

Ensino de leitura em língua estrangeira: uma perspectiva sociointeracionista

Danielle Marques de Lima (UERJ e CMRJ) | Rafaela Tuyane Pereira Pinheiro (UERJ)*

Resumo

Este estudo visa a investigar o ensino de leitura em língua estrangeira sob a abordagem sociointeracionista de linguagem. O ensino de leitura pode se constituir numa estratégia pedagógica de desenvolvimento de capacidade crítico-reflexiva conduzindo à compreensão de que a aprendizagem de uma língua envolve relações de poder e de que o conhecimento é um instrumento de emancipação e empoderamento. Todas essas questões suscitam a importância de considerar não apenas o aspecto textual do discurso, mas também suas referências socioculturais. Daí a necessidade de melhor compreendermos nossa prática docente e refletirmos sobre como o ensino de leitura pode ser mais eficaz partindo do conhecimento de mundo dos alunos e conduzindo a uma reflexão crítica. Elaboramos um experimento em que dois testes de leitura e interpretação diferentes foram aplicados em turmas de 7º e 8º anos de duas escolas do Rio de Janeiro, uma particular e uma pública federal. Antes da aplicação de um dos testes foi realizada uma atividade motivadora (*pre-reading*) que discutia o tema do texto; quanto ao outro, os alunos apenas realizaram os exercícios sem qualquer discussão ou interação entre professor/alunos ou aluno/aluno. Esperava-se que os resultados dos testes realizados após a atividade motivadora apresentassem *scores* melhores, mas não houve diferença significativa nos resultados. Uma observação dos dados individuais indicou que os alunos com mais dificuldade se beneficiaram com a atividade motivadora enquanto os que já estavam em níveis mais avançados de conhecimento da língua não tiveram melhoras com o tipo de atividade realizada como *pre-reading*.

Palavras-chave: leitura, língua estrangeira, educação, inglês, sociointeracionismo

1. Introdução

O presente estudo investiga o ensino de leitura em língua estrangeira (doravante LE) sob a abordagem sociointeracionista. Parte-se da noção de que, em estudos sobre aquisição da linguagem, a língua materna é adquirida de forma natural e espontânea, por meio da exposição da criança aos dados linguísticos de sua comunidade local. No entanto, quando se trata de uma LE com a qual só se entra em contato depois do período crítico de aquisição da linguagem, considera-se que há um processo gradual de aprendizagem. Esse processo se caracteriza, em sua manifestação mais completa, pela aprendizagem contínua e assistida das quatro habilidades linguísticas básicas: a escrita, a fala, a compreensão auditiva e a leitura. No contexto do Ensino

* Professora Orientadora Professora Doutora Marina Augusto

Fundamental brasileiro, no qual as pesquisadoras se inserem como docentes de língua inglesa, a leitura é uma das habilidades mais privilegiadas e enfatizadas nas orientações dos PCN de LE.

Este trabalho é o resultado de um experimento realizado no contexto de uma disciplina de mestrado sobre aquisição da linguagem e psicolinguística, em que se julgou conveniente que fosse feito em parceria por serem ambas as pesquisadoras professoras de língua inglesa e por terem interesse em questões ligadas à sala de aula de língua estrangeira.

Como alunas de graduação da UFRJ, ambas receberam forte influência do Prof. Dr. Luis Paulo da Moita Lopes e de suas propostas acerca da natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e do ensino de leitura. A partir da experiência docente cotidiana, surgiu o questionamento de como se poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem da leitura, considerando alguns aspectos desse processo, como a importância da gramática e do léxico; os critérios do professor em suas escolhas pedagógicas; as estratégias de leitura incorporadas pelos alunos, o papel do professor na interação com o aluno e com o texto e a capacidade crítico-reflexiva dos estudantes nas atividades de leitura.

Tem-se, portanto, como pergunta de pesquisa que orienta as escolhas neste experimento o seguinte questionamento: como o desempenho dos alunos em uma atividade de leitura em LE pode ser facilitado ou não por uma atividade prévia motivadora (*pre-reading*)? Assim, buscou-se identificar a diferença que há entre uma leitura feita com um processo de ambientação pré-leitura, com ativação de esquemas, e uma feita sem nenhum tipo de negociação e ativação de conhecimento de mundo prévio. Partiu-se da premissa de que haverá melhores resultados com os testes aplicados com atividade pré-leitura.

