
EM BUSCA DA LEITURA COLABORATIVA NA AULA DE L2

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO*

BARBRA DO ROSÁRIO SABOTA**

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de um estudo piloto realizado com dois alunos durante uma aula de leitura. Trabalhando em par numa atividade de leitura colaborativa, os alunos tiveram a chance de compartilhar um com o outro informações preciosas para a compreensão do texto, bem como de desenvolver estratégias mediadoras que, acreditamos, podem colaborar para a aprendizagem de L2.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura colaborativa, trabalho em pares, estratégias mediadoras.

Language improvement is a natural by-product of reading.

Christine Nuttall (1996, p. 30)

Vários estudos atuais sobre leitura já comprovam que ela não é uma atividade individual e estática, mas sim uma atividade social e interativa (LEFFA, 1999; CORACINI, 1995a, NUTTAL, 1996; CARRELL, 1988, entre outros), pois o que lemos interage com o que já sabemos e constrói novos significados, daí dizermos que a cada leitura aprendemos mais sobre um determinado texto, e o que aprendemos, por sua vez, não é depositado em gavetas-depósitos, mas transformado em novos argumentos, novos conhecimentos, até mesmo novas ações. Segundo Leffa (1999, p. 15), “podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo”. A leitura em segunda língua, doravante L2,¹ neste aspecto, não é diferente da leitura em língua materna, doravante

* Doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais; professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

** Mestra em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Goiás; professora de Língua Inglesa.

L1, uma vez que aquilo que aprendemos é imediatamente incorporado ao universo de nossos conhecimentos, independentemente da língua que transmite tal conhecimento.

Sabemos também que a leitura é uma atividade produtiva e não-receptiva, ativa e não-passiva, pois, como afirmam Leffa (1999), Aebersold e Field (1997), Nuttal (1996), Padrón et al. (1996) e Carrel (1988), o aprendiz de L2, ao mesmo tempo que recebe informação do texto, ativa e reelabora seus esquemas,² atribui significado ao que lê, formula hipóteses, elabora novos conceitos, reavalia o conhecimento que já possuía e renova conceitos antigos.

O que ainda não sabemos ao certo é se a atividade colaborativa (interação³ com os pares) pode exercer alguma influência sobre a atividade de leitura. Já que a atividade colaborativa tem ajudado o desenvolvimento de alunos de L2 em tantas áreas de aprendizagem (veja, por exemplo, DONATO, 1994; AHMED, 1994; SILVA, 1999; FIGUEIREDO, 2001), será que os mesmos princípios não poderiam também ser aplicados à leitura? Este é o tema que desenvolvemos neste artigo e que reflete os resultados obtidos de um estudo piloto que realizamos com dois de nossos alunos.

Vejamos, então, o que entendemos por leitura.

DEFINIÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES

As definições de leitura são tantas quanto as interpretações que podemos fazer de um poema. Isso porque cada qual a define de acordo com seus interesses e ambições. Assim, são muitas as definições de leitura que poderiam se aplicar ao estudo a que nos propomos. Seleccionamos algumas:

a) 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).

b) “A leitura não é mais vista como um processo de decodificação, mas sim como uma integração dos processos descendentes que utilizam o conhecimento prévio e esquemas, assim como processos ascendentes que são gerados primariamente pelo texto ou pela informação” (RICHARDS, 1990, p. 87).

c) “[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, 1999, p. 47-48).

d) “[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, apud DELL’ISOLA, 2001, p. 30).

e) “[E]mbora a leitura, na acepção mais comum do termo, processe-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).

O que todos esses conceitos têm em comum? Primeiramente, todos tratam a leitura como um processo, e não como um produto. Logo, está em constante transformação. A leitura é interativa e transcendente, não se prendendo à decodificação do texto, mas buscando ir além. Desse modo, ela transcende o conhecimento do leitor, os sinais gráficos e as marcas textuais, a comunicação de idéias, a interação com o mundo exterior.

Entretanto, como observam Williams (1986) e Coracini (1995a), a leitura na sala de aula tem-se desviado de seu objetivo e deixado de informar e proporcionar crescimento, “provocar efeitos de sentido” (CORACINI, 1995a, p. 18), para cumprir cronogramas acadêmicos e proporcionar espaço para a análise contextualizada de estruturas lingüísticas. Não que isso não seja possível. Sabemos que textos, em geral, proporcionam ótimas fontes de ensino contextualizado de estruturas e vocabulário, mas a leitura, tal como a concebemos, deve ultrapassar o limite da decodificação e reconhecimento de formas para dar espaço para a interpretação e mais ampla compreensão textuais.

Neste modo de ver a leitura, o texto também é definido diferentemente. Ele deixa de ser o depositário do significado para ser “o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social” (CORACINI, 1995a, p. 17). O texto tem seu sentido completo na interação com o(s) leitor(es), é co-construído

por eles (LEFFA, 1999), sendo, assim, modificado a cada nova leitura e por cada novo leitor.

O leitor por sua vez também é dinâmico. Suas idéias estão em constante reestruturação, sobretudo em nosso mundo moderno-tecnológico. O interesse pela leitura, e por textos em geral, varia de acordo com a necessidade do momento, ou até mesmo com o fator tempo, tão tirano nos dias de hoje (MELO, 1999).

Temos, assim, algumas variáveis a considerar quando falamos de leitura:

- leitor, com sua história de vida, seu conhecimento prévio e esquemas;
- texto, com a informação impressa e as potencialidades de interpretação;
- contexto histórico-político-social em que a leitura se realiza, pois o todo interfere no indivíduo à medida que o indivíduo interfere no todo (ZILBERMAN, 1999).

