel cool and confident. It's quiet enough at 12.15 to notice the famous faces who are lunching. By one o'clock, the place is jumping. As fast as tables are vacated new faces are slipping in. No time to

fly home because they're not having fun.'	People only want to know the same thing. 'Where's the nearest toilet/ lift/cup of tea?'		enjoy the thrill of a film star lighting a big cigar ... the sous-chef is screaming that the food for table 166 is getting cold.
-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ② These are the four places where he was working. Can you match the places with the extract, and add the name of the job?

Place	Extract	Job
Photographic studio		
Museum		
Restaurant		
Holiday resort		

Again, check your answers with another student.

- ③ Choose from the four extracts (A-D) to answer these questions and write the letters in the boxes.

In which job did Danny have to wear special clothes?

In which job did he have to work the fastest?

Which job made him feel most anxious?

Which jobs involved dealing with people's problems?

Which job did the writer seem to find most boring?

In which job did Danny find the customers especially interesting?

Which job did he discuss with an experienced worker?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Anexo C

Aula 2 – Sister Wendy



- 1 Look at the pictures of Sister Wendy.
 - What does she look like?
 - What is she doing in the pictures?
- 2 Now read the text. Which of the things in the box above does she mention?

Sister Wendy, TV Star!

Sister Wendy Beckett has been a nun for nearly 50 years, since she was 16. Most of the time she lives in solitary confinement in a caravan in the grounds of a Carmelite monastery in Norfolk, often not speaking to anyone for 22 hours a day. But every few months she leaves her caravan and travels round Europe, staying in international hotels and eating in famous restaurants. Why is she leading this double life? How does a nun who has devoted her life to solitude and prayer become a visitor to the Ritz?

Sister Wendy has a remarkable other life. She writes and presents an arts programme for BBC television called 'Sister Wendy's Grand Tour'. In it, she visits European art capitals and gives her personal opinions on some of the world's most famous works of art. She begins each programme with these words: 'For over 20 years I lived in solitude. Now I'm seeing Europe for the first time. I'm visiting the world's most famous art treasures.'



'I think God has been very good to me.'

She speaks clearly and plainly, with none of the academic verbosity of art historians. TV viewers love her common-sense wisdom, and are fascinated to watch a kind, elderly, bespectacled, nun who is so obviously delighted by all she sees. They are infected by her enthusiasm. Sister Wendy believes that although God wants her to have a life of prayer and solitary contemplation, He has also given her a mission to explain art in a simple manner to ordinary people. She says:

'I think God has been very good to me. Really I am a disaster as a person. Solitude is right for me because *I'm not good at being with other people*. But of course I enjoy going on tour. I have a comfortable bed, a luxurious bath and good meals, but the joy is mild compared with the joy of solitude and silent prayer. I always rush back to my caravan. People find this hard to understand. I have never wanted anything else; I am a blissfully happy woman.'

Sister Wendy's love of God and art is matched only by her love of good food and wine. She takes delight in poring over menus, choosing a good wine and wondering whether the steak is tender enough for her to eat because she has no back teeth. However, she is not delighted by her performance on television.

'I can't bear to watch myself on television. I feel that I look so silly — a ridiculous black-clothed figure. Thank God we don't have a television at the monastery. I suppose I am famous in a way, but as 95% of my time is spent alone in my caravan, it really doesn't affect me. I'm unimportant.'

Sister Wendy earned £1,200 for the first series. The success of this resulted in an increase for the second series. The money is being used to provide new shower rooms for the Carmelite monastery. ■

Universidade Federal de Goiás
 Faculdade de Letras – Área de Inglês
 Name:

Date:

Sister Wendy, TV Star!

Pre-reading

What do you think the life of a nun is like? What do they:

<i>always do?</i>	<i>sometimes do?</i>	<i>never do?</i>

☺ Check with a partner.

Look at the picture of Sister Wendy:

- What does she look like?
- What is she doing in the pictures?
- Why do you think the title of the text is: “Sister Wendy, TV Star”?

Reading

Read the text and decide what these numbers refer to:

16	22	20
95%	50	1,200

What do you think these words mean in the text?

- | | |
|----------------|-----------------|
| a) confinement | e) bespectacled |
| b) remarkable | f) blissfully |
| c) ordinary | g) poring over |
| d) verbosity | h) tender |

☺ First check with your partner. Then check in the dictionary.

Comprehension Check

Read the summary of the article and correct the information when necessary.

“Sister Wendy became famous traveling to art capitals all around the world. She reports all she sees on a TV show aired by BBC. Her TV programs are popular because she meets famous art historians and interviews them. She believes God wants her to lead this double life. Although she is very famous, she still enjoys being on her own in her caravan. She only eats plain food and she doesn’t drink alcohol. Another thing she loves is watching

herself on TV. As there is no TV in the monastery, the other sisters cannot watch her show. Sister Wendy is using the money she has earned to buy some TV sets to the monastery.”

☺ Check with a partner.

Answer the following questions about Sister Wendy:

- Why do people like to watch her on television?

- Why does she say that God has been very good to her?

- Why does she say: “ I can’t stand to watch myself on television. I feel that I look so silly.”

☺ Check with a partner.

Anexo D

Aula 3 - Sports

Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras – Área de Inglês Focus: Reading Name: _____	Date: _____
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------

Sports

Pre-Reading Activity

- What is your favorite sport? Why?
- What equipment is necessary to practice your favorite sport?

Reading activity (for specific information).

You are going to read two extracts of people talking about their favorite sports. As you read, answer the following questions:

	Suzanne	Dorothy
a. What sports do they practice?		
b. Who practices the sport more often?		
c. Where do they practice their sports?		
d. How good are they at their sports?		
e. Who is older?		

Tapescript 15 – Sports

Suzanne

I love many sports, but best of all – skiing. I first skied when I was six years old, and lived in Canada, and then for many years, in fact decades, I wasn't able to ski again because I was living in hot places. But since I've been living in England, I've resumed skiing and it's been even better than it was. For me now the place to ski is the Alps, and particularly France. I live in England and the winters are gloomy, and there's not much sun, so one of the wonderful things about skiing for me, is the light and the brilliant sunshine that you find high, high up in the mountains. A lot of other people like it, too, and it can be rather crowded, especially around the lifts because you now have mechanical lifts that take you zooming up, flying up the mountains like a god, whereas in Canada I had to walk up if I wanted to ski down. The equipment you need ... skis, and boots, and poles. Many people own equipment but I hire mine in the resort. I do have my own clothes though, and clothes are very important because skiing is quite a fashion-conscious sport. Also, it's necessary to have clothes that will protect you because the weather can be very severe. You need a ski-suit, a hat, goggles to protect your eyes, socks, mittens, and a rucksack is useful to carry around your bits and pieces. Now at this point, I have to confess that I am not the world's greatest skier. I am a respectable skier, I'm a safe skier, but that doesn't stop you having a wonderful time. Also, there is the social life that is such an important part of skiing. You can eat and drink as much as you want because you know you're burning it all off. And then at the end of the day there's the evening, food and wine with friends and everybody talking about their excitements during the day. I love it!

Dorothy

I'm an elderly lady of eighty-three and I've always been interested in keep-fit, yoga and anything to keep myself mobile, and er... two years ago, I joined a little club run by the Salvation Army, where about eighteen of us meet together and we go through and we go through all our movements with music – it's very enjoyable. Needless to say, I am the eldest one there, but I'm able to do most of the exercises, when I feel OK. When I've got a bad bout of sciatica, I've got to ease up a bit.