2. Revisão de literatura

Nesta seção, apresenta-se brevemente um panorama de leituras e teorias acerca da linguagem, da aprendizagem de LE e da leitura. Antes de qualquer colocação acerca de referenciais teóricos utilizados como escopo nesta pesquisa, é importante tratar da definição de leitura e situá-la num percurso histórico, pois “historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressupostos inconscientes” (Bourdieu, 1996, p. 233).

O ato de ler a partir da escrita com o alfabeto moderno, desenvolvido pelos gregos, realizou mudanças tanto no modo de pensar como de ver o mundo (Yunes, 2002), de modo que não há neutralidade no ato de ler. A leitura, que até o século XVIII estava muito vinculada ao oral, pois se lia e se recitava em voz alta e se valorizava a memorização (Chartier, 1986), no século XIX, assume um caráter mais individual, silencioso e superficial, para distração (Darton, 1996). Atualmente, é uma prática social

ensinada pela escola e paralela ao nível de instrução de alguém (Bourdieu, 1996), de modo que se espera da escola que realize dois processos: o de alfabetização (ler e escrever por meio do domínio do código) e o de letramento (ser capaz de aplicar o conhecimento do código linguístico em qualquer contexto) (Chartier, 1996). A escola tem condições de empoderar as pessoas na medida em que as capacita a tomarem posse do texto e a entrarem na cultura dominante (Bourdieu, 1996), tornando-se sujeitos de sua história.

Segundo Richards e Rodgers (1986) e Moita Lopes (1996), é necessário que as teorias de linguagem e aprendizagem estejam na base das escolhas que um professor faz em sua prática. Assim, pretende-se apresentar algumas teorias e concepções que subsidiam as crenças que sustentam as escolhas desta pesquisa.

Em se tratando do ensino de línguas, a linguagem é ao mesmo tempo meio e objeto de estudo (Moita Lopes: 1996). Assim, podem-se distinguir três domínios importantes na prática docente do profissional de LE acerca dos quais ele/ela precisa ter posicionamentos definidos. A seguir, apresentam-se as concepções de linguagem, de aprendizagem e de leitura que permeiam a elaboração da pesquisa e do experimento psicolinguístico utilizado.

2.1. Concepção dialógica da linguagem

Esta concepção, desenvolvida por Bakhtin, focaliza a linguagem sob uma perspectiva totalizante, em que se articulam as dimensões textual, contextual e intertextual (Stam, 2000, p. 13), e a interação passa a ser a realidade fundamental da língua. Sob esta perspectiva, a linguagem é um fenômeno social e histórico. Sua base de análise não é a sentença, como com Saussure, mas o enunciado, que é a realização linguística em um contexto social real. Um enunciado é sempre responsivo a enunciados que o precederam e incita novos enunciados em resposta. Cada sujeito é uma arena de conflito e confronto de vários discursos. Para Bakhtin, a linguagem é inseparável da questão do poder. A concepção de linguagem de Bakhtin é fundamental para a compreensão de que os significados dos textos são construídos na articulação com os outros textos e com o contexto social que os leitores trazem para a atividade de leitura.

2.2. Concepção sociointeracionista da aprendizagem

Esta concepção de aprendizagem coaduna-se à concepção de linguagem exposta anteriormente, pois concebe a aprendizagem como processo de construção compartilhada, em que os processos interacionais e as relações interpessoais são considerados em um contexto socio-histórico. Nesta perspectiva, Vygotsky, com sua dialética indivíduo/sociedade, marca o desenvolvimento intelectual humano e elabora teoria com conceito de zona de desenvolvimento proximal, que considera

a solução de problemas individual (desenvolvimento real) e em conjunto com um par mais competente (desenvolvimento potencial). Nesta parceria entre o aluno e o par mais competente, Bruner (1977) cunha o termo “scaffolding” (“andaimes” para Moita Lopes, 1996), em que o professor cria condições de possibilidade para o aluno reutilizar autonomamente o que foi ensinado. Com toda essa influência sociocultural, o aprendizado transforma os outros e o mundo. Seguindo esta concepção, pode-se, por meio do discurso, que se forja na interação entre alunos e entre estes e o professor na sala de aula, contribuir para que os alunos tenham participação ativa na construção de conhecimento.