No caso da leitura em sala de aula, cujo objetivo passa a ser não só cognitivo, mas também metacognitivo, as variáveis crescem em número, pois além das supracitadas ainda temos:

- o professor e a forma como ele planeja sua aula, o espaço que ele designa para os alunos, o estilo das atividades que podem limitar ou ampliar as possibilidades de compreensão e interação por parte dos alunos etc. O professor de leitura desempenha o papel de mediador entre o texto e o aluno, mas não pode deixar que suas visões e ideologias interfiram no processo. Seu trabalho em sala é o de planejar e coordenar as atividades e providenciar para que os alunos tenham chances iguais de participação e sucesso. O professor também faz o papel do outro na mediação, como veremos mais adiante, sendo o interlocutor que ajuda no processo de elaboração dos andaimes (*scaffolding*).

- o grau de legibilidade do texto, sobretudo na aula de L2, quando é preciso ter um trabalho cauteloso na escolha do material devido à maior restrição no campo semântico-lexical.

- o aluno, que, apesar de ser leitor, muitas vezes depende da aprovação do professor para validar sua leitura (GRIGOLETO, 1997; CORACINI, 1995b).

• a motivação do aluno para ler o texto proposto. Na vida real, o leitor escolhe o que lê de acordo com seus interesses. Na sala de aula, o aluno lê textos que já constam do programa, ou que agradem a maioria; desta forma, a motivação para a leitura também pode ser uma variável determinante da leitura.

Tendo visto algumas definições de leitura e algumas variáveis que devem ser consideradas ao abordá-la, traçaremos, na próxima seção, algumas considerações sobre a interação e a aprendizagem colaborativa.

A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento. Apesar de Vygotsky não ter focalizado seus estudos no processo de aprendizagem de L2, ele formulou idéias sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que têm implicações importantes para o ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras (ANTÓN, 1999).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal.

Wells (1997) cita vários autores que argumentam que não há a necessidade de haver um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz ou experiente do que os outros. Wells (1997, p. 8) justifica esse ponto de vista afirmando que

a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos que são hábeis em uma tarefa, e, desse modo, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda em uma outra tarefa.

O autor afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

De acordo com a teoria vygotskiana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1981):

a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;

b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;

c) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de auto-regulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*. O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976).

Podemos, pois, perceber a importância do fator interação no desenvolvimento dos aprendizes. A interação em sala de aula é vista como de extrema importância, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS e HASHIMOTO, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (TSUI, 1995).

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação freqüente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, que está fundamentada na teoria vygotskiana (CARSON e NELSON, 1994), é definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”. Trabalhando juntos,

os alunos não compartilham apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (DONALDSON, 1990; SWAIN, 2000).

Alguns autores (KOHN e VAJDA, 1975; LONG e PORTER, 1985; COELHO, 1992; KESSLER, 1992; BRUFFEE, 1999) têm demonstrado os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de aula de línguas estrangeiras. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*. Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”. Swain e Lapkin (1998, p. 321, grifo no original) sugerem que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho”.

De acordo com High (1993) e Aoki (1999), a aprendizagem colaborativa favorece a aquisição de L2, na medida em que:

a) maximiza o *output* do aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional na qual os alunos participam quando solicitados pelo professor;

b) promove interações com vistas à negociação de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado na medida em que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a oportunidade de compreender e de se fazerem compreendidos;

c) promove um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em se expressar na língua estrangeira. Os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva com vistas à autonomia dos alunos, pois, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação.

Na aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel importantíssimo de facilitador (OLSEN e KAGAN, 1992), na medida em que medeia o processo de aprendizagem em vez de controlá-lo ou de apenas fornecer informações para os alunos. O professor, nesse sentido, é a chave para que a aprendizagem colaborativa ocorra (McDONELL, 1992), e ele deve ter uma postura em sala de aula de modo a tornar os alunos mais autônomos, a fim de “conferir ao aprendiz um papel mais significativo” (McDONELL, 1992, p. 169).

METODOLOGIA

Os dados para este artigo foram coletados durante uma aula de aproximadamente duas horas de duração. A gravação da aula foi feita em fita cassete, com registros também de notas de campo. Buscamos fazer uma análise qualitativa dos dados, pois nos interessava conhecer o processo pelo qual os alunos passaram durante a realização da atividade de leitura colaborativa e suas percepções sobre tal atividade. Não nos detivemos, portanto, em quantificação de dados.

Os dois alunos que se dispuseram a participar deste estudo são marido e mulher e são nossos alunos há cerca de dois anos. Eles possuem um nível intermediário de proficiência na língua inglesa e serão chamados pelos pseudônimos de Júlio e Elizete. Júlio, que é advogado e professor, tem hoje 66 anos e mantém um hábito diário de leitura em inglês e português. Os textos variam de periódicos a revistas especializadas na área de direito. Elizete, que é designer de interiores, tem hoje 56 anos. Seu hábito de leitura é menos freqüente que o de seu marido. Ela, por sua vez, lê textos, na maioria das vezes, restritos à sua área de trabalho. As aulas são semanais e ocorrem na residência deles. Ambos falam francês fluentemente e por várias vezes durante as aulas é possível perceber o uso não só da L1, mas também do francês. O clima da aula é sempre descontraído, o que acreditamos favorecer a aprendizagem.