How often? I go once a week on a Thursday for ..., oh we exercise for about three quarters of an hour, and then we end up with having a nice lunch, which is always very good, and that is at the Salvation Army Hall in Branksome. Who with? Lots of my friends; I have made friends since joining because I was a complete stranger when I went there but now there's a lot of people I can call my friends. And for this keep-fit we just wear a leotard with a nice bright yellow top and feel very smart. And across the top it says, 'Branksome is fighting fit'. And am I good at it? Well – I think I am ... and the instructress tells me, or tells the others rather, that I am an example to the rest of them.

- **Comprehension:**

1. What does Suzanne like best about her favorite sport? Why?
2. What does Suzanne mean by “ I would say I'm a respectable skier”?
3. Why does Suzanne like to ski in the French Alps?
4. What does Dorothy like best about her favorite sport? Why?

5. What does Dorothy mean by “ I’m an example to the rest of them”?

- Say whether these statements are true (T) or false (F):

- () 1. Suzanne has been skiing since she was 6 years old.
- () 2. Suzanne has her own skiing equipment.
- () 3. Suzanne is on a diet because she wants to be fit to ski.
- () 4. Dorothy is able to do most of the exercises all the time.
- () 5. Dorothy goes to the Salvation Army Club with her friends.

☺ Check your answers with a partner.

Post-Reading Activity

Would you like to practice Suzanne’s or Dorothy’s sport? Why?

Anexo E

Questionário sobre a interação durante a leitura e compreensão de textos

Nome: _____ Pseudônimo: _____

Questionário relativo ao texto (O nome do texto a ser aplicado)

1. Você acha que este texto foi:

- fácil
- de baixa dificuldade
- de média dificuldade
- de alta dificuldade

Por quê?

2. O vocabulário foi:

- fácil
- de baixa dificuldade
- de média dificuldade
- de alta dificuldade

Caso você tenha tido problemas com o vocabulário, como você os resolveu?

3. Quanto às estruturas gramaticais, você achou o texto:

- fácil
- de baixa dificuldade
- de média dificuldade
- de alta dificuldade

Caso você tenha tido problemas com as estruturas gramaticais, como você os resolveu?

4. Durante a leitura individual, você:

- conseguiu ler bem o texto
- conseguiu ler razoavelmente o texto
- não conseguiu ler o texto

Por quê?

Quantas vezes, aproximadamente, você releu o texto sozinho?

5. Durante a leitura com o colega, você:

- conseguiu ler bem o texto
- conseguiu ler razoavelmente o texto
- não conseguiu ler o texto

Por quê?

Quantas vezes, aproximadamente, você releu o texto com o seu colega?

6. Durante os exercícios de compreensão, como vocês decidiram que respostas deveriam ser alteradas?

7. Quais foram os pontos positivos e negativos da realização da atividade de leitura com o seu colega?

8. Você sentiu alguma dificuldade ao trabalhar o texto com o seu colega? Por quê?

9. Como você se sentiu durante a realização da atividade de leitura com o seu colega?

10. Você tem algum outro comentário sobre a realização da atividade de leitura com o seu colega?

Anexo F

Entrevista

Roteiro para a entrevista semi-estruturada com os alunos

- 1- Você se sentiu motivado de alguma forma para ler o texto? Por quê (não)?
- 2- Você considerou a 1ª leitura (de alta/média/baixa) dificuldade, a 2ª (de alta/média/baixa) dificuldade e a 3ª (de alta/média/baixa) dificuldade. Por quê?
- 3- Como você se sentiu ao efetuar as leituras sozinho (a)? Por quê?
- 4- Como você se sentiu ao efetuar as leituras com o (a) colega? Por quê?
- 5- Que diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinho e com o colega), no que diz respeito, sobretudo, à sua compreensão do texto?
- 6- Como você avalia a atividade de leitura realizada junto com seu colega? Quais, para você, foram os aspectos positivos e os negativos?
- 7- Você preferiria ter lido o texto sozinho(a)?
- 8- Como você avalia o seu desempenho em tal atividade?
- 9- Você teve alguma dificuldade em tais atividades?
- 10 - O que você aprendeu com essas atividades?
- 11- Você acha que esta atividade interferiu de alguma forma na sua visão de leitura em língua inglesa?
- 12 - Você tem algum comentário extra para fazer em relação à realização destas atividades?

Anexo G

Entrevista com o professor

Roteiro para a entrevista semi-estruturada com o professor

- 1- Você poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional?
- 2- Há quanto tempo você vem utilizando o trabalho colaborativo em suas aulas? Por quê?
- 3- Como você trabalha a leitura em sala de aula?
- 4- Você já havia realizado esse tipo de atividade, leitura em pares, com seus alunos?
- 5- Qual a sua impressão geral sobre esse tipo de atividade? Quais os aspectos positivos e negativos?
- 6- Ter utilizado este tipo de leitura atrapalhou de alguma forma o andamento de seu programa?
- 7- Como você avalia a questão do tempo gasto para a realização das atividades?
- 8- Você sentiu alguma alteração no comportamento dos alunos após a realização da pesquisa?
- 9- Você sentiu alguma alteração no comportamento deles em relação à leitura?
- 10- Você sentiu alguma alteração no desempenho deles durante a leitura?

Anexo H

Transcrição das interações durante as aulas – Edith e Bia

Aula 1 - *Jobs*

- Edith - Is this work?
 Bia- I think...
 Edith - I think he is... I don't know the name... Teacher, he is receptionist?
 Professor- Yeah, but why? Why do you think he is a receptionist? Ok?
 Bia- (pausa) I think he is... I think that letter 'A' is a receptionist because the text mention ah a room... room 7
 Edith - ... "couple who want to"...
 Bia- "...who want to fly home because they are not having fun" I thi-..
 Edith - ..are y-
 Bia- I think-
 Edith - ...are you su-
 Bia- I think that's why. (risos)
 Edith - Are you sure? (risos) They, eeeh, the person say: "after a while you look at people and they are not people, they are broken tap" problems... I think he is XXX
 Bia- I don't agree with you, because here, eh:, he says: "but he did confide to me". So, it is a somewhere that you can say who is XXXXXX the people can be turning.
 Edith - Turning?
 Bia- É. Not just people... common people.
 Edith - Ah, now I understand. I thought that you were talking about criminal. (risos)
 Bia- Ah ah (risos) No.
 Edith - Now that you explain to me I...I agree with you.
 Bia- And the letter 'B' what do you think? (pausa) What's job?
 Edith - (pausa) a job that look for to people about the information.. about some some information... a job then,...
 Bia- I think that letter 'B' is a shop assistant. Do you agree?
 Edith - Shop assistant?
 Bia- É
 Edith - Because hum...
 Bia- Because here.
 Edith - A person who eh, take XXX, no?
 Bia- Like a cashier?
 Edith - Yes...
 Bia- I don't know...
 Edith - Call the teacher to
 Bia- Hum , yeah. But remember last week the domino? When describe it... I think a shop assistant is a person who helps somebody in a shop.
 Edith - To chose the clothes... and things.
 Bia- Hum.
 Edith - Yes, but I think the teacher has another question that can solve this...
 Bia- Yes, so we can talk to the teacher.
 Edith - Call him?
 Bia- Yes... (um pouco hesitante)
 Edith - Leonardo, come here. (pausa) A shop assistant is the same profession to to cashier
 Professor- Cashier? No, no... shop assistant is the person who sells the things.
 Edith - Who sells?
 Professor- Yeah and the cashier is the person who receives the money, who gives the change.
 Edith - The change...
 Professor- Ok?