2.3. Concepção sociointeracionista/discursiva da leitura

Na perspectiva interacionista, o fluxo da informação é ascendente e descendente (Kleiman: 1995). A informação impressa no texto (movimento ascendente – processo perceptivo) dispara gatilhos de esquemas (estruturas cognitivas armazenadas) que dialogam entre si (movimento descendente – processo cognitivo). Aqui há uma negociação de significado em que o leitor é sujeito de leitura. Para Widdowson (1983), dois conhecimentos trabalham juntos nesta concepção de leitura: o sistêmico (competência linguística - níveis sintático, lexical e semântico) e o esquemático (competência comunicativa/discursiva - com o conhecimento de mundo do leitor e sua capacidade de estabelecer expectativas e fazer previsões). Há uma interação entre os mundos do leitor e do escritor. Daí Beaugrande (1980: p.23-24) estabelece o conceito de competência textual.

Ao professor cabe desenvolver essa capacidade de articular a competência linguística com a comunicativa. Assim como Moita Lopes (2002) preconiza, esta pesquisa está calcada no entendimento de que os elementos do sistema linguístico em consonância com seus usos sociais devem levar os alunos à percepção de linguagem como instrumento de interação/ação de sujeitos e de negociação de significados. Nesta perspectiva de leitura, o professor é responsável por “selecionar atividades que deem conta dos diferentes níveis de leitura: pré-leitura, leitura (superficial e profunda) e pós-leitura” (Amorim: 1997), além de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando o diálogo (com o professor, com o colega e com o texto).

Considerando que há graus diferentes de letramento, o New London Group (NLG)¹ apresenta o termo “multiletramentos”, que apresenta duas mudanças: o aumento da importância da diversidade linguística e cultural; e a influência das novas tecnologias.

¹ Grupo de estudos criado em 1996 e sediado na Austrália que se dedica a investigar novas formas de letramento e suas possibilidades de inclusão em sala de aula.

Aparece aí o conceito multimodal de letramento, trazendo o significado de diferentes modos – escrita, imagem, num processo interativo de construção de significado.

3. Experimento

O meio utilizado para a investigação das questões acima descritas foi a aplicação de um teste de leitura e interpretação elaborado em parceria. Como ambas as autoras são professoras de língua inglesa, compartilham o interesse em questões ligadas à prática docente e às experiências que enriqueçam o trabalho em sala de aula. Assim, foram criados dois testes de nível básico da língua, já que este é o nível de conhecimento dos alunos (pré)adolescentes testados.

3.1. Método

3.1.1. Participantes

No caso dos testes aplicados pela pesquisadora Danielle Lima, o experimento foi realizado com 30 alunos de 8º ano de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro. São 2 turmas compostas de 14 alunos – turma 08 - e 16 alunos – turma 10 – de nível básico. Os alunos têm entre 12 e 13 anos. No caso de Rafaela, o experimento foi realizado com 15 alunos de 7º ano de uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. A turma é composta de 21 alunos, entretanto, no dia da aplicação do experimento, 1 aluno faltou. Dos 20 participantes restantes, 5 foram excluídos da análise dos dados, pois dois apresentam desempenho muito superior aos demais, outros dois estão muito abaixo do desempenho geral e um aluno apresenta laudo clínico de Transtorno Global do Desenvolvimento e carece de uma avaliação diferenciada da turma.

3.1.2. Material

Ambos os testes (em anexo) continham um pequeno texto, que era seguido de uma seção de três exercícios de interpretação. A primeira questão continha oito sentenças que deveriam ser julgadas pelos alunos como (T) verdadeiras, (F) falsas ou ainda (NM) não mencionadas no texto. O objetivo da questão era verificar se os alunos tinham a capacidade de identificar informações presentes ou ausentes no texto, além de perceber a diferença entre os dados que o texto lido oferecia e o conhecimento de mundo que já traziam consigo, mas que não constava do texto. A segunda questão era de correlação de informações, na qual os alunos deveriam achar respostas para seis perguntas sobre o texto ao mesmo tempo em que precisavam recorrer a aspectos gramaticais para conseguir fazê-la. A última questão demandava o preenchimento de seis lacunas com vocabulário retirado do texto, a fim de que a compreensão lexical também fosse avaliada.