Um questionário inicial e uma entrevista posterior à atividade (Anexo A) também fazem parte dos dados analisados. Os alunos preferiram fazer a entrevista em par, o que mostra o grau de afinidade e interesse em trabalhar e crescer juntos, e em inglês, o que mostra a motivação dos alunos para utilizar a língua-alvo.

O texto utilizado pelos alunos (Anexo B) foi retirado de um livro preparatório para um exame de proficiência (O'CONNEL, 1999). Algumas das atividades sugeridas pelo livro foram adaptadas pela professora conforme se vê no plano de aula (Anexo C). Buscamos seguir um roteiro para as atividades com base nas leituras de Aebersold e Field (1997) e Nuttal (1996). O roteiro adaptado por nós (SABOTA, 2001), consistia nos seguintes passos:

- **Motivação:** quando se aguça o interesse do aluno pelo texto e se inicia a ativação dos esquemas do assunto. É nessa etapa também que os esquemas gerais sobre o tema são compartilhados pelos alunos para facilitar a leitura.

- **Apresentação:** quando informamos ao aluno qual o tipo de texto que ele vai encontrar (a fim de começar a ativar seus esquemas metacognitivos sobre o tipo de leitura que ele terá de fazer: *scanning*, *skimming*⁴ etc.).

- **Leitura descendente:** quando os esquemas sobre o tema do texto serão utilizados e quando se consegue uma compreensão geral do assunto.

- **Leitura detalhada:** quando se concentra em estruturas e palavras desconhecidas e em detalhes do texto que ratificam nossa compreensão. É nessa fase que fomentamos nossa argumentação.

- **Interpretação:** quando se checa o entendimento do texto, geralmente através de perguntas.

- **Extensão:** quando o conteúdo do texto passa a integrar o todo do conhecimento do aluno. Geralmente nesta fase utilizamos desenhos, produções textuais, debates, pôsteres, caso seja uma receita/instrução, pode-se colocar em prática o que está no texto, enfim, atividades que permitam expandir o sentido do texto demonstrando a compreensão.

Este roteiro foi elaborado porque acreditamos que as atividades de leitura devem contemplar tantas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem da língua e pessoal quanto sejam possíveis. Para tal, as atividades de leitura requerem aulas bem planejadas com objetivos claros e específicos, caso contrário, os alunos podem até ler em quantidade, mas sem verificar uma melhora qualitativa.

Passemos, então, à análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Interessava-nos perceber como os alunos respondiam à atividade proposta: trabalhar o texto em pares e verificar se haveria alguma alteração em relação ao trabalho individual. Posteriormente, já durante a análise dos dados, percebemos que os alunos utilizavam estratégias para realizar a interação com seu par, daí, então, buscamos saber também que estratégias eram essas e em que situações elas se davam.

Com base em Villamil e Guerrero (1996), as seguintes estratégias mediadoras foram detectadas durante as interações:

QUADRO 1. ESTRATÉGIAS MEDIADORAS
I. Encorajamento
II. Uso de L1: <ul style="list-style-type: none">i. associado a figuras;ii. para resolver dúvidas sobre vocábulos e ortografia;iii. para confirmar hipóteses sobre vocábulos.
III. Intervenção do professor
IV. Término da frase iniciada pelo colega
V. Perguntas para resolver dúvidas sobre vocábulos na própria L2
VI. Negociações baseadas: <ul style="list-style-type: none">i. no significado das palavras;ii. no conhecimento prévio;iii. em citações do texto.
VII. Uso do discurso privado

Dois fatores que merecem destaque aqui são: a disposição imediata dos alunos para trabalhar com o/a colega e o interesse em se manterem fiéis ao uso da língua-alvo, o inglês. Ambos são fatores importantes, pois os caracterizam como aprendizes eficientes de L2. Alunos não motivados tendem a não se comprometer com as atividades e a utilizar a L2 apenas quando monitorados. No entanto, a motivação dos alunos e o estabelecimento de objetivos em relação à língua são fatores cruciais para uma aprendizagem bem-sucedida (GILLETTE, 1994).

ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

Dividiremos a análise das interações em duas partes: as ocorridas durante a fase de pré-leitura e as ocorridas durante a leitura do texto.

Interação durante a fase de pré-leitura

Na primeira atividade realizada, a motivação, buscamos introduzir o tema, ao mesmo tempo que ativávamos parte da língua que seria necessária e também checávamos a aptidão dos alunos para utilizar as estratégias inferenciais que seriam requeridas durante a leitura. Fizemos isso através de um jogo da memória, em que os alunos tinham de combinar dois cartões: um referente a um local e o outro referente a algum tipo de profissão relativa àquele lugar. Mesmo se tratando de uma competição, foi possível notar a disposição dos alunos para trabalhar em par (antes mesmo da professora assim o indicar), quando, por exemplo, Elizete explica a Júlio que ele tem de pegar dois cartões sobre o mesmo tema (local e profissão) para marcar um ponto no jogo, conforme vemos a seguir:

- [1] Professora: We are going to put the cards... facing the table here. (distribui os cartões sobre a mesa) This is a memory game. Ok?! So we are going to exercise your memory. You have corresponding cards here... (pausa). And you have to take one card here, one card here (mostrando a outra coluna de cartões) and say: “ This is the zoo. This is a restaurant. A waiter doesn’t work in a zoo. If you find a match: the waiter and the restaurant, you keep the cards, ok? So you have a turn, then Júlio has a turn and there we go.
- Elizete: I may pick the card I want?
- Professora: Sure.
- Elizete: This is a restaurant. Eeh, and I see the waiter. The waiter doesn’t – doesn’t work in a library, and doesn’t frequent a library.
- Professora: Ok.
- Elizete: Something like this?
- Professora: Yes, exactly like that, now, put the card back... Júlio, you now.