Edith - Ok... yeah
 Bia- Yes... in letter 'B' is a shop assistant?
 Professor- What do you think?
 Edith - (risos) Ai, ai...
 Bia- (risos) I think yes.
 Edith - Look: time measurement.... water clock
 Bia- Sundials.
 Edith - Sunglasses- sand glasses.
 Bia- Talking: "working in a more popular gallery you might be approached more frequently"
 Edith - Yeah.
 Bia- "People only want to know the same thing". So, is common people ask him for about...
 Edith - ... I think people ask... (pausa)
 Bia- How can I write "agree"?
 Edith - Hã?
 Bia- Agree? It's right "agree"?
 Edith - Yes. (pausa)
 Bia- And the letter 'C'?
 Edith - A top model.
 Bia- I think secretary. (risos)
 Edith - It's so different, né?
 Bia- Ah, ah, I don't know...
 Edith - Because... why-why do you think this- this profession?
 Bia- Because... hum, she says "each day started with the agony of indecision as I wondered what to wear. I never lost my embarrassment at meeting people whose prime interest was in my physical appearance." So, I think it is a secretary because she can chose what to wear, she can decide, because this and I think that a top model can't decide what she will... wear.
 Edith - Too. I think, too. And now? Call the Leonardo again? (risos)
 Bia- Hum, hum.
 Edith - Leonardo, I think this letter 'C' is top model, she thinks is secretary
 Professor- Hum?
 Edith - So?
 Professor- Wha-why do you think this person is a top model? Try to convince her or vice-versa, if you think this person is a secretary, try to convince her. Ok?
 Edith - hum...
 Bia- I Said to her... Twice!
 Professor- Why? Why do you think this person is a secretary?
 Edith - She told me but...
 Professor- ... you don't agree...
 Edith - No, I agree, but I think my response is correct... my re-my answer is correct
 Professor- You answer is correct?
 Edith - I think. (risos)
 Professor- Ok, so you keep your answer...right?
 Bia- Tell me why you think is a top model.
 Edith - Because she... she is preoccupied with how she...she wear... yes? And... and she... and the person said: "I never lost my embarrassment at meeting people whose prime interest was in my physical appearance."
 Bia- Hum...
 Edith - And the person, eh:, is very preoccupied with to wear... I don't know... and you? You don't agree?
 Bia- No.
 Edith - You think ... is secretary?
 Bia- I agree with you know because she-she emphasize "my physical appearance", so...

eh, secretary meets people new
 Edith - I thought you were correct, but you understand now, my opinion? (pausa)
 Bia- Yes... Agree...The o- the other job?
 Edith - Yeah.
 Bia- Hum ... (pausa) letter 'D'...
 Edith - 'D' waiter.
 Bia- XXX one?
 Edith - We agree! Wait- waiter... man or woman?
 Bia- Can be...(pausa) Why do you think it's a waiter or a waitress?
 Edith - Ah, because in this letter, this exercise don't say about the sex.... Don't specify the characteristic about man or woman.
 Bia- But I asked each word you identified this job.
 Edith - (pausa) I think it is more probable to be a waiter/waitress
 Bia- Ok, but, can you tell me why do you think the job letter 'C'?
 Edith - [The job letter 'C' ...
 Bia- [The job letter 'C'.
 Edith - ... because of this part of this exercise it's calm "to notice the faces who are lunching. By one o'clock the place is jumping."
 Bia- Hum, hum ...
 Edith - Its meaning is [full of people.
 Bia- [full
 Edith - "as fast as tables are vacated... new faces are slipping in. No time to enjoy the thrill"
 Bia- Hum, hum.
 Edith - So finish?
 Bia- Yeah.

Aula 2 - Sister Wendy

Edith - What do you think the life of a nun is like? What they... always do?... I put pray...
 Bia- Hum.
 Edith - Eh::: help people...
 Bia- Ok.
 Edith - Prepare religious party... it's not the-the... exactly the word but.... Fest, or.... You understand, no?
 Bia- Hum.
 Edith - Eh::: and you?
 Bia- I just put she always help people.
 Edith - Only?
 Bia- Mas... I know that she... always play... to God?
 Edith - Play?
 Bia- Pl-pray to God?
 Edith - Pray?
 Bia- Pray.
 Edith - Yes.
 Bia- Pray.
 Edith - Pray.
 Bia- Hum, hum... pray to?
 Edith- Pray. Only pray... pray to... to God. (pausa)
 Bia- And the...
 Edith - ... sometimes do. What do you put?
 Bia- Yeah. I think the nun sometimes sing a religious music. Eh: not always... sometimes.
 Edith - Correct... ah::: I put: teach religion...
 Bia- Hum, hum.
 Edith - Travel to Vatican.
 Bia- Ok.

Edith - Travel to visit your family. Yes?
 Bia- Yes.
 Edith - Teacher, it's correct: Travel to visit your family.
 Professor- Their family.
 Edith - Their?
 Professor- Yeah.
 Edith - I forgot this.
 Professor- Yes and do you agree with each other?
 Bia- Ok.
 Edith - Never do... never do?
 Bia- Never go out for clubs. (risos)
 Edith - (risos) they never drink alcoholic, too. (pausa) Yes, I think they never do.... (risos)
 Bia- (risos) O.k.
 Edith - (risos) boyfriend... let's check. (pausa) "Read the text and decide what these numbers refer to:" 16. what do you put?
 Bia- I put the age she start to be a nun.
 Edith- She?
 Bia- She.... She start to be a nun.
 Edith - It refers to the age she started her monastery life. Correct.
 Bia- Hum, hum.
 Edith - And 22?
 Bia- How many... hum.... About hours she doesn't speak a day.
 Edith - I put, eh:: the time she doesn't speak to anyone on a monastery. And the number 20?
 Bia- It refers how many time she lived in a soil- [tu-...
 Edith - [tude- solitude.
 Bia- Solitude.
 Edith - Yes, it refers to her life in solitude. Correct. And about ni-number 95 per- percent? Eh: 95%? What do you...
 Bia- It refers to time she spends alone in a caravan. Caravan?
 Edith - Yeah. It refer to her time that she – that she spends alone in her caravan.
 Bia- Caravan?
 Edith - It's correct... and the number 50? What?... what do you put?
 Bia- Hum:: to refer how many years...she... she has been a nun.
 Edith - Hum, hum. I put her age. No?
 Bia- Hã?
 Edith- Yes, her age...
 Bia- No.
 Edith - Yes. Has been a nun for... ah, yes...
 Bia- "She has been a nun for nearly 50 years."
 Edith - Ah.... yes, I forgot that...
 Bia- So, I think that she has 60 and...
 Edith - Oh, I'm... wrong. (pausa)
 Bia- What did you put...
 Edith - And one thousand.... correct?
 Bia- I think, 1,200. No...
 Edith - Ah, ok. It refers that she earned for the- for the first seri- series.
 Bia- It's her salary.
 Edith - No.
 Bia- No?
 Edith - No. It... Hum... it's for the first series...not the ... the salary... but the money that she...eh: take the program, she earned the program to... to do another program.
 Bia- Ah, ok.
 Edith - Understand?
 Bia- Series?
 Edith - Yeah, the first series. The first program. That she... that she does....