O objetivo era observar se o desempenho dos alunos seria melhor caso o teste fosse precedido de uma atividade motivadora que engajasse os alunos em uma discussão breve sobre o tema do texto e que ativasse saberes prévios que os auxiliassem na resolução das questões. Dessa forma, ficou estabelecido que, para verificar isso, um dos testes não seria precedido dessa atividade motivadora.

3.1.3. Procedimento

O experimento de Rafaela, realizado na escola privada numa turma de 7º ano, se deu em dois dias, já que dispõe de dois tempos semanais apenas. O primeiro teste foi aplicado no dia 22 de julho de 2014 em que, dos vinte e um alunos da turma, vinte estavam presentes. Como já foi explicado anteriormente, cinco testes foram descartados; logo, 15 testes foram contabilizados nos resultados abaixo discutidos.

O teste escolhido para ser aplicado primeiro trata do assunto “inglês” como língua internacional de comunicação. Antes do teste, a aula foi iniciada com a atividade motivadora, que consistiu em um debate de cerca de cinco minutos de duração. Projetou-se em uma tela, com o auxílio de um aparelho de projeção de slideshow, a imagem de uma grande mesa cujo tampo era semelhante a um mapa-múndi, em volta da qual havia várias pessoas de diferentes nacionalidades assentadas. Foi perguntado aos alunos o que parecia acontecer naquela situação e como os participantes podiam comunicar-se. Alguns alunos indicaram que se tratava de uma reunião de líderes mundiais que conversavam em inglês, já que é a língua mais usada entre pessoas de nações diferentes para se comunicarem. Os alunos engajaram-se na discussão e levantaram outras questões, como a necessidade de também falar espanhol e de um futuro possível predomínio do mandarim como língua franca. Após essa atividade, que tinha por objetivo ativar esquemas e suscitar conhecimentos dos alunos sobre a língua inglesa e seu papel no mundo, a turma realizou o teste individualmente. Algumas dúvidas relativas a vocabulário apareceram, as quais foram dirimidas quando necessário.

O segundo teste foi aplicado uma semana após o primeiro, no dia 29 de julho de 2014. No dia, dos vinte e um alunos da turma, todos estavam presentes. Os mesmos participantes descartados na ocasião do primeiro teste também foram descartados no segundo dia de experimento, além do aluno que havia faltado no primeiro dia. Logo, quinze alunos foram testados novamente. Este teste, para verificar a eficácia do primeiro, foi aplicado sem a atividade de *pre-reading*. O tema do texto era a Copa do Mundo e sua história. Não houve qualquer tipo de debate ou ajuda quanto ao assunto, o que causou muita estranheza nos alunos, pois estão acostumados a sempre discutirem o assunto da atividade antes de ler o texto e de fazer os exercícios. Não foi oferecido também nenhum tipo de ajuda com relação a vocabulário desconhecido. Essa forma diferente de aplicar a tarefa causou surpresa e grande insatisfação. A autora foi

questionada por vários alunos sobre o porquê da mudança, se estavam sendo avaliados com um teste surpresa e todo tipo de perguntas que manifestavam sua ansiedade.

O experimento de Danielle Lima, por sua vez, se deu nas turmas de 8º ano da autora em uma escola pública, em dois dias, ambos no dia em que tinha somente 1 tempo de aula (o total semanal é de 3 tempos – 2 em uma dia e 1 em outro). Em cada turma foram aplicados os 2 testes, com o mesmo nível de dificuldade, sendo que 1 teste sem *pre-reading* e o outro com *pre-reading*. O primeiro teste foi aplicado no dia 22 de julho de 2014, sem *pre-reading*; e o segundo na semana seguinte, no dia 29, com *pre-reading*.

A turma 08 fez o primeiro teste com o texto “World Cup”, cujo tema era a Copa do Mundo e sua história; e a turma 10, com o texto “English Language”, que trata do assunto inglês como língua franca. Os alunos foram avisados de que o teste se tratava de uma pesquisa acadêmica e de que seria muito importante para a pesquisadora que o fizessem criteriosamente. Tomaram conhecimento, também, de que o experimento seria feito em duas partes e de que na primeira não receberiam nenhum tipo de ajuda por parte da professora e de que, tampouco, poderiam recorrer à ajuda de colegas. Eles entenderam e participaram de maneira colaborativa.