- Júlio: *Choose two cards?*
Elizete: *Yes. You have to find a match. Restaurant – restaurant, so you make a point, you score a point.*
Júlio: *Here... is a theater and actors. (pausa)*

A seguir, temos alguns dos vários momentos em que os alunos se monitoraram para continuar a utilizar a língua-alvo:

- [2] Elizete: *My God, precisa lembrar onde estão as cartas pra...*
Júlio: *Remember! Not lembrar “Remember” (risos – cumplicidade, pois esta é uma situação que freqüentemente se repete em aula).*
- [3] Júlio: *Classroom, teacher, students.*
Elizete: *Ah, agora está aqui. (falando enquanto o aluno tenta adivinhar o cartão). Aí.*
Júlio: *Not speak Portuguese. and speak English, please, my beloved wife... She speak in Portuguese, I don't understand (falando com a professora). I speak only in English. Like in England. We are at the... in a piece of space of England...*

Além desses fatores, foram observadas na fase de pré-leitura, as seguintes estratégias mediadoras:

Encorajamento

Por vezes, durante a fase de pré-leitura, os alunos se encorajavam para a realização da tarefa por meio de elogios, como vemos no seguinte exemplo:

- [4] Elizete: *I found! Steward and ...Passengers. Finish*
Júlio: *Applause, applause...*
Professora: *So we have our great winner there (apontando para a aluna), ok? Two points for her?*
Júlio: *Two points for her! She has a good, a good memory. Good, good, very intelligent, very strong memory.*

Uso da L1 para resolver dúvidas sobre vocábulos e ortografia

Os alunos, às vezes, pediam o auxílio do colega no intuito de esclarecer como uma palavra em língua inglesa era grafada ou como se

dizia algo em inglês. No exemplo 5, apesar de ser uma aula sobre leitura, podemos perceber a preocupação de Elizete com a grafia de *collector*, possivelmente devido ao fato de ser essa uma palavra a ser utilizada por ela para responder ao exercício sobre o texto a ser lido.

- [5] Júlio: It is the lixeiro?
Elizete: Gari? Collector? Double “l”?!?!

No exemplo 6, podemos perceber um pedido indireto de ajuda de Elizete para Júlio quando diz a palavra *melhorar*. Júlio, então, fornece-lhe a palavra correspondente em inglês:

- [6] Elizete: I think my job is very interesting. I work with ideas, creativity, and I work only for people who have money and who has dreams, because every time when a person wants to... to... “melhorar”...
Júlio: Improve
Elizete: Improve the house, he has dreams.

Intervenção do professor

O professor, como vemos em Vygotsky (1993), faz o papel do interlocutor mediando a aprendizagem do aluno, tal qual o adulto o faz com a criança. Para o autor, o que a criança faz hoje em cooperação, será capaz de fazer amanhã sozinha e é isso que o professor tenta fazer na escola ao questionar, corrigir e fazer com que os alunos expliquem melhor suas respostas, não impondo sua visão sobre eles (Grigoletto, 1997). Vejamos, então, como a professora trabalhou com os alunos, ainda na fase anterior à leitura, a necessidade da utilização de pistas, textuais e extratextuais e do conhecimento prévio dos alunos para mediar o entendimento dos alunos:

a) Direcionando os alunos à resposta

Como foi dito anteriormente, os alunos deveriam identificar as profissões referentes aos lugares apresentados nos cartões do jogo (veja Anexo C). Entretanto, por duas vezes, os alunos desviaram seu foco de atenção, identificando apenas o local constante nos cartões. A professora, então, redirecionou o foco trabalhado – profissões – fazendo aos alunos

perguntas cujas respostas seriam as profissões, como pode ser observado nos exemplos 7 e 8:

- [7] Júlio: At the zoo.
Professora: What's the occupation there?
Júlio: They here is the visitor.
Professora: Ok, can you think of some occupations for someone who works at the zoo?
- [8] Júlio: But these are flowers....
Professora: And who works with flowers?
Júlio: Works?
Professora: Who... who. What is the name of the person...?
Júlio: Florist.

b) Fornecendo dicas sobre palavras para que os alunos as identificassem

Como os alunos apresentaram certa dificuldade em relação ao nome das profissões, a professora optou por guiá-los fazendo-lhes algumas perguntas para que eles próprios chegassem à resposta correta, como ilustrado nos exemplos 9 e 10:

- [9] Elizete: We can say maid, cleaner, ... more specific... I don't remember in Portuguese...
Professora: What's the other name for room? An ancient word?
Elizete: Cham... chamber? Chamber?
Professora: Yes. And the woman who works there? The...
Júlio: Chamber... chamber- woman
Professora: Yep. The maid who works there is the...
Elizete: Chambermaid.
Júlio: Chambermaid. (repetindo)
- [10] Elizete: The barber, yes... but...
Júlio: The scissors, the... (apontando para a figura)
Elizete: It is the parlor shop.
Júlio: Beauty parlor!
Professora: And the person who works there? (pausa) Barber for men, and for women?
Elizete: Hairdresser!
Júlio: Hairdresser...

c) Indicando estratégia de leitura

Desta vez, a professora interveio pedindo aos alunos que sublinhassem partes importantes do texto e fizessem inferências a partir das informações nele contidas, como pode ser observado nos exemplos 11 e 12, respectivamente:

- [11] Professora: Could you find some answers, Elizete?
Júlio: No.
Professora: Try to underline important parts, things that give you hints...
Júlio: Hum.
- [12] Professora: Look for specific details in the text that would tell you the occupation.
Júlio: Oh... ok

Interação durante a fase de leitura do texto

Passando para a próxima etapa, propusemos que uma primeira leitura fosse feita individualmente e que os alunos colocassem ao final de cada trecho a profissão que fosse mais apropriada para cada descrição. Escolhemos um texto que exigisse dos alunos o uso de inferências analógico-semânticas,⁵ segundo a definição de Marcuschi (apud DELL'ISOLLA, 2001).