- Bia- It's not her salary?
 Edith - No.
 Bia- Not her sal-salary.
 Edith - No. It refers to to ... money that she take the XX first series. Ok?
 Professor- Yeah.
 Edith - It's *lucro*?
 Professor- Hã?
 Edith - It's like *lucro*?
 Professor- No, the money she receives to-to make the series-the first series... the total quantity of money, ok?
 Edith - Ok. Yes. ... you understand, no?
 Bia- Hum.
 Edith - Now...
 Bia- Wait a minute. (pausa) o.k.
 Edith - "what do you think these words mean in the text?"
 Bia- Con- confinement. I think alone... like something alone.
 Edith - I put she doesn't go out much... Well,
 Bia- Yes...
 Edith - Because she-she.... is there for many-many time... and 'B' remarkable?
 Bia- It's mean help.
 Edith - Help?
 Bia- I think.
 Edith - I think no....(pausa)
 Bia- What?
 Edith - I don't know the... (pausa) letter 'C' ordinary?
 Bia- Can be poor...
 Edith - I put simple... the same.
 Bia- The same.
 Edith - 'D'. verbosity.
 Bia- I don't know.
 Edith - I put difficult speak... the person doesn't have a clear speak. Are you understand?
 Bia- Hum...
 Edith - Because...hum, ah::: she says in the text "she speaks clearly and plainly, with no academic verbosity as art historians" ... are you understand?
 Bia- Hum... hum, hum.
 Edith - Generally the academic eh, art historian, speak very....very difficult language.
 Bia- Hum, hum.
 Edith - They... they speak much... much information... that you don't... hum....have XXX hum... *Como que é*... I don't know the word, but you understand?
 Bia- Hum, hum.
 Edith - Letter- letter 'A'. (devendo dizer 'E')
 Bia- I don't have idea.
 Edith- The same... the same... answer to me... letter 'F' blissfully?... Simple person?
 Bia- No.
 Edith - Look in the text.
 Bia- "I'm a blissfully happy" I think like... very happy....
 Edith - But she- she is a ... happy woman, but I think blissfully is a simple person... a... a ... she is a simple woman... look...XXX XXX ...
 Bia- And tender? (esta pergunta não foi respondida.).
 Edith - Why do people like to see her on television?
 Bia- I think because she likes famous art.
 Edith - Hã?
 Bia- She meets famous art historians and interviews them. What do you think?
 Edith - I put other thing... because she speaks clearly... "because she speaks clearly and plainly with no academic verbo- verbosity of art historian."

- Bia- I put I think her program is popular because she meets ... meets?
 Edith - Hã...
 Bia- Famous art historians and interviews them.
 Edith - Yes, true.
 Bia- Yes... my answer is right.
 Edith - Yes, I think the ... the text is not this....I think the book... to answer the book.... “Why does she say that God has been very good to her?”
 Bia- I... don’t answer this.
 Edith- Hum?
 Bia- I don’t answer ...this...
 Edith - I think it’s “because she travel s to other countries to knew beautiful arts and she has a good meal and hotels to be... to stay.
 Bia- Ok. I thought that she say she was really a disaster as a person, so... ah:::: and she said... God has been very good to me because really I’m a disaster as a person. solitude is good for me because I’m not good at staying with other people”... I think it’s confusing.... My answer is right because she doesn’t ... she can ... can do something that she ... she enjoy, né?
 Edith - I think that she...she’s not good a nun.
 Bia- Hã...
 Edith - Because she’s good in a in a...to be a program.. yeah?
 Bia- Ah.... eh: she.. she say that God has been very good to her because she can... she can show.. eh, ... something like art historian to... remember... to...ordinary people.
 Edith - “Why does she say: I can’t stand to watch myself on television?” I think that because she thinks she is silly.
 Bia- I answer because “she thinks she is a black-clothed figure.”
 Edith - Yes.
 Bia- She’s think she is a ridiculous black-clothed figure.
 Edith - Yes. Yes, I agree with you.
 Bia- Ok.

Aula 3 – Sports

- Edith - What’s your favorite sport?
 Bia- My favorite sport is fishing.
 Edith - My favorite sport is lifting weight, ah.... because my mu- muscles it will became more strong, and it will became more...
 Bia- ...in shape?
 Edith - Yeah. And “what equipment is necessary to practice your favorite sport?”
 Bia- Hum, the person must wear a hat, because of the sun, to wear a ... a pair of boots and take a specific equipment, like a boat...
 Edith - Boat?
 Bia- A boat... ok?
 Edith - Ok.
 Bia- A, a fishing... line.. line fishing, something like that.
 Edith - Yeah.... ah, it’s necessary to practice... eh, my favorite sport, the barbells and other equipments imaginary (?)
 Bia- (risos)
 Edith - Ah.... like... (pausa) What sports do they practice? Suzanne and Dorothy?
 Bia- ... skiing... I think... Suzanne, I put skiing.
 Edith - Ski, no?
 Bia- -ing, yes?
 Edith - Ah, and Dorothy? (pausa) Yoga and ... dance?
 Bia- No, but yoga... ah, yes, and keep-fit. Keep fit...
 Edith- Keep-fit?
 Bia- Yeah, keep-fit.... I think, eh::: this.

- Edith- No, because, keep-fit is the name of that something.... The sport? ... No, it's to, to... to keep the good shape.
- Bia- Ok:::
- Edith - I think that... yes?
- Bia- O.k., hum, hum... (pausa) Hã.
- Edith - And “who practices the sport more often?”... I think Dorothy... yes?
- Bia- Yes, me, too. He, eh::: she practice once a week...and the:::.... the place I don't know, I don't see it.... In the text...
- Edith - I, eh::: I think that Suzanne, eh...do the.. the favorite sport in mountain, because she...live in England and the weather there is not good for that.
- Bia- Hum, hum...
- Edith - Where do they practice their sport?
- Bia- Well, I think I put at the mountain... and Dorothy at the club ra-? Club run? Club run...
- Edith - Oh, I put in a Club run... I put in the club XX that... And we... we put in a mountain?
- Bia- At the mountain... I put...
- Edith - I put in XXX, in a mountain.... AT the mountain, né? AT the mountain...(pausa) But, which them is more correct?
- Bia- In, ah,.. is into, né?
- Edith - Hã... yeah.
- Bia- Ok, about Dorothy? I put at a club run...but my... my answer is more...
- Edith - XXX
- Bia- Hum.
- Edith- And “how good are they at their sport?”
- Bia- I think, Suzanne she ... love it ... and Dorothy... feel... good.
- Edith- I thought... that... the XX, the question the text is about exercise not... body shape... XXX não sei... you have a...
- Bia- You talk about the XXX, yeah?
- Edith - XXXX
- Bia- XXXX. and who is older?
- Edith - Dorothy.
- Bia- Yes, hum, hum.
- Edith - “What does Suzanne like best about her favorite sport? Why?” I put ‘her favorite sport is good for she, she can see the sunshine, hum... and... XXX for she? Not correct, yes?
- Bia- Não sei... Acho que sim...
- Edith - The sunshine and she can... can see the high XXX mountain.
- Bia- What meaning ‘funny’ in the XXX?
- Edith - XXXXXX
- Bia- I put Suzanne like the light of a brilliant sunshine... because she can climb high... high up the mountain.
- Edith - What does Suzanne mean by ‘I would say I’m – I’m a respectable skier?’?”
- Bia- I don't know... I – I read, but I ... thought... I found confuse.
- Edith - She means that she's not the best in the ski, but she is good skier... I understand this...
- Bia- She?
- Edith - She is not the BE:::ST, but she is a good skier...eh, “why does Suzanne like to ski in the French Alps?” Because in France are different the England. The mountains are...not
- Bia- Aren't?
- Edith- Yes, but... here gl-gloomy ... and are like the brilliant sunshine that you find ...high... high up in the mountain.
- Bia- Yes, I think, but I put... because there is much sun.... there.
- Edith- Much sun there?
- Bia- Yes.... she says in ah in England hum... here... there is not much-much sun, so... in –in England isn't good to ski.... Because there isn't ...
- Edith - Gloomy?
- Bia- Eh... there isn't a much sun.
- Edith - Ok.