Na semana seguinte, a turma 08 foi apresentada à imagem em tela de TV de uma grande mesa cujo tampo era semelhante a um mapa-múndi, em volta da qual havia várias pessoas de diferentes nacionalidades assentadas, com suas bandeiras e vestuário característico de sua cultura. Foi perguntado aos alunos o que viam e que palavras e ideias eram suscitadas a partir daquela imagem (“Brainstorming”), bem como o que parecia acontecer naquela situação e em que língua os participantes podiam se comunicar. Alguns alunos indicaram que se tratava de uma reunião de líderes mundiais que conversavam em inglês, já que é a língua mais usada entre pessoas de nações diferentes para se comunicarem. Questões históricas e políticas foram levantadas pela professora-pesquisadora e as relações de poder discutidas. Os alunos se engajaram na discussão.

Já na turma 10, foi exibida na TV uma imagem com alguns jogadores da seleção brasileira no momento em que cantavam o hino, antes do início de um dos jogos da Copa de 2014. O mesmo tipo de abordagem de “brainstorming” de levantamento de informações acerca da história do evento foi feito. Após essa atividade, que tinha por objetivo ativar esquemas e suscitar conhecimentos dos alunos sobre a língua inglesa e seu papel no mundo/na Copa do Mundo, as turmas realizaram os testes individualmente. Em função do fato de serem iniciantes, em ambas as turmas, houve mudança de código durante o processo: por vezes falávamos em Português, por vezes em Inglês.

A pesquisadora teve o cuidado de que não fosse aplicado o mesmo tipo de texto com a mesma abordagem nas turmas, a fim de que resultados não fossem comprometidos

a partir da suspeita de que um tema e/ou seu texto fossem ao aluno mais ou menos familiar ou apresentassem menor ou maior grau de dificuldade, fazendo com que alunos tivessem melhores marcas em um teste específico.

Do ponto de vista sociointeracionista, esses testes de leitura e interpretação, por abordarem assuntos atuais e de maior relevância para uma sala de aula de língua inglesa, cumprem o papel de situar a linguagem no mundo e conferir à aula um caráter bastante prático. O aluno pode perceber que faz sentido estudar inglês por uma questão de facilitação da comunicação, entre tantas outras. Assim, a leitura não é descontextualizada da realidade nem abstrata; ao contrário, ela retrata e problematiza o contexto social do aluno. A interação com o texto torna-se muito mais significativa, o que oportuniza o despertar de um maior interesse pelo texto e, conseqüentemente, pela aprendizagem da língua.

A hipótese assumida durante a criação do experimento era a de que os alunos teriam melhores resultados nos testes precedidos de atividade de *pre-reading* e ativação de esquemas. Assim, não eram esperados resultados tão bons no primeiro teste quanto os do segundo teste, já que se considerava a atividade motivadora fundamental para a leitura. A hipótese foi parcialmente confirmada, conforme o exposto na seção seguinte.

3.1.4. Resultados e discussão do experimento realizado na escola privada

Os percentuais de acerto e o número de acertos alcançados por alunos constituem os resultados a serem apresentados. Na Tabela 1, observa-se o desempenho geral dos alunos de acordo com o percentual de acertos nos testes. Na tarefa em que se utilizou a atividade motivadora, 3 alunos não obtiveram êxito, ficando abaixo dos 25% de acertos. Houve quatro alunos cujo desempenho foi considerado mediano, pois suas médias de acertos variaram entre os 50% e os 75%. Conforme se esperava, a maioria dos alunos, ou seja, 8 participantes conseguiram ultrapassar 75% de acertos.

O fato que pode ser considerado o mais surpreendente se localiza na linha que contabiliza os percentuais da tarefa feita sem *pre-reading*. O mesmo número de alunos teve resultado mediano. A diferença deu-se entre o grupo de desempenho insatisfatório (abaixo de 25%), em que se observam 4 alunos, e o grupo de melhor desempenho (acima de 75%), em que há 7 alunos. Esperava-se que houvesse uma maior discrepância de resultados entre o primeiro teste e o segundo.