Os trechos requeriam que os alunos utilizassem o conhecimento pragmático e também semântico, ativando esquemas gerais e específicos para se chegar à profissão descrita. O resultado, portanto, dependia menos da opinião pessoal do aluno e mais da ativação dos esquemas apropriados.

Pudemos notar que a aluna recorreu ao dicionário bilíngüe três vezes durante a leitura individual. O aluno sublinhou algumas palavras, mas não utilizou o dicionário nenhuma vez. Nenhum dos dois se reportou à professora durante o estágio. Nessa fase de leitura individual, pudemos perceber que os alunos tiveram dificuldades para realizar a tarefa sozinhos.

No estágio seguinte, pedimos que os alunos trabalhassem juntos para chegar a uma resposta definitiva em relação à profissão. Nesta

etapa, os alunos trabalharam juntos, mas recorreram ao auxílio da professora algumas vezes.

Notamos que a interação não seguiu um padrão predeterminado, adquirindo, assim, um caráter espontâneo, por não ter sido direcionada pela professora. Convém destacar que a professora atuou somente como proponente das atividades, cumprindo seu papel de gerente da aprendizagem (*learning manager*), segundo Williams (1986).

Vejamos, então, os exemplos encontrados dos vários tipos de estratégias utilizadas pelos alunos durante a fase de leitura colaborativa do texto. Podemos verificar que alguns dos exemplos encontrados na interação durante a leitura já haviam ocorrido durante a fase de pré-leitura.

Encorajamento

Percebemos que os alunos se ajudaram também mantendo o clima positivo e a autoconfiança. No exemplo 13, Elizete encoraja Júlio dizendo que ele sabe a profissão a qual o texto se refere e o ajuda a se lembrar da palavra por meio de mímicas:

- [13] Júlio: At the restaurant...what?!
- Professora: Occupation?
- Elizete: You know this...
- Júlio: Sen- send to me a message... (risos). (Elizete gesticula para Júlio, como se estivesse servindo uma mesa) (pausa e mais risos). Waiter!

Uso da L1

O uso da L1 é um recurso a mais na aprendizagem de L2 (BROOKS e DONATO, 1994; LIANG, MOHAN e EARLY, 1998; ANTÓN e DICAMILLA, 1999), pois o conhecimento adquirido é transferível entre línguas e só tem a acrescentar. Em nosso estudo, os alunos usaram a L1:

a) ao se referirem a figuras:

- [14] Júlio: What is that? (referindo-se à figura.) A cleaner?
- Elizete: Não. É um soldado do corpo de bombeiros.
- Júlio: Fire...
- Elizete: Fireman!
- Júlio: Fireman!

b) para resolver dúvidas sobre vocábulos:

- [15] Júlio: There is an... “hierarquia”. What is it?
Professora: Hierarchy
Elizete: Hierarchy? Funny...
Júlio: Chef, sous-chef and waiter, né?

c) para confirmar hipóteses sobre vocábulos:

- [16] Júlio: Yes, room 23, room service... perhaps... room manager?
Elizete: Yes, I imagine, manager, gerente, né?! But could be, hotel attendant, what is the other one? Hotel...(pausa)
- [17] Professora: So, model or actress? You have to decide.
Elizete: An actress- an actor, appearance is not the only who interest. For an actor, talent is more important than appearance... eh, how to say “papéis” ... pers... per...
Professora: Roles?
Júlio: Characters?
Elizete: Characters of all kinds of people. This is not an actor. I continue with the idea he is a model.

Término da frase iniciada pelo colega

Após sentir uma pausa, com o intuito de dizer a Júlio que corrobora sua idéia, Elizete completa a frase iniciada.

- [18] Júlio: A ... an office, a secretary, assistants, a ... (pausa)
Elizete: A code, books in general.
Júlio: I need to be inscripted at our association...
Elizete: ... to gain important cases and a... a ...
Júlio: I need a... dress, a long black dress...

Perguntas para resolver dúvidas sobre vocábulos na própria L2

Na falta de vocabulário específico, os alunos se utilizam da própria língua-alvo para fazer perguntas um para o outro no intuito de conseguir a palavra desejada, como ilustrado no exemplo 19:

- [19] Júlio: Perhaps a waiter... or a ... (pausa) what is the name of the chief of the waiter?
Elizete: The maitre? (continua)

Negociação

Os alunos negociaram várias vezes durante a releitura do texto. Nós interpretamos isso como uma tentativa de não se impor, não impor sua visão ao outro, em um gesto de respeito e diplomacia. Houve casos em que essa negociação se deu utilizando o texto como base da argumentação (citação do texto) e outros em que a base era o conhecimento prévio. Vimos, também, um outro caso de negociação. Como os alunos precisam compartilhar a interlíngua⁶ na interação em sala de aula, às vezes se faz necessário negociar alguns termos para ver se ambos seguem a mesma linha de raciocínio e/ou entendem as palavras dentro da mesma conceituação (lexical).