- Bia- Do you agree?
- Edith - Ye-yes!
- Bia- Because she live in England ... and there isn't sun there, so it's not interesting... So, in England isn't good to ski, so I think in the French Alps... there is!
- Edith - My-my answer ... not correct.
- Bia- I don't know.... not wrong... some things is right.
- Edith - XXX
- Bia- XXXX
- Edith - Yeah, but my answer is not a ba-bad answer.
- Bia- Yes, not bad...
- Edith - "What does Dorothy like best about her favorite sport? Why?"
- Bia- Hum... I put... "he likes to have nice lunch with the friends, because she has made friends since she joining the club." What do you think?
- Edith - Ah, I think other thing...
- Bia- Hã?
- Edith- I read..."the best thing about her favorite sport... is XXXX just to meet people and because... oh...
- Bia- This is, eh... about Suzanne, not about ... eh... Dorothy. XXX
- Edith - Oh...oh, my God... (risos) (pausa) question 5.
- Bia- But do you agree my answer?
- Edith - Yes, I agree.
- Bia- "What does Dorothy mean by "I'm an example to the rest of them."?"
- Edith - (pausa)
- Bia- I put... she mean she is an example to young AND old people that doesn't anyone sport because...she is a old person... 83 years old and she practices sport... she is not a ...stop person.
- Edith - She's what?
- Bia- Stop. She likes to move her body...XXX she likes to move her body to...
- Edith - Ah... I answer, eh... my answer is sport, I put that she means that she is seems a younger person. Yes?
- Bia- Yeah, correct. And "Say whether these statements are True or False. One I put false.
- Edith- Why?
- Bia- Because she now, I understand this, she now practice ski in the mountain.
- Edith - I think sometimes she does that...
- Bia- No. I don't know... I think she XXXX
- Edith - Yes, you're right. "Suzanne has hire-her own skiing equipment". I think it is true... because she... she say....
- Bia- She thought.
- Edith - Said....XXXXXXXXXXXX. 3 "Suzanne is on a diet because she wants to be fit." False.
- Bia- Yes.
- Edith - "Dorothy is able to do most of the exercise all the time." It's true?
- Bia- Yes.
- Edith - 5 "Dorothy goes to the Salvation Army Club with her friends." False.
- Bia- Hum, hum.
- Edith- "Would you like to practice Suzanne's or Dorothy's sport?" And "Why?" I would like to practice Dorothy's because I could do something more safe and healthy.
- Bia- Ok. I put that I would like to practice Dorothy's sport. Because I think it's interesting sport.
- Edith - Ok.

Anexo I

Transcrição da entrevista - Edith

- Barbra- Você se sentiu motivada de alguma forma para ler os textos?
Edith- Sim, eu senti... eu acho que esses textos, de forma geral, são muito fáceis de ler sim, você resolve, né... Só aquele sobre o esporte, o último, né ... que ficou algumas palavras, assim, que eu não conheço direito... Então, ficava meio difícil de... interpretar... mais difícil de ler, mas, no resto... como se fala, não teve muita... dificuldade.
- Barbra- Você considerou todos os textos de média dificuldade. Por quê?
Edith- Bom, assim ...não foi média... foi até baixa dificuldade... ah, por quê?... Eu coloquei de média? Teve só um que foi média, não?
- Barbra- Não... olha aqui... (mostrando os questionários para que a aluna confirmasse suas respostas) (pausa)
- Edith- Ah, é mesmo... para mim eu tinha colocado baixa... mas deve ter sentido nada de gramática... foi de vocabulário mesmo... quando eu não entendo muito, assim, a palavra ... aí eu fico, assim, meio perdida... mas deu para entender numa boa... o texto...
- Barbra- E como você se sentiu ao efetuar a leitura sozinha?
Edith- Ah, até bem... eu tenho uma relação muito boa ...com a Bia... assim... e quando a gente não concordava numa resposta né ...eh.
- Barbra- Não, mas quando você lia SOZINHA...
Edith- Ah... sozinha... tá... Bem... sozinha... quando não dava pra entender... nem ninguém para me ajudar, né ... olhava no dicionário, ou pelo contexto, né ...dá pra você pegar, né, mas agora quando... se for... fazer comparação...a gente ficava discutindo as respostas... quando... Posso falar agora da leitura com a colega?
- Barbra- Claro...
Edith- Então, com a cole- com a Bia foi bem...eu me entendi bem com ela. Quando a gente não, assim... quando não concordava numa pergunta... a gente ficava em dúvida, né... até... a gente ficava esperando a ...(risos) resposta do Leonardo mesmo... só ele para nos salvar (risos). Mas, assim, se eu conseguisse mudar a opinião dela, ...ela via né... “ah, então a sua resposta está melhor do que a minha”, ela colocava e eu pegava a resposta dela... colocava a minha resposta.
- Barbra- E, às vezes, acontecia o contrário também?
Edith- Aconteceu, aconteceu sim!
- Barbra- E como vocês decidiam que resposta deveria prevalecer?
Edith- Não, assim...Às vezes, a gente interpreta de um jeito... que a pessoa ...tem um jeito e na verdade não concorda com a sua resposta... a outra tem mais lógica... na pergunta-não na resposta aí...coloca lá.
- Barbra- Às vezes, eu pude notar, durante a transcrição, que você tinha uma opinião, sua colega tinha outra e vocês chamavam o professor pra resolver...
Edith- É.
- Barbra- Ou... vocês tinham a mesma opinião e o chamavam pra confirmar as respostas...
Edith- Por quê?
- Edith- Ah, (risos)... mas é porque... bom... Quando ela tinha a opinião dela e eu... a minha, né, (pausa) não estava certa mesmo da resposta... ah, a gente tinha que chamar o professor, (risos) porque a gente não sabia qual era a resposta certa, né? ... Então, chama o professor.
- Barbra- Mas, por que o professor, por que não discutir até chegar a um consenso, ou pedir ajuda a um colega, ou ainda olhar no dicionário, porque o professor?
Edith- Eu acho que... mais assim... que é- pode ser somente insegurança, né, para saber se a sua resposta que está certa mesmo. Que quando a outra também não está