Tabela 1: Desempenho geral dos participantes por porcentagem de acertos

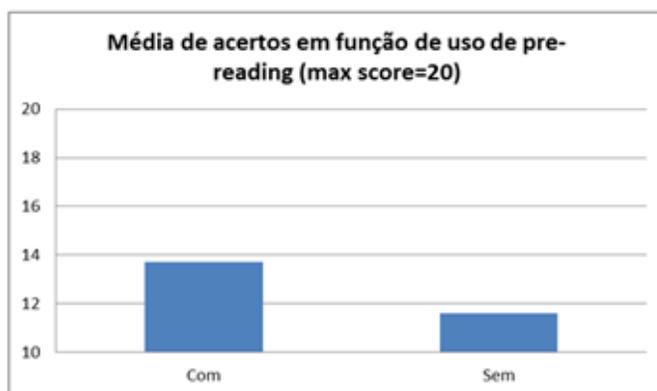
	Inferior a 25%	De 50% a 75%	Superior a 75%
Com pre-reading	3	4	8
Sem pre-reading	4	4	7

Fonte: Autoras

De fato, o desempenho da maioria da turma foi muito bom, conforme a tabela demonstra. Pode-se observar que grande parte da turma obteve êxito no teste como um todo. Mesmo alunos que costumam apresentar muita dificuldade com a língua e pouco interesse pelas aulas tiveram bom desempenho. Os percentuais mostram que a maioria dos alunos conseguiu desempenho ótimo, já que 8 alunos superaram a marca de 75%. Os resultados obtidos demonstram que o teste foi bem sucedido, pois motivou os alunos a participarem do debate inicial, além de terem conseguido fazer as questões corretamente, ainda que com algum auxílio da professora.

Só é possível identificar uma ligeira mudança, pois houve apenas o aumento de um aluno no grupo dos que tiveram desempenho insatisfatório e a diminuição de apenas um aluno no grupo dos que tiveram resultado ótimo.

Os dados coletados também foram submetidos a uma ANOVA simples com vistas a buscar estatística precisa sobre o experimento, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1: Acertos com uso e sem uso de pre-reading

Fonte: Autoras

Obeve-se um efeito marginal em que $p > 0,08$, sugerindo que com *pre-reading* o resultado dos testes dos participantes tende a ser melhor, o que confirma a previsão inicial da autora.

Assim, considerando os alunos que têm mais dificuldade no grupo testado, nota-se que seu desempenho cai significativamente na tarefa sem *pre-reading*. Por outro lado, para os participantes que demonstram mais facilidade com a língua e com hábitos de leitura, não parece haver expressiva diferença de *scores* entre os dois testes.

3.1.5. Resultados e discussão do experimento realizado na escola pública federal

Os percentuais de acerto e o número de acertos alcançados por alunos constituem os resultados a serem apresentados. Na Tabela 2 (Turma 08), são apresentados os dados em 3 blocos percentuais: inferior a 50%; inferior a 75% e superior ou igual a 50%; e superior ou igual a 75%. Na Tabela 3, os mesmos blocos percentuais referentes à Turma 10 de Danielle.

Tabela 2: Desempenho geral dos participantes por percentual de acertos – turma 08

	Inferior a 50%	De 50% a 75%	Superior a 75%
Sem pre-reading	2	7	5
Com pre-reading	3	7	5

Fonte: Autoras

Tabela 3: Desempenho geral dos participantes por percentual de acertos – turma 10

	Inferior a 50%	De 50% a 75%	Superior a 75%
Sem pre-reading	6	2	8
Com pre-reading	4	4	8

Fonte: Autoras

Aparentemente, não houve diferença significativa nos resultados. Ao menos, não nos resultados absolutos. Isso conduziria à interpretação de que a hipótese não tinha se cumprido. Houve, então, a necessidade de análise dos resultados de cada um dos alunos.