a) Negociação baseada no significado das palavras

No exemplo a seguir, Júlio e Elizete têm visões diferentes sobre o significado da palavra *maitre*. A negociação, então, ocorre na tentativa de elucidar o verdadeiro significado da referida palavra:

- [20] Júlio: Perhaps a waiter... or a ... (pausa) what is the name of the chief of the waiter?
Elizete: The maitre? ... The maitre is the cook ... the man that surveil the kitchen.
Júlio: The maitre receives the clients... and send the waiters arrives to the table.

b) Negociação baseada no conhecimento prévio

No exemplo 21, Elizete apóia-se em seu conhecimento de mundo para argumentar sobre a falta de propriedade na utilização da palavra *maitre*, uma vez que um *maitre* não usa avental. Dessa forma, podemos observar como os esquemas pertinentes a esse contexto foram devidamente ativados:

- [21] Júlio: The maitre receives the clients... and send the waiters arrives to the table.
Elizete: But the maitre doesn't use apron, apron? (confirma no texto) nor vallet jacket.

c) Negociação baseada em citações do texto

Como vemos a seguir, os alunos citaram parte do texto com uma estratégia para validar a sua argumentação, dando autoridade a ela.

Nos exemplos 22 e 23, a citação ocorreu de forma indireta, pois os alunos apenas se basearam nas informações contidas no texto:

- [22] Elizete: But the maitre doesn't use apron, apron? (confirma no texto) nor vallet jacket (pausa – aluno lê). The waiter serves table and here they say that, if they are not qui-quick, food will be cool-cold, what's the word? (procura no texto).. will not be hot. They here... they have to work quickly... because there are times when the restaurant is full of person and sometimes there is an actress, a beautiful woman that is lightening his cigarette, and he has not time, not to – not to look at that, that personality, because that chief scream to him and say that the bill is...ready. This is the waiter. Agree, Júlio?
- Júlio: More or less (lê o texto).

- [23] Elizete: The man in text B is, I think he is a guide in a museum... (pausa – aluno lê o texto enquanto aluna fala). He works in a, in the third gallery (usando termos do próprio texto), the gallery where are the clocks and watch. ... chronometers.... (pausa – aluno lê). He doesn't likes to work in a... most popular gallery because eh, the questions are so ordinary that.... the.... it would be boring for him. So, he prefers working in a section not so much disputed (pausa). Agree, Júlio?
- Júlio: Agree... guide.

Já no exemplo 24, a citação se deu de forma direta, visto que os alunos repetiram literalmente as palavras do texto:

- [24] Júlio: The other man, in text A, he is... (pausa) “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” [...] (aluno lê todo o texto em voz alta e ao final dá a sentença). He... he is... a room manager.
- Elizete: Room manager or hotel manager....
- Júlio: Yes, not room, hotel... hotel manager.

Mas, às vezes, a “diplomacia” existente na interação desaparecia e um tentava se impor ao outro de forma menos sutil:

- [25] Elizete: Agree, Júlio?
 Júlio: More or less (lê o texto).
 Elizete: No doubt. (pausa) No doubt, Júlio. This is a waiter.
 Júlio: Not-not a waiter?
 Elizete: There is no doubt. This is really a waiter.

Uso do discurso privado

O discurso privado é um tipo de discurso em que o interlocutor faz um comentário para si mesmo, sem a intenção de envolver o outro na conversação. Algumas vezes, a fim de solucionar um problema, o interlocutor fixa sua atenção no problema, repete a sentença para si várias vezes, procurando uma solução para o impasse. A repetição, segundo DiCamilla e Antón (1997), é uma estratégia utilizada para mediar a construção coletiva de *scaffolding*, o que facilita a produção da forma correta, através do diálogo.

Como que em uma tentativa de internalizar a palavra recém-aprendida, ou quem sabe como um reflexo da forma como aprenderam suas primeiras palavras em L2, os alunos repetem para si mesmos as palavras checando a pronúncia e, às vezes, a escrita.

- [26] Professora: And the person who works there? (pausa) Barber for men, and for women?
 Elizete: Hairdresser!
 Júlio: Hairdresser... hairdresser.
- [27] Júlio: There is an “hierarquia”.
 Professora: Hierarchy
 Elizete: Hierarchy? Funny...
 Júlio: Chief, sous-chief and waiter, né?
 Elizete: Hier- hierarchy? Hierarchy... (em voz baixa) hierarchy.... with “i”
 Professora: “Y” at the end. “Hierarchy.”
 Elizete: Hierarchy! Hierarchy... hum....

Enquanto a aluna tenta dialogar com o colega sobre as possibilidades geradas pelo texto, o aluno trava um discurso consigo mesmo, não se importando com o que a aluna fala. Este trecho se encontra sobreposto na seguinte transcrição:

- [28] Elizete: Hotel manager..
Júlio: Yes, (lendo o texto) room 23, room [service.. perhaps.... room manager?
Elizete: Yes, [I imagine, manager, gerente, but could be, hotel attendant, what is the other one? [Hotel... (pausa)
Júlio: [Room manager or Hotel manager? One... not room, hotel manager!

Como vimos, várias foram as formas de estratégias mediadoras utilizadas pelos alunos durante a leitura. Na fase que se seguiu, compreensão, a correção dos exercícios mostrou que os alunos realmente atingiram a compreensão proposta pelo exercício do livro, pois suas respostas não divergiram das alternativas propostas. Apesar de ser demorado, o trabalho se mostrou eficiente, pois os alunos conseguiram responder em par o que não souberam fazer sozinhos. Como bem diz Richards (1990), quando trabalham sozinhos durante a aula, os alunos são privados da chance de praticar o que aprenderam ou de construir o conhecimento com o outro: “o uso individual de materiais (durante a aula) testa, não exercita, pois os alunos trabalham sem receber um *feedback* sobre o que fazem” (RICHARDS, 1990, p. 91).