- Barbra- muito segura, eu acho que... só o professor mesmo, né, o último... a última... como é que se diz... a última esperança mesmo é o professor... chama o professor... (risos) não é BOM, eu sei que não é bom não, mas chama! (risos)
- Edith- Que diferenças você pode sentir entre as duas leituras, a que você fez sozinha e a que você fez com a sua colega, sobretudo em relação à compreensão do texto- dos textos?
- Edith- Quando eu tinha algumas dúvidas, né, de leitura ...e, às vezes eu ia perguntar para ela, ajudava, ela dava uma explicação e ajudava, né? Acho que é... ajuda sim... se você tiver alguém do lado, né?
- Barbra- Você preferiria ter lido os textos sozinha?
- Edith- Não, eu gostei da Bia... ajuda sim... ler com uma colega... Que sozinha... sem... tem uma vantagem que não é muita vantagem... o, você vai sem, rápido e da hora que você quiser, né... no que na verdade você está mais, assim, mais que relaxada, né, você pode dar a resposta que quiser... que tal... Mas, com outro, muda um pouquinho, porque você tem que fazer na hora mesmo, que tem que ter um certo compromisso, né, fazer na hora e... é até uma questão assim... de mostrar que você sabe também... tem isso.
- Barbra- Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos de interagir com o colega durante a leitura?
- Edith- Eu acho, assim... que apesar de ter falado que durante o exercício individual ... assim, você fica mais à vontade e tal... mas eu gosto muito de ter alguém do lado, porque você pode discutir, né, se tem alguma dúvida você pode perguntar, trocar idéias ... eu acho que é melhor do que trabalhar só... assim é contraditório, mas é assim... Mas não dispenso esse negócio de ter um companheiro ... uma pessoa com quem trabalhar... é muito importante.
- Barbra- Como você avalia o seu desempenho pessoal nas atividades?
- Edith- Eu acho que ajuda mais, né, a gente sente bem mais motivada com a outra pessoa...
- Barbra- Mas por que você se sente mais motivada, porque você pode ajudar... por que se saiu bem... por que esse sentimento? Como você avalia a sua posição perante o exercício?
- Edith- Eu acho que... na questão de ter ajuda ... se tiver alguém, você fica até mais ligada na hora que você for ler o texto...
- Barbra- Mas você acha que você leu melhor os textos ou você leu pior do que você geralmente faz?
- Edith- Ah... você trabalhando com alguém, você ... trabalha melhor do que se estivesse trabalhando sozinha...
- Barbra- Você sentiu alguma dificuldade na realização das atividades?
- Edith- Não atrapalhar, não... foi só mesmo, assim, a questão de vocabulário mesmo, né? Às vezes, a questão da correção, porque, assim... às vezes, o Leonardo corre um pouco e você tem que ir atrás da resposta que ele já falou ou se ele já... acabou... e você ficou pra trás, como é que faz, né?
- Barbra- Você teve alguma dificuldade para realizar as atividades?
- Edith- Não...não... assim, às vezes na questão da correção... assim... às vezes, o Leonardo corre um pouco, mas assim... tem que ir atrás, né? (risos) já falou a resposta aqui, como é que eu faço para pegar?... Só a questão, às vezes, um pouco de tempo, né? Às vezes, corre um pouco... mas é...em geral tá... tá bem, tá bom.
- Barbra- E o que você aprendeu com essas atividades?
- Edith- Aprendi? O que que trouxe de bom?... Ai, o que eu já falei mesmo, de você trocar idéias, de você discutir...né?...ah... essa questão.
- Barbra- Essas atividades interferiram de alguma forma na visão que você tinha sobre leitura em língua estrangeira?
- Edith- Eh... se for ler um texto individualmente, você tem uma visão e se for ler com outra pessoa, aí ela já tem outra... outra visão...do texto, acho que ajuda né... cada um faz a sua leitura e discute com o outro...

- Barbra- Mas, assim, a sua visão, ou o seu conceito de leitura, mudou?
Edith- Não... logicamente que eu acho que com outra pessoa é bem melhor, né... trocando idéia... do que você ler sozinha...mas o conceito assim... é o mesmo...
- Barbra- Você tem algum comentário extra para fazer em relação às atividades? Ou à pesquisa?
Edith- Não... quer dizer... acho que aquele negócio, assim, de caneta azul e caneta vermelha... eu acho, assim, que... até que eu pude entender como funcionava, né...mas, de resto, tá bom, eu gostei de trabalhar assim. Valeu!
- Barbra- E o que é pra você ler em língua estrangeira?
Edith- Olha... se for texto pequeno, é uma maravilha... curto, é bom demais, agora se for livro...tipo assim do professor de literatura, né? Ai Deus do céu... é uma tortura... porque, tipo assim, os tipos de tema são ... o que ele passa é bem mais complexo... Você tem que ter mais... atenção maior... e o problema mesmo é vocabulário... e geralmente os livros dele é muito cheio, assim, de palavras que você vai lendo e a cada frase tem uma palavra desconhecida... e a gente vai adivinhando...até que emperra a leitura, sabe? Eu tento empurrar, mas, às vezes, eu largo.
- Barbra- E você pretende usar algumas das estratégias que você viu aqui com estes textos?
Edith- Acho que a ajuda ... assim, se tiver alguma dúvida com relação à idéia do texto eu posso perguntar pro colega. Às vezes, ele entendeu melhor que eu, né...uma coisa que eu não peguei, vou perguntar, né... pra saber...às vezes juntos... o outro entende e me ajuda a entender, né?
- Barbra- É isso aí... muito obrigada!
Edith- Nada.

Anexo J

Transcrição da entrevista – Bia

- Barbra - Você se sentiu motivada de alguma forma para participar das atividades?
- Bia- De certa forma sim, porque quando a gente trabalha em grupo há sempre uma motivação a mais, se ficar só perguntando, perguntando o professor, a aula não anda... se perguntar toda hora... E em grupo... fica mais fácil você sanar uma dúvida e... às vezes, perguntar uma palavra, porque está trabalhando junto... Aí que não fica o dia inteiro em um texto só... porque a aí não tem como...né?
- Barbra - Você considerou o primeiro texto de média dificuldade de leitura e, o segundo, você falou que era de baixa dificuldade e a terceira, sobre esportes, você considerou fácil. Por quê?
- Bia- Bom, a última, apesar de ter... assim, havido alguns equívocos na resposta, ... não sei se você notou, né?... Houve a correção, e eu acho que o vocabulário foi mais... assim... foi ... são palavras mais conhecidas... para mim, né? Já, por exemplo, aquele da... sentir? *Sister Wendy*... Não foram nem tanto os verbos, mas até ... palavras como adjetivo, por exemplo, aquele *remarkable*, por exemplo, até caiu parece que ... na prova. Eu não entendi direito o sentido, né? Não foi uma palavra só que alterou. Às vezes, uma palavra no contexto eu já perdia coisa pra trás... ou, às vezes, até o parágrafo todo... e não ocorreu no último...foi às vezes um palavra que não entendi, por exemplo, eh... o que ela usava, por exemplo... pro esporte... mas não houve tanta diferença. Deu para entender o esporte que ela fazia, se ela gostava, né?
- Barbra - Você relaciona essa sua opinião sobre a dificuldade dos textos, com o trabalho com a sua colega ou você acha que são coisas independentes?
- Bia- Não... não... acho que se tivesse feito o trabalho, às vezes ...até sozinha, acho que a dificuldade seria até maior. Não tem nada a ver não... É no texto mesmo!
- Barbra - E como você se sentiu ao realizar a atividade sozinha?
- Bia- Eh (pausa) acho que você fica mais, de certa forma, mais tensa. Por que você tenta concentrar mais, porque a gente tem idéia da atividade que vai vir depois. Você tem de ter uma idéia do texto ... porque vai ter perguntas que... que você vai ter que ver se ele está de acordo com... você que aquilo ali... a resposta vai depender de você ... né? Sozinha... e de certa forma é uma coisa mais... que deixa você mais tensa.
- Barbra - E como você se sentiu durante a interação com a sua colega?
- Bia- Eu fiquei mais *relax*, né ... porque você sente que ela também tem... às vezes, o nível pode ser até igual... igual a Edith é... assim mais ou menos, eu sei que ela entende bem mais do que eu... Creio que ela... às vezes, se tem uma pergunta... ela tenta explicar da melhor maneira possível, por exemplo... que, se fosse uma pessoa que sabe mais. Às vezes, ela ia explicar e eu ia continuar sem entender... e com ela... não ocorreu isso.
- Barbra - Que diferenças você pôde notar, com relação à compreensão do texto, entre a leitura individual e a leitura com a sua colega?
- Bia- Eu não lembro mais qual foi o texto, mas acho até o primeiro texto... Houve, por exemplo, uma questão em que eu tinha entendido uma coisa completamente diferente, né?... Ah, eu acho que foi do primeiro texto...Aí, às vezes, por uma questão de uma palavra, às vezes eu tive uma idéia de que aquela palavra tivesse um certo significado, e na verdade tinha outro... Então, na verdade, quando houve a leitura junto é que a questão ficou correta... não ficou equivocada.
- Barbra - E quando havia divergências, como vocês resolviam que resposta deveria prevalecer?
- Bia- Ah, a gente pegava lá no texto tentava encontrar a palavra chave, chave, assim,