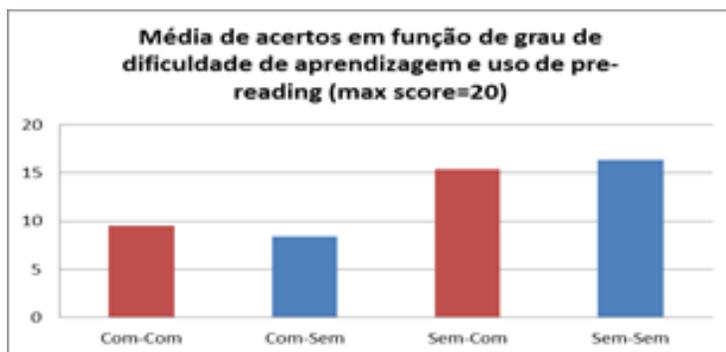
A Tabela 2 agrupa o desempenho geral dos alunos da Turma 08 de acordo com o percentual de acertos nos testes. Embora as quantidades de provas nos 3 grupos percentuais tenham sido precisamente as mesmas, a pesquisadora pode observar que os alunos da coluna 3 – resultado igual ou superior a 75% - tiveram variação de

aproveitamento para mais ou para menos. Aleatoriamente. Dos 7 alunos com resultados na margem mediana – coluna 2 – 3 aumentaram seus escores, 3 diminuíram e 1 manteve. Dos 2 alunos com rendimento inferior a 50% – coluna 1 – 1 subiu para a coluna 2 e o outro se manteve.

Na Turma 10, conforme a Tabela 3, foi observado que dos 8 alunos da coluna 3, com exceção de 1, que desceu para a coluna 2, todos se mantiveram na coluna, na prova com *pre-reading*, com a mesma variação aleatória para mais ou menos escores. Dos 2 alunos da coluna 2, 1 manteve seus escores e 1 elevou e ainda subiu para a coluna 3. Dos 6 alunos com resultado inferior a 50%, 5 aumentaram seus escores e 1 diminuiu. Daqueles 5, 2 subiram para a coluna 2.

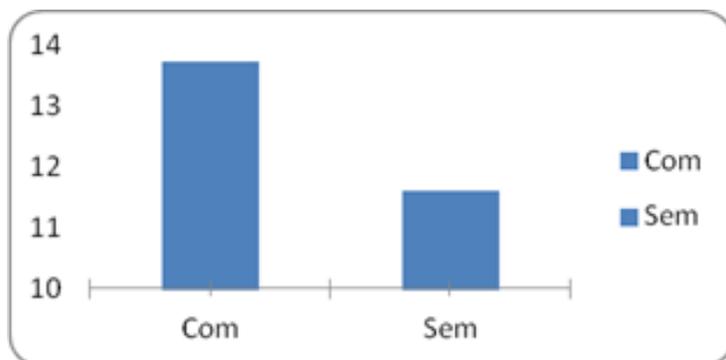
Os dados coletados também foram submetidos a uma ANOVA² 2x2 com vistas a buscar estatística precisa sobre o experimento, conforme os gráficos abaixo. Dois fatores foram considerados: 1 *within*, marcado, que distinguia o teste aplicado sem *pre-reading* do que foi aplicado com *pre-reading*; e 1 *between*, em que foram separados os alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem do idioma dos alunos sem dificuldade, segundo observação da professora. Obteve-se um efeito $P < 0.01$ em relação ao grau de dificuldade. O objetivo era identificar marcas quantitativas dos efeitos da atividade para os diferentes níveis de proficiência/letramento no idioma ensinado.

Gráfico 2: Acertos em função de uso e não uso de *pre-reading* e ausência ou presença de dificuldade por parte dos alunos



Fonte: Autoras

² ANOVA: teste estatístico usado para fazer análise de variância e verificar se há alguma diferença entre os grupos testados.

Gráfico 3– Média de acertos com e sem *pre-reading*

Fonte: Autoras

Analisando individualmente alguns participantes e observando os dados do gráfico estatístico, entende-se que os alunos com mais dificuldade aproveitam melhor a atividade motivadora, como uma espécie de complemento às informações do texto. Os alunos mais independentes, que já têm maior conhecimento linguístico, não parecem necessitar na mesma medida da atividade de *pre-reading*. Em linhas gerais, segundo o gráfico 3, é maior o aproveitamento com atividade prévia.

3.2. Análise qualitativa da baixa relevância da atividade motivadora

Os dados revelaram que (1) alunos com boa capacidade leitora e/ou maior nível de proficiência linguística não se beneficiaram do tipo de *pre-reading* realizado; (2) os alunos com dificuldades e/ou menos conhecimento linguístico se valeram dos esquemas ativados, da previsão do tema e da apresentação de vocabulário, que, muito provavelmente, para eles era novo, e isso facilitou a leitura do texto, fazendo com que melhorassem seus resultados de modo geral.

Outra análise a que se pode chegar é a questão de que cada grupo de alunos necessita de um tipo de *pre-reading*. Como o que foi proposto foi um mini debate precedido de *brainstorming*, talvez fosse relevante para uma melhor compreensão dos dados o uso de outro tipo de *pre-reading* ou a apresentação explícita de estratégias de leitura. O teste também pode ser um material a ser reavaliado. Os temas dos dois textos selecionados, a língua inglesa e a Copa do Mundo, já fazem parte do conhecimento de mundo dos alunos, o que pode ter sido um facilitador na execução do teste. Poder-se-ia esperar mais eficácia de um *pre-reading* sobre assunto mais desafiador para os alunos, levando-os a necessitar e se beneficiarem mais dessa atividade.

Trata-se de uma descoberta significativa, pois encoraja-nos a levar essa mediação entre aluno e linguagem adiante, sabendo que o *pre-reading* é um dos passos que leva

os alunos à independência na leitura em língua estrangeira. Com relação aos alunos com maior grau de proficiência, pode-se afirmar que talvez outras atividades passadas de *pre-reading* já os tenham ajudado a chegar a um nível de maturidade linguística que os capacitou a compreenderem o texto de forma independente. Pesquisas futuras poderiam investigar a eficiência de um trabalho de *pre-reading* realizado em duplas, em que um aluno mais adiantado interagisse com outro aluno com dificuldades, em um processo de interação no qual a ajuda de um par mais competente poderia facilitar a compreensão da leitura.

4. Considerações finais

O experimento com tarefas de leitura na perspectiva sociointeracionista confirmou a relevância do componente cultural na compreensão de textos. Considerando o que foi exposto, entende-se que a hipótese se confirmou, pois os alunos com grau inferior de letramento, mesmo que seja somente no idioma em teste, apresentaram melhores resultados no teste de leitura feito após um trabalho de *pre-reading*, em que foi acrescentado tanto conhecimento sistêmico (no nível lexical, com apresentação de vocabulário vinculado ao tema) quanto esquemático (com levantamento de informações pertinentes ao tema), ou seja, colocação de andaimes (*scaffolding*) por meio da interação com pares mais competentes – a professora e os colegas que compartilharam de suas opiniões e conhecimentos acerca do tema exposto.

Entende-se que esta pesquisa foi uma pequena contribuição na análise da realização de testes que ratifiquem as concepções de linguagem, aprendizado e leitura aqui abordadas. Outros desdobramentos desta pesquisa podem abordar o tema da leitura precedida de outros tipos de atividades motivadoras, que vão além de um debate informal com os alunos e de *brainstorming*, os quais foram as atividades realizadas no experimento exposto.

Ainda que a previsão inicial não se tenha confirmado muito explicitamente, em termos quantitativos, cumpre destacar que os alunos demonstraram clara preferência pelo teste em que foi realizado *pre-reading*, que se sentiram mais confortáveis com uma ambientação ao texto, e que parecem aprender com mais prazer quando faz parte da atividade serem ouvidos e trocarem ideias com os colegas e com o professor.

Referências

AMORIM, M. Ensinando leitura na sala de aula de Inglês: teoria e prática. In: Taddei, E. (ed.) *Perspectivas: ensino da língua estrangeira*. RJ: SME, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929] 1999.

- BEAUGRANDE, R. *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, N.J., Ablex Publishing Corporation, 1980.
- BORDIEU, P; CHARTIER, R. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRUNER, J. *The process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J., SCHIMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983.
- COPE, B; KALANTZIS, M. *Putting "Multiliteracies" to the test*. Australian Literacy Educator's Association. 2001. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/multilit.htm>. Acesso em 15 de junho de 2006.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DARTON, R. A leitura rousseauista e um leitor "comum" no século XVIII. In: Roger Chartier (Org). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. SP: Mercado das Letras, 1996.
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- TOTIS, V. P. *Língua Inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Magistério 2o grau. Série formatação geral).
- WIDDOWSON, H.G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- YUNES, E. *Pensar a leitura: complexidades*. SP: Loyola; RJ: PUC-Rio, 2002.