

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS BOTTOM-UP
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS SEGUNDO A TEORIA DA
ATIVIDADE**

DISSERTAÇÃO

Cândida Martins Pinto

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS BOTTOM-UP EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
SEGUNDO A TEORIA DA ATIVIDADE**

por

Cândida Martins Pinto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS, Brasil.
2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS BOTTOM-UP EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
SEGUNDO A TEORIA DA ATIVIDADE**

elaborada por
Cândida Martins Pinto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcos Gustavo Richter, Dr.
(Presidente/Orientador)

Marcia Cristina Corrêa, Dr^a. (UFSM)

Eliana Rosa Sturza, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 12 de fevereiro de 2008.

*Dedico este trabalho a Edemar,
Rejane, Samuel e Fábio –
minha família, meu porto seguro.*

AGRADECIMENTOS

Em especial ao meu orientador, professor Dr. Marcos Gustavo Richter, pelo apoio teórico, disponibilidade e orientações fornecidas durante esses dois anos de pesquisa;

Aos meus pais Rejane e Edegar, e ao meu irmão Samuel, pelo incentivo e apoio constantes;

Ao Fábio, pelo carinho nas horas difíceis e pelas alegrias compartilhadas nas conquistas;

À Fabrícia, colega e amiga, que se fez presente tanto nos momentos de dúvida quanto nas horas de descontração;

Aos professores que fizeram parte da Comissão Examinadora, pela colaboração fornecida e considerações apropriadas;

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial a Jandir e Irene, pela paciência e solicitude;

Ao Laboratório de Português - Língua Estrangeira do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria – RS;

A todas minhas amigas taperenses e santa-marienses, pelos votos de sucesso e energias positivas sempre transmitidas;

À Capes, pelo apoio financeiro.

Muito obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS BOTTOM-UP EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS SEGUNDO A TEORIA DA ATIVIDADE

Autora: Cândida Martins Pinto
Orientador: Marcos Gustavo Richter

Este trabalho tem como objetivo investigar como autores de livros didáticos de português para estrangeiros trabalham a habilidade de leitura no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*. A fim de verificar como se dá a relação entre habilidade de leitura e competência lingüística, escolhi analisar as seções de leitura de quatro livros didáticos de Português para estrangeiros que possuem livros do professor e estão sendo usados atualmente em sala de aula. Nesse contexto, a metodologia de análise dos dados foi pautada, primeiramente, na Teoria da Atividade na versão de Leontiev (1977), procurando identificar quais são as ações desenvolvidas pelo aluno durante a atividade de aprender Português e se essas ações podem vir a se transformar em operações. Em um segundo momento, buscou-se sedimentação teórica no Modelo Holístico de Richter (2004, 2005), como forma de descrever as tarefas de leitura dos livros e de elaborar um modelo de aula padrão. Esse modelo, embasado a favor de um ensino de leitura interativo, aplicado a uma visão em espiral de complexidade, foi cotejado com o *corpus* deste estudo, no intuito de verificar qual material estaria mais próximo do ideal para a internalização de itens formais específicos. A fundamentação teórica foi centrada nos seguintes aspectos: livro didático visto como um gênero textual; ensino sócio-interacionista de Vygotsky, ressaltando conceitos-chave como mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal; Teoria da Atividade, livro didático segundo a Teoria da Atividade; leitura, cognição e modelos de leitura. Os resultados obtidos sugerem uma tendência dos autores do *corpus* analisado a considerar as estratégias *bottom-up* irrelevantes para que o aluno construa o significado do texto.