- que poderia dar uma idéia que a resposta X estava mais de acordo...
- Barbra - Como você avalia esta atividade de leitura realizada com a sua colega? Ou seja, quais foram os aspectos positivos e negativos de ter lido um texto com ela?
- Bia- Acho que para... não só na... mais na compreensão do texto no qual se está trabalhando, a matéria fica mais... ler fica mais, (pausa) enriquece, né? Eu... parece que porque...quando você tira dúvida, igual eu falei da palavra anterior, às vezes eu não iria perguntar ao professor, porque eu tinha uma idéia X daquele... daquela palavra, daquela frase, né? Então eu não ia questionar, porque, para mim, o que eu entendi estava correto, né? Mas no momento de você checar, né, ver se você ...se as respostas estavam iguais... já enriqueceu... aquela palavra já ficou com um... significado diferente.
- Barbra - E teve algum ponto negativo?
- Bia- Não. Não encontrei não... Às vezes, acho que o negativo poderia ser, não foi o caso, ma poderia ser assim... ficar sem falar... travado, alguma coisa assim... mas acho que não houve não...
- Barbra - Você sentiu alguma dificuldade na realização da atividade?
- Bia- Não... porque era só gravar, né? Não tinha, assim, que ficar olhando pra lugar nenhum... nem... assim, era só você mesmo, né? Se tivesse que ficar olhando pra câmera, acho que teria, assim, mas... não, não teve problema não...
- Barbra - Você preferia ter lido o texto sozinha?
- Bia- Não, de forma alguma... acho que assim foi bom. Pois ...de qualquer modo, a leitura individual foi feita, não é dizer, assim, que... não deixou a gente pensar... sozinha, né, você tentar, né? Você ter uma compreensão sozinha, mesmo que seja uma compreensão errada, tentando acertar, isso não houve. Então, não tem porque preferir ficar só, muito pelo contrário porque após a leitura sozinha houve uma interação entre colegas ou... e até mesmo o professor. Então, foi bem melhor...
- Barbra - E como o você avalia o seu desempenho nessa atividade?
- Bia- Ah, eu não acho que eu progredi muito não, ... um pouco por causa do vocabulário, não que eu tenha, assim, seja um texto, assim, que esteja longe, assim, da nossa turma, eu acho que o problema é meu, não é deles... Ainda mais, assim,... na questão de palavras, de vocabulário, acho que nem tanto a questão da estrutura não, acho que a estrutura trabalha mais em nossa aula, né?... E o vocabulário fica muito mais difícil, né, de a gente aprender né?... Tem que escrever ela, tem que tentar falar e ver se memoriza, né, porque senão, não tem jeito, e a estrutura fica mais fácil, né?
- Barbra - Você acha que você ajudou a sua colega muitas vezes ou você acha que foi mais ajudada. Quem você acha que ajudou mais?
- Bia- Bem, eu não acredito que eu tenha ajudado ela TANTo, eu acho que foi mais ela comigo, né? Mas, eu aprendi também.
- Barbra - Você teve alguma dificuldade na realização das atividades?
- Bia- Não... Eu acredito que não, talvez porque como eu sou muito lenta ao fazer a leitura... igual às vezes antes de começar, ...eh... antes de começar a responder a atividade... alguém já tinha tido alguma dúvida... já começou a responder. Muitas vezes, o professor, dava uma... orientação que a gente nem tinha chegado lá ainda... ele já estava explicando... mas eu acho que não foi uma atividade, assim, difícil, não...Se a gente encontrou alguma barreira, acho que foi mais, assim,... de ser uma coisa diferente, né?
- Barbra - Você aprendeu alguma coisa com a atividade?
- Bia- Como assim?
- Barbra - Teve alguma coisa nessa atividade que você pretende levar com você? Alguma coisa que você achou bom usar? Algo novo que você descobriu?
- Bia- Bem, ler... O, estes tipos de atividades, eu acho que elas gastam mais tempo, mas não quer dizer que foi ruim... porque nesse caso... antes você lê o texto, depois você tem uma interação com o colega, né, uma interatividade ... o tempo claro que é maior, mas a porcentagem de você memorizar mais palavras novas, ou ver

alguma coisa nova no texto é bem maior do que se fosse num período mais curto, para você fazer uma leitura mais rápida... né... daí já passar para outras atividades... Eu acho que... nesse ponto eu acho que... enriquece... né? (risos)

Barbra - Você acha que essa atividade interferiu de alguma forma na sua visão de língua estrangeira- de leitura em língua estrangeira?

Bia- Bom... assim... na questão da motivação ficou na mesma, mas não foi um texto que deixa você, assim, decepcionada. Às vezes, a gente pega algum texto, por exemplo, aquele texto que dá vontade de... “ah, não vamos mexer com isso não”... ... não, não houve neste sentido. Mas a minha visão continua a mesma, assim, o que dá pra gente perceber é que nem sempre a gente pode ir pela semelhança da palavra, às vezes pode estar equivocada... mais isso eu já... às vezes, a gente acaba fazendo isso... (risos).

Barbra- Você tem algum comentário extra para fazer sobre as atividades?

Bia- Não, acho que não. Assim... as suas perguntas foram... bem... abrangentes ...bem objetivas... acho que já respondi tudo... (risos)

Barbra- Então, muito obrigada.

Bia- Nada!

Anexo K

Transcrição da entrevista com o professor

- Barbra- Você poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional?
Leonardo- Bem, eu sou graduado em Letras, Português e Inglês, e fiz o mestrado na UFG em Lingüística e o doutorado na UFMG em Lingüística Aplicada. Eu sou professor desde 1989. Eu dei aula em cursos particulares e na UFG desde 1992.
- Barbra- Há quanto tempo você vem utilizando o trabalho colaborativo em suas aulas?
Leonardo- Ah, eu sempre usei atividades em grupos, em pares, mas não com tanta frequência, né? Eu tenho usado mais esse tipo de trabalho após o meu doutorado, porque minha pesquisa foi sobre aprendizagem colaborativa eh:::, relacionada à correção. Então, eu pude ver os benefícios desse tipo de abordagem para o ensino e aí, atualmente, eu tenho feito bastante esse tipo de trabalho...
- Barbra- Em todas as habilidades ou em algumas em específico?
Leonardo- Não, eu tenho trabalhado bastante com eles a questão da correção colaborativa, né? Um corrige o texto do outro e eh:::: exercícios que eles tenham que praticar a língua, a estrutura que foi ensinada...em pares. Então, sempre eles estão produzindo língua través de atividades de cartõezinhos que eu dou pra eles falarem uns com os outros, né?
- Barbra- Como você trabalha a leitura em sala de aula?
Leonardo- Antigamente, eu trabalhava a leitura apenas mesmo como... eles lendo o texto individualmente e respondendo às perguntas que havia sobre o texto. Então, a gente sempre fazia uma atividade de pré-leitura antes pra trabalhar algum vocabulário que fosse... novo pra eles e depois alguma atividade de pós-leitura, relacionando o texto à vida deles...o que que aquele texto poderia... de que forma ele poderia estar relacionado ao dia-a-dia deles...
- Barbra- Geralmente, na correção, você sempre lia o texto em voz alta ou pedia pra eles lerem o texto em voz alta, tem alguma razão pra isso?
Leonardo- Eu procuro sempre pedir para eles lerem os textos em voz alta para que eu possa ver como eles estão lendo... como está a pronúncia deles, se de repente eles estão pronunciando alguma palavra errada... Então, eu acho que é o momento pra corrigir, né... porque quando eles estão interagindo naturalmente, eu não os interrompo quando eles têm algum problema... algum erro... eu deixo eles falarem...do jeito que eles querem, mas numa atividade de leitura eu aproveito esse momento pra fazer a correção.
- Barbra- Você já havia realizado esse tipo de atividade, leitura em pares, com seus alunos?
Leonardo- Não... foi a primeira vez.
- Barbra- Qual a sua impressão geral sobre esse tipo de atividade?
Leonardo- Eu achei que foi uma atividade bastante produtiva porque eles puderam interagir...uns com os outros, né? Puderam aprender estratégias de leitura.. ou seja,... de repente uma pessoa entendeu uma coisa por causa disso e daquilo, então pode explicar de que forma a compreensão ocorreu um pro outro. Eu pude perceber nas aulas que eles ficaram bastante motivados pra ler o texto, que antigamente alguns...eu lembro de ... uma aluna no início do ano que ela leu um texto sobre *Robin Hood*, do livro *Headway Pre*, e ela chorou em sala de aula... achando que era muito difícil ler aquele texto... ela tinha muita dificuldade... e ela foi uma das que participou na pesquisa e eu pude notar que ela se sentiu mais segura, ou seja... que o texto pra ela não é mais um bicho de sete cabeças que você tem que domar, por exemplo, entendeu? Então, ela pôde ver que ela é capaz e mesmo achando que ela tem dificuldades, ela viu que ela pode ajudar a

colega dela... que... Então, eu percebi que aumentou... foi uma atividade que proporcionou um aumento na auto-estima desses alunos, porque havia também grupinhos... parezinhos que trabalharam em que um aluno era mais proficiente do que o outro e isso de repente poderia causar um bloqueio no colega de estar fazendo um trabalho com um colega que é mais proficiente, né...Mas, eu pude perceber que esse aluno que era menos proficiente pôde se impor... na interação. Ele não foi passivo, ele pôde expor suas idéias e houve momentos em que ele estava correto e a colega não.... então quando você descobre que você pode acertar, isso é muito bom pra você se sentir bem, né?... Então, eles viram que eles eram capazes. Pude perceber também que eles aprenderam palavras uns com os outros... às vezes... um vocabulário existente um colega sabia e o outro não. Então, eles podiam se ajudar... E a coisa que eu achei mais preciosa foi a questão de eles estarem interagindo pra fazer uma atividade e a produção lingüística foi uma produção extremamente real, extremamente autêntica.. porque não foi algo assim, “o.k. você vai ter que falar sobre isso, isso e aquilo”. Não, eles falavam pra resolver um problema que eram as perguntas que eles tinham que responder... e pra resolver estas perguntas eles tinham que criar o seu próprio texto. Então, é uma forma que eles tiveram de estar produzindo, e você viu que eles falaram em inglês, não foi instruído isso a eles, mas, como a aula era de inglês, eles aproveitaram a oportunidade para estarem trabalhando a língua oralmente.

Barbra- Você listou vários pontos positivos, mas você viu algum ponto negativo também?

Leonardo- Não... eu não consegui ver aspecto negativo em relação à atividade...uma coisa poderia ser talvez alguns alunos que... não são tão rápidos, às vezes demoravam um pouco pra efetuar o trabalho. Mas, aqui, o nosso programa, a gente tem bastante flexibilidade em relação a isso, ou seja, eu nunca deixo que uma atividade que se torne longa seja um empecilho pro curso, desde que essa atividade traga bons resultados, como no caso dessa atividade... Então, eu não consigo, assim, analisando as três atividades em que eles participaram, eu não consigo ver nenhum aspecto negativo...

Barbra- Bom, essa era exatamente a minha próxima pergunta, você acha que ter utilizado este tipo de leitura atrapalhou de alguma forma o andamento de seu programa?

Leonardo- Não, porque eu acho que o que importa é a qualidade da atividade e não...a quantidade, ou seja, de repente eu faço apenas uma leitura de um texto em uma aula, mas essa leitura vem a ser uma leitura produtiva, uma leitura bem feita, uma leitura em que eles podem refletir, que eles podem crescer ... é melhor do que ler dois textos em uma aula sem ter esse tipo de processo, entendeu? Então... Assim como, às vezes, eu passo três redações em um semestre ao invés de dez, mas são três em que eles terão que escrever e reescrever, ou seja, eu trabalho sempre as habilidades como um processo e não como produtos rápidos que têm que ser resolvidos...

Barbra- Como você avalia a questão do tempo gasto para a realização das atividades?

Leonardo- Eu acho que eles fizeram as atividades em uma aula dupla de 100 minutos. Eu acho que deu pra eles resolverem, refletirem sobre ... sobre a sua aprendizagem, porque quando você coloca o aluno em uma situação que eles tem que resolver com o colega, então ele pode perceber onde ele ainda tem que melhorar pra... ele percebe as dificuldades que ele tem, os pontos fortes que ele tem também... Quando você coloca o aluno em xeque, ele não só analisa o texto como também pode se auto-analisar enquanto aprendiz. Então, eu... acho que o tempo foi um tempo razoável, apesar de alguns alunos terem sido mais lentos, deu pra cumprir o programa que eu havia proposto...

Barbra- Você sentiu alguma alteração no comportamento dos alunos após a realização da pesquisa?

Leonardo- Sim, uma coisa que eu percebi é que ...como eles são alunos do terceiro ano eles

têm muita disciplina de literatura e, às vezes, eles faltam aula de inglês pra fazer... trabalhos de literatura ou de outra disciplina. E eu percebi que, após a realização da pesquisa, durante a realização da pesquisa...eles se tornaram mais assíduos. E eu senti uma melhoria em relação até a produção deles na prova, eles tiraram notas maiores... Então, eu pude perceber que eles começaram a levar o curso mais a sério, sabe?... eu sempre percebo isso que quando a gente faz pesquisas que envolvem alunos eles se tornam mais responsáveis pela sua aprendizagem, eles não deixam apenas o professor ser o centro...o que vai ditar como vai ser... eles querem ser agentes dessa aprendizagem... Então, eu percebi isso, que eles se tornaram mais assíduos, mais interessados, mais colaborativos uns com os outros.... Eu acho que criou um... ambiente de ajuda mútua entre eles, né, de aprendizagem. Porque havia as panelinhas entre eles, mas eles não interagiam tanto assim. Então, foi uma atividade que deu pra que eles pudessem colaborar realmente...

Barbra- Você chegou a realizar alguma atividade de leitura depois da pesquisa? Deu pra sentir alguma alteração no comportamento deles em relação à leitura?

Leonardo- Não, eu tinha feito antes da pesquisa, um texto sobre Natal e um texto sobre o fusca novo que eles fizeram em duplinha antes da pesquisa. Mas, depois da pesquisa, já ocorreram as provas finais e então não deu pra fazer esse tipo de trabalho, mas eu quero continuar a fazê-lo no próximo ano com certeza...

Barbra- Você tem algum comentário extra para fazer em relação às atividades?

Leonardo- Não, eu acho que foram atividades bem úteis e importantes nesse processo de aprendizagem justamente porque foi uma atividade que produziu muita interação e eu valorizo muito o aspecto da interação na aprendizagem porque o aluno pode arriscar, pode cometer erros e com esses erros ele pode aprender... Ele pode aprender com o colega... E eu acho que serviu também pra mostrar que ler em uma língua estrangeira não é tão complicado... se a gente tiver a ajuda, o apoio do colega... Eu procuro sempre fazer as minhas aulas de forma que eles se viem sabe? Eu acho que eles são responsáveis pela aprendizagem deles e não eu. Eu tento apenas mostrar o caminho, mostrar formas de esclarecer quando eles não conseguem resolver. Mas, eu procuro sempre tornar os meus alunos bem autônomos e bem ...assim... criativos no sentido de arriscar, sabe?... Pode errar, mas arrisca, não fique tímido, produza língua, e eu acho que essa atividade serviu pra isso.

Barbra- Muito obrigada!

Leonardo- De nada!