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA COLABORATIVA

Durante a entrevista, os alunos também fizeram uma avaliação positiva da atividade de leitura colaborativa do texto, reconhecendo-a com uma boa forma de trabalho, capaz de auxiliar na compreensão do texto e de dar maior dinamicidade à aula. Vejamos o que eles declararam:

- [29] Elizete: For me, the first time I read the text it was difficult to discover the professions, after talking to my partner it became easy [...]
- [30] Júlio: I think I read it first time, and I felt difficult to understand. When I read second time, I thought it was more.. easy... to understand.[...] During class the help of my partner is very important for the clarification, for the understanding... I learn from her... we learn together[...] I think that reading with my partner it is more easy to understand. (pausa) than alone.

Perguntamos aos alunos sobre a motivação deles para ler o texto e também para realizar a atividade proposta. Vimos que a atividade de leitura colaborativa teve uma grande receptividade por parte dos alunos e que o trabalho em pares é encarado como algo lúdico, prazeroso:

- [31] Elizete: The second time for me (lendo com o colega) was something like a game, I was interested in discovering, each point I discovered was a joy for me...I think it was like this. Each time I discovered one fact, it became more interesting.
- [32] Júlio: I think so, because.. the text is ... is ... is easy to understand, and if it is understandable... it is a motivation to continue to read, if you want to think, to use dictionary to read the text, it is a break of sequence.. the thinking. And to read with the partner is a good experience.

CONCLUSÃO

Este estudo, embora inicial, nos fornece algumas evidências para que reflitamos sobre os benefícios da utilização da leitura colaborativa em sala de aula de línguas estrangeiras.

Acreditamos que, ao interagir com os colegas, tentando decifrar o texto e compreendê-lo, relacionando-o com aspectos de sua realidade, os alunos de L2 caminham rumo à autonomia em relação à sua aprendizagem, visto que a atividade de leitura colaborativa transcende os objetivos propostos pelo livro didático e muitas vezes também os previstos pelo professor.

Neste estudo foi utilizado um texto cuja tarefa era a solução de um problema – identificação das profissões. Porém, na continuidade do estudo, serão utilizados tipos diferentes de textos nas atividades de leitura. Os resultados aqui apresentados não são conclusivos, pois trata-se de um estudo em andamento. Entretanto, os dados já analisados indicam que há uma influência positiva da leitura colaborativa no desenvolvimento dos aprendizes. A participação dos alunos é maior e os turnos são distribuídos voluntariamente. A motivação dos alunos cresce em relação ao trabalho com o texto, pois eles não vão apenas ler para encontrar as

respostas e sim ler para ter sobre o que falar, para descobrir qual a mensagem do texto em um contexto colaborativo.

Percebemos que, por meio da interação – advinda da atividade de leitura colaborativa –, os alunos puderam praticar o inglês oralmente, apesar de se tratar de uma atividade de leitura. Eles tiveram a oportunidade de negociar significados para o texto, de testar hipóteses, de resolver a tarefa proposta e, por conseguinte, de se desenvolverem em sua zona de desenvolvimento proximal, na medida em que o que ocorre no diálogo colaborativo é aprendizagem (SWAIN e LAPKIN, 1998). Esperamos que este estudo tenha contribuído para uma melhor compreensão da importância de se realizarem atividades colaborativas em sala de aula de L2.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the result of a reading experience with a pair of students during an English class. By working together, students could develop mediating strategies, which, we believe, will help them be better learners and better users of the L2 they are learning.

KEY WORDS: Collaborative reading, pair work, mediating strategies.

NOTAS

1. Utilizaremos neste artigo o termo L2 para nos referirmos tanto à segunda língua quanto à língua estrangeira.
2. “Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo [...]” (LEFFA, 1996, p. 35). Os esquemas são construídos individualmente, pois são organizações mentais de temas em categorias por associação. Entretanto, os esquemas gerais podem ser construídos socialmente. Quando pensamos em uma cerimônia de noivado, ativamos esquemas gerais sobre quem deve comparecer e o que deve acontecer, mas ativamos também subesquemas sobre o que é servido durante a festa e o lugar onde ela ocorre, de acordo com nossa experiência pessoal. Uma pessoa que tenha crescido em um meio social distinto ativará outros esquemas igualmente válidos.
3. 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).

4. *Scanning* é um tipo de técnica de leitura em que o leitor procura no texto uma informação específica sem necessariamente ter que compreender o resto do texto, quando, por exemplo, procura o horário de um filme em um texto sobre filmes. *Skimming*, por sua vez, é um tipo de técnica de leitura em que o leitor quer apreender a idéia principal ou idéias principais de uma passagem do texto ou de todo o texto (RICHARDS et al., 1992).
5. As inferências analógico-semânticas são “baseadas sempre no input textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas” (DELL’ISOLLA, 2001, p. 79), ou seja, a interpretação do texto será delimitada por elementos textuais objetivos, como no caso do texto que escolhemos em que uma descrição de profissão era feita e, baseando-se nela, os alunos deveriam descobrir a referida ocupação, e não em interpretações subjetivas, por assim dizer.
6. A interlíngua, um termo cunhado por Selinker (1972), é um “sistema lingüístico separado” que evidencia o desenvolvimento lingüístico do indivíduo. É um *continuum* – caracterizado por uma série de estágios – cujos pólos são a língua materna e a língua-alvo.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: CUP, 1997.
- AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: A vygotkian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. p. 157-171.
- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-154.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CARRELL, P. *Interactive approaches to second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing groups: cross-cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 17-30, 1994.

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. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995a. p. 13-20.

_____. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995b. p. 67-74.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e o contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne de Langues Vivantes*, v. 53, n. 4, p. 609-631.

DONALDSON, S. Intensive ESL Courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. 7, p. 6-25, 1990.

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.

DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

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.

GILLETTE, Barbara. *The role of learner goals in L2 success*. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.) *Vygotskian approaches to second language learning*. New Jersey: Ablex Publishing Company, 1994. p. 195-213.

GRIGOLETO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 29, p. 85-96, 1997.

HIGH, J. *Second language learning through cooperative learning*. San Clement: CA: Kagan Cooperative Learning, 1993.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

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. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. (Coleção Ensaaios).

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 13-37.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MCDONELL, W. The role of the teacher in the cooperative learning classroom. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 163-174.

MELO, J. M. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 61-94.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

O'CONNEL, S. *Focus on first certificate*. Unit 2: Other people's jobs. Essex, UK: Longman, 1999.

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. A produção de leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 47-60.

PADRON, R. A. et al. *Communicative language teaching*. Belo Horizonte: Gráfica Lastro, 1996.

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.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

SABOTA, B. Reading: a receptive skill?! Roteiro de trabalho para atividades de leitura em L2. Trabalho apresentado no IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia, UFG, 2001.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, I. M. da. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

SWAIN, M. 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, 2000. p. 97-114.

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.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

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.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

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*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 47-60.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO INICIAL E ENTREVISTA

Questionário inicial

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Profissão:
- 3- Qual a sua formação acadêmica?
- 4- Você já estudou em algum outro curso livre de inglês? Caso positivo, por quanto tempo?
- 5- Você estuda ou fala outra língua estrangeira? Caso positivo, qual(is) e por quanto tempo?
- 6- O que você faz para praticar inglês fora da sala de aula?
- 7- Com que frequência você lê textos em:
 - a) Português?
 - b) Inglês?
- 8- Que tipos de textos você lê em:
 - a) Português?
 - b) Inglês?

Entrevista

- 1- Você se sentiu motivado de alguma forma para ler o texto? Por quê/Por que não?
- 2- Como você se sentiu durante a primeira leitura? (sozinho)
- 3- Como você se sentiu durante a segunda leitura? (com seu colega)
- 4- Que diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinho e com o colega), no que diz respeito, sobretudo, à sua compreensão do texto?
- 5- O que você achou da interação com seu colega? (ajudou-o ou prejudicou-o de alguma forma? Você gostou/não gostou por algum motivo especial?)
- 6- Você costuma realizar atividades em pares em suas aulas de língua estrangeira? Como elas ocorrem?

ANEXO B

ATIVIDADE DE LEITURA DO LIVRO

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 fly home because they're not having fun.'	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. People only want to know the same thing. 'Where's the nearest toilet/ lift/cup of tea?'	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 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?	1	
In which job did he have to work the fastest?	2	
Which job made him feel most anxious?	3	
Which jobs involved dealing with people's problems?	4	
Which job did the writer seem to find most boring?	6	
In which job did Danny find the customers especially interesting?	7	
Which job did he discuss with an experienced worker?	8	

5	
---	--

ANEXO C

PLANO DE AULA

ESTÁGIO	DURAÇÃO	OBJETIVO
MOTIVAÇÃO: Memory game: os alunos contam com dez pares de figuras que contêm pessoas executando suas profissões. Os alunos devem utilizar-se de seus conhecimentos prévios para adivinhar a profissão e devem também tentar memorizar a localização da figura para ganhar o jogo. O objetivo do jogo é identificar o maior número de pares.	10'	Gerar nos alunos o interesse pelo tema e acostamá-los com o estilo de atividade.
Lead in: utilizando as figuras do livro, os alunos, em par, identificam as profissões e as descrevem.	10'	Prepará-los para a leitura do texto e antecipar alguns problemas com vocabulário. Ativar esquemas cognitivos.
APRESENTAÇÃO: A atividade consiste em encontrar o máximo de pistas possíveis no texto para identificar a profissão descrita.	2'	Antecipar aos alunos o tipo de texto que encontrarão e a tarefa que terão de executar. Ativar esquemas metacognitivos.
LEITURA DESCENDENTE: Os alunos lêem o texto e identificam a profissão. Esta fase deve ser completada individualmente.	15'	Utilizar o conhecimento prévio para executar a tarefa, utilizando os esquemas ativados.
LEITURA DETALHADA: Os alunos, agora em par, trabalham juntos para executar a tarefa. Eles comparam e justificam suas respostas tentando encontrar no texto as pistas necessárias.	15'	Explorar o texto detalhadamente, checando estruturas e vocabulário desconhecido.
INTERPRETAÇÃO: Em par, os alunos respondem às questões propostas pelo livro.	5'-8'	
Discussão sobre as profissões: Qual a melhor remunerada? Qual a mais estressante? Qual eles gostariam de tentar?	5'	Verificar a compreensão lingüística do texto. Emitir sua opinião sobre o que foi lido.
EXTENSÃO: Alunos, em turnos, descrevem profissões para que o colega identifique.	10'	Colocar em prática, de forma descontraída, o que estava no texto.