Palavras-chave: Estratégia *Bottom-up*, Livro Didático, Teoria da Atividade.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

ANALYSIS OF BOTTOM-UP STRATEGIES IN PORTUGUESE FOR FOREIGNERS' TEXTBOOKS ACCORDING TO ACTIVITY THEORY

Author: Cândida Martins Pinto
Advisor: Marcos Gustavo Richter

This study aims at investigating how authors of Portuguese for foreigners' textbooks work with the reading ability in relation to the use of the bottom-up strategies. In order to verify how the relation between reading ability and linguistic competence works, I have decided to analyze the reading sections of four Portuguese for foreigners' textbooks that are been used nowadays and which contains the teacher's book. First of all and within this context, the methodology of data analysis was based on Leontiev's version of Activity Theory (1977), for the purpose of identifying what actions are developed by the student during the activity of learning Portuguese and checking whether these actions may become operations. Secondly, it was found theoretical support in Richter's Holistic Model (2004, 2005) as a way to describe the reading tasks of those textbooks and elaborate a model of a standard class. This model which was based on an interactive reading teaching and applied to a complex spiral vision, was compared to the corpus of this study, to verify what material would be closer to the ideal one for internalization of specific formal items. The study theoretical support was centered in the following aspects: textbook as a genre; Vygotsky's social-interactionist teaching, emphasizing key-concepts as mediation, internalization and zone of proximal development; Activity Theory, textbook according to Activity Theory; reading and cognition and reading models. The results suggest a tendency of the authors of the analyzed corpus to consider the bottom-up strategies as irrelevant ones for the student to construct the meaning of the text.

Key-words: Bottom-up Strategies, Textbooks, Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1 - A representação da atividade mediada	19
FIGURA 2.2 - Os sistemas de mediação a-ser-coordenados existentes quando um novato começa a aprender a ler com um perito	20
FIGURA 2.3 - Estrutura hierárquica da atividade	26
FIGURA 3.1 - Símbolo identificador do bloco de leitura dos livros azul e vermelho.....	47

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 - Níveis hierárquicos da atividade no universo do livro didático, desenvolvido pelo aluno e pelo professor.....	29
TABELA 3.1 – <i>Corpus</i>	46
TABELA 4.1 - Sistematização das inferências do livro azul	62
TABELA 4.2 – Sistematização das inferências do livro vermelho.....	70
TABELA 4.3 – Sistematização das inferências do livro amarelo.....	80
TABELA 4.4 – Sistematização das inferências do livro roxo.....	89

LISTA DE ABREVIACÕES

PL2	Português como segunda língua
PLE	Português como língua estrangeira
PPE	Português para estrangeiros
LD	Livro didático
LDPE	Livro didático de português para estrangeiros
LA	Livro didático do aluno
LP	Livro didático do professor
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
PCNs-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – <i>E-mail</i> enviado a todos os autores dos livros didáticos.....	105
ANEXO B – Respostas dos autores dos livros didáticos	106
ANEXO C - Curso de Português no Formato Matricial Cíclico	109
ANEXO D – Exemplo de uma aula-padrão	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização da pesquisa	1
1.2 Objetivos	6
1.3 Relevância da pesquisa	7
1.4 Organização dos capítulos	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Livro didático: um gênero textual	10
2.2 Interacionismo social de Vygotsky	14
2.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal	16
2.2.2 Mediação	17
2.2.3 Internalização	21
2.3 Teoria da Atividade de Leontiev	23
2.4 O gênero livro didático segundo a Teoria da Atividade	26
2.5 Leitura e Cognição	30
2.5.1 Modelos de leitura	32
2.5.1.1 Modelo ascendente de Gough	33
2.5.1.2 Modelo descendente de Goodman	36
2.5.1.3 Modelo interativo de Rumelhart	41
3 METODOLOGIA	45
3.1 Seleção e descrição do <i>corpus</i>	45
3.2 Procedimentos adotados para análise dos livros didáticos	47

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
4.1 Análise e discussão do <i>corpus</i>	53
4.1.1 Livro azul: descrição e inferências	53
4.1.1.1 Sistematização das inferências	62
4.1.1.2 Comparação com aula padrão	63
4.1.2 Livro vermelho: descrição e inferências.....	64
4.1.2.1 Sistematização das inferências.....	70
4.1.2.2 Comparação com aula padrão.....	71
4.1.3 Livro amarelo: descrição e inferências.....	72
4.1.3.1 Sistematização das inferências.....	80
4.1.3.2 Comparação com aula padrão.....	81
4.1.4 Livro roxo: descrição e inferências.....	82
4.1.4.1 Sistematização das inferências.....	89
4.1.4.2 Comparação com aula padrão.....	90
4.2 Síntese dos resultados.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

A partir de minha experiência como aluna de aulas de línguas e professora de português para estrangeiros, pude perceber que o material didático e os livros didáticos adotados em aula são ferramentas muito especiais na aquisição e produção do conhecimento, já que o “ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do livro didático” (CORACINI, 1999, p. 17).

Durante minha graduação, participei de projetos voltados para o ensino de português para estrangeiros, dando ênfase na preparação de material didático que interligasse ensino de leitura com aspectos formais da língua. Esse material era elaborado por mim e por mais duas colegas e enfrentávamos alguns problemas na sala de aula relacionados ao feitiço das atividades, pois nosso material didático deixava a desejar nos seguintes quesitos: integração das atividades de gramática com as de leitura, excesso de atividades de decodificação linear, falta de atividades que integrassem informações textuais com conhecimento prévio do leitor, entre outras.

Essas falhas no material didático foram detectadas por nosso orientador (também orientador desta dissertação) e, a partir de uma metodologia de pesquisa-ação educacional, pudemos refletir sobre nosso material e reformulá-lo, privilegiando um ensino de gramática contextualizado, que enfatizasse a função da recorrência formal para o uso no dia-a-dia do aluno estrangeiro.

A falta de integração entre sistema lingüístico e habilidade de leitura na elaboração de materiais didáticos, tanto para ensino da língua materna, quanto para o de língua estrangeira ou segunda língua¹, ficou evidente também em dois momentos durante minha pesquisa para este estudo.

O primeiro momento foi em novembro de 2006, quando participei de um congresso internacional de formação de professores de línguas em Florianópolis – SC. Durante o evento, pesquisadores de todo Brasil apresentaram seus trabalhos, e um deles, intitulado *Gênero textual, texto e gramática sob qual enfoque no livro*

¹ Nesta pesquisa, faz-se distinção, segundo Ellis (1999), dos termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). O primeiro refere-se ao aprendizado de uma língua no país onde ela é falada, e o segundo refere-se ao aprendizado de uma língua fora do país onde ela é falada.

didático, chamou minha atenção pelo fato de analisar as seções de leitura e gramática em livros didáticos de português para falantes nativos. O trabalho fazia parte da comunicação coordenada *O professor de língua portuguesa e ensino gramatical* e consistia na verificação da metodologia adotada pelos autores dos livros e na sugestão de atividades para aprimoramento. A apresentadora, dessa forma, pretendeu demonstrar por excertos dos livros que a metodologia adotada era estruturalista, pois privilegiava o ensino de regras e a realização de exercícios mecânicos a partir da frase-modelo. Assim, trouxe exemplos de como poderiam ser reformuladas as atividades dos livros para que o ensino fosse voltado para a comunicação. Entretanto, o conceito de ensino gramatical voltado para a comunicação que essa pesquisadora tinha era a inserção de diferentes gêneros textuais nas aulas e a utilização das estratégias de leitura *top-down* – ou descendente - para ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto. Dessa forma, depois de feito o reconhecimento do gênero e inferências sobre o assunto, a aula deveria prosseguir com a leitura do texto e a realização de exercícios gramaticais que nada diferiam das tarefas presentes nos livros didáticos anteriormente analisados. Percebi, então, que as estratégias de leitura *bottom-up* – ou ascendentes (que privilegiam a forma) - estavam sendo desenvolvidas de uma maneira estrutural, ou seja, a partir de regras, modelos e exceções, que não explicitam a função da recorrência formal para o cotidiano do aluno. Da mesma forma, os diferentes gêneros textuais serviam apenas como pretexto para o ensino de gramática.

O outro momento foi durante o segundo semestre de 2006, quando participei como professora assistente na disciplina Português VIII do curso de Letras - Português. O objetivo do meu trabalho para com os alunos era enfatizar como a gramática poderia ser trabalhada em sala de aula de uma maneira contextualizada e interativa, isto é, integrando o processamento descendente (ativação do conhecimento prévio) com o ascendente (aspectos formais da língua). Durante as aulas, pude perceber que os alunos tinham grande facilidade em elaborar materiais didáticos que privilegiassem o primeiro processamento, a partir de exercícios de pré-leitura. Porém, quando o foco era em atividades gramaticais, verifiquei que os alunos seguiam a gramática normativa, restringindo-se apenas a um ensino-aprendizagem de regras e exceções, com atividades descontextualizadas ou com o uso de textos apenas como pretexto.

Essas constatações são sugestivas de uma lacuna no que concerne o ensino das estratégias *bottom-up*² em aulas de línguas, pois a gramática nessas condições está sendo trabalhada como um fim e não um meio, sem contextualização e sem integração com leitura. Assim, faz-se urgente trabalhar essas questões no ensino de línguas em geral. Porém, para este estudo, irei focalizar o ensino de Português como segunda língua, a fim de investigarmos como autores de livros didáticos estão trabalhando conceitualmente com a habilidade de leitura.

Também creio que a análise de livros didáticos de português para estrangeiros deve ser colocada em primeiro plano, pois ainda há poucas pesquisas na área. Este estudo, dessa forma, ajudará na verificação de quais abordagens de ensino estão sendo difundidas, quais atividades estão ajudando o aluno na sua interlíngua, que estratégias e modelos de leitura estão fundamentando essas atividades, quais habilidades estão sendo desenvolvidas. A importância deste estudo centra-se na hipótese de que os livros didáticos existentes no mercado podem estar sendo utilizados em sala de aula muitas vezes como único instrumento de ensino³, fato que justifica este estudo.

Antes da definição da pergunta norteadora do estudo, é imprescindível uma visão geral sobre o ensino de Português como segunda língua no Brasil. Passo, então, a descrever esse contexto.

Almeida Filho e Lombello afirmaram em 1989 que o ensino de português a falantes de outras línguas vive uma fase de consolidação institucional e de incremento de pesquisa no Brasil. Hoje, decorridos dezenove anos, o ensino de português para estrangeiros ainda está em fase de consolidação, haja vista as poucas universidades brasileiras implicadas, melhor dizendo, a única universidade brasileira que oferece curso de graduação com habilitação em Português do Brasil como segunda língua é a Universidade de Brasília (UnB). Se por um lado há quase uma escassez de cursos de graduação para tal habilitação, por outro, universidades de todo Brasil oportunizam alunos de pós-graduação a pesquisarem e desenvolverem trabalhos na área de ensino-aprendizagem, leitura, aquisição e

² Entende-se por estratégias *bottom-up* aquelas tarefas que enfatizam habilidades gramaticais e o desenvolvimento do vocabulário. Para maiores detalhes, ver capítulo 2, seção 2.5.

³ Como exemplo, pode-se citar os programas de ensino de Português para estrangeiros das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Catarina (UFSC) que adotam livros didáticos para aulas de ensino básico e intermediário, assim como material extra. No Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-RS), as aulas são embasadas em um único livro didático, segundo conversas informais com as próprias alunas-docentes.

preparação de materiais didáticos. A título de ilustração, cito as instituições PUC-SP, UFF, UFRJ, Unicamp, UFPE, UFMG e USP (PAZ, 2006, p. 10).

No Rio Grande do Sul, duas instituições pesquisam na área: UFRGS e UFSM. A primeira possui um amplo programa criado em dezembro de 1993, cujo objetivo é promover cursos para estrangeiros, cursos de formação de professores de PLE e PL2, elaborar materiais didáticos, desenvolver pesquisas de pós-graduação, promover debates e seminários e aplicar exame de proficiência em português (Celpe-Bras)⁴. A segunda possui um laboratório – Português – Língua Estrangeira (PLE)⁵ – destinado a promover formação de professores, cursos para estrangeiros, bem como aplicação do exame Celpe-Bras. O *debut* de pesquisas nessa área na pós-graduação desta instituição se deu em 2006 com a defesa da tese de doutorado intitulada “Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua” por Dioni Maria dos Santos Paz. Além das duas instituições citadas, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ) e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) também aplicam o exame de proficiência em Língua Portuguesa. O Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) possui somente um programa de ensino de Português para estrangeiros.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, acima citado, foi criado em 1997 para atender à demanda de estrangeiros que querem ingressar como alunos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. De acordo com o manual do candidato desse certificado (2006), o exame foi desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e aplicado no Brasil e em outros países, como Argentina, Alemanha, Áustria, Bolívia, Espanha, Japão, México, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). É o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Schlatter e Scaramucci (apud CUNHA, 1999), em dois artigos publicados na mesma obra, discutem a criação do exame, a população-alvo, a natureza, a estrutura, assim como o viés comunicativo que o permeia.

O exame Celpe-Bras abriu margem para a consolidação de mais cursos de português para estrangeiros nas universidades brasileiras citadas, pois muito antes

⁴ Informações retiradas do site: <http://www6.ufrgs.br/iletras/ple/index.htm>.

⁵ Atualmente, o Laboratório PLE é chamado de Interlínguas.

da elaboração do exame já existiam cursos e produção de material didático em andamento. Segundo Almeida Filho e Lombello (1992), as décadas de 60 e 70 ficaram marcadas pelo grande crescimento na área de ensino de português para estrangeiros em instituições do exterior, notadamente nos EUA, onde se criaram cursos e departamentos de Português em várias instituições universitárias. Um exemplo significativo, de acordo com os autores, foi a produção em equipe da série *Modern Portuguese*, em 1971, encomendada pela *Modern Language Association of America* (MLA) a autores brasileiros e norte-americanos sob a liderança do lingüista aplicado brasileiro Francisco Gomes de Matos.

As séries de livros didáticos brasileiros, entretanto, produzidas no Brasil e para estudantes em ambiente de imersão, surgem somente na década de 80. É o caso de *Falando... Lendo... Escrevendo Português: um curso para estrangeiros* (Lima e Lunes, 1981), *Tudo bem* (Ramlhete, 1984), *Fala Brasil* (Coudry e Fontão, 1989), passando para os mais atuais como: *Avenida Brasil* (Lima, Bergweiler e Ishihara, 1995), *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca, Bara e Pereira, 1993), *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce, Burim e Florissi, 2004) e o lançado recentemente *Panorama Brasil Ensino do Português no mundo dos negócios* (Ponce, Burim e Florissi, 2006).

Além de livros didáticos, livros com diversos artigos contemplam temas como produção de materiais didáticos, planejamento de cursos, abordagens de ensino, formação de professores. Estes formam uma gama de materiais que mostra preocupação com o ensino de Português como L2 ou LE. Por exemplo, pode-se mencionar: *Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*, de Almeida Filho e Lombello (1992), *O ensino de Português para estrangeiros*, também de Almeida Filho e Lombello (1989), *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*, de Cunha e Santos (1998), e *Tópicos em Português língua estrangeira*, também de Cunha e Santos (2002).

Concluída a contextualização do ensino de PLE e PL2 no Brasil, parto para a definição da pergunta central da pesquisa. Para tanto, com base nos exemplos expostos sobre a falta de integração entre leitura e aspectos formais da língua, busco critérios para analisar livros didáticos de português para estrangeiros, verificando como os autores concebem leitura, no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*. Com esse intuito, defino a pergunta geral norteadora deste

estudo: em que medida as atividades com foco na habilidade de leitura auxiliam no desenvolvimento de recorrências formais da língua?

Com o objetivo de responder a essa pergunta, dividi minha análise em dois momentos principais: o primeiro deles diz respeito à descrição dos livros didáticos e o segundo refere-se à comparação destes com um modelo de aula padrão⁶. Richter (2005, 2006) propôs um modelo de formação docente, intitulado Modelo Holístico, que prevê como o agir, o pensar e o sentir confluem no processo de formação de conceitos de docentes em formação inicial e continuada. Também o modelo valoriza crenças, emoções e condutas do aluno e do professor, sob um viés intercultural e uma visão em espiral do desenvolvimento. O Modelo Holístico, conjuntamente com os preceitos de Aebersold e Field (1997), que advogam em favor de um ensino de leitura interativo aplicado a uma visão em espiral de complexidade, serviu de base teórica para que se elaborasse um modelo de aula padrão para ensino de português para estrangeiros. Dessa forma, a aula foi instituída padrão por contemplar três eixos julgados essenciais para o ensino de PL2: é interativa, possui espiral de complexidade e trabalha o interculturalismo, defendido por Fleuri (2000).

Considerando o já exposto, este estudo adotará uma metodologia seguindo os preceitos da Teoria da Atividade e consistirá em uma pesquisa seqüencial de cunho exploratório.

1.2 Objetivos

Os **objetivos gerais** são:

- investigar como autores de livros didáticos de português para estrangeiros trabalham a habilidade de leitura, no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*;
- cotejar as atividades de leitura dos livros didáticos com as atividades de uma aula padrão segundo o Modelo Holístico.

Os **objetivos específicos** consistem em investigar:

⁶ Os preceitos teóricos que embasam o modelo de aula padrão e sua descrição serão apresentados em maiores detalhes no capítulo 3 - Metodologia.

- quais são as propriedades básicas das atividades de leitura em livros didáticos de português como segunda língua centradas nas estratégias *bottom-up*;
- como essas atividades ajudam ou não o aluno a estender para cima sua Zona de Desenvolvimento Proximal;
- em que diferem as atividades de leitura dos livros didáticos em relação às da aula-padrão;
- qual material estaria mais próximo do ideal para ajudar o aluno a internalizar itens formais específicos, e com que justificativas.

1.3 Relevância da pesquisa

Esta investigação se justifica, em primeiro lugar, pela importância e necessidade de se analisar livros didáticos para o ensino do Português do Brasil como segunda língua — importância atestada pela notável demanda na área por parte dos estrangeiros, principalmente os da América Latina. Grande parte desse interesse pode ser atribuído ao contexto de intercâmbio econômico do Mercosul e à crescente setorização da vida cultural na América Latina, além dos tradicionais e históricos vínculos econômicos, políticos e sociais da região. A fim de responder agilmente a essa procura, as universidades brasileiras precisam implementar uma política de ensino de português para estrangeiros tal que os alunos de graduação em Letras adquiram embasamento teórico e prático para exercer essa docência de maneira consistente, utilizando livros didáticos com objetivos específicos e bem delimitados ou ainda preparar seu próprio material didático a partir dos livros já existentes no mercado. É o caso das instituições UNIFRA, UFRGS, UFMG, UFSC, entre outras, que utilizam tanto livros didáticos de PPE nos seus cursos como também produzem seu próprio material⁷.

Em segundo lugar, a questão que aqui se propõe se mostra relevante na medida em que os estudos direcionados ao ensino de português como língua estrangeira ou segunda língua ainda estão no início. Vários autores, entre os quais podemos citar Almeida Filho e Lombello (1992), têm produzido substancialmente dentro dessa linha de pesquisa e insistido nos seus questionamentos, o que sugere

⁷ Informações coletadas via conversa informal nos eventos “I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas”, em Florianópolis-SC, realizado em novembro de 2006, e “VI Seminário Internacional em Letras Palavras: Margens e Imagens”, em Santa Maria-RS, realizado em setembro de 2006.

que se trata de uma área emergente e bastante promissora na esfera da formação de professores de línguas e elaboração de material didático. Porém, os (poucos) livros didáticos existentes ainda carecem de uma análise profunda para a verificação de seus conteúdos e objetivos em termos do paradigma aqui proposto.

Em terceiro lugar, mas não menos importante, pesquisas sobre leitura têm confirmado que essa é uma habilidade interativa, pois combina informação textual com informação que o leitor já possui, isto é, seu conhecimento prévio. Nesse sentido, tanto esse conhecimento prévio (estratégias *top-down*) quanto informações lingüísticas do texto (estratégias *bottom-up*) são importantes durante o ato de ler. Desvincular ensino de leitura do ensino dos aspectos formais da língua, resultaria, segundo Ellis (1997), na perda de conhecimento implícito necessário para a comunicação. Dessa forma, o autor advoga que o propósito da instrução gramatical é trabalhar a forma de tal maneira a construir um tipo de consciência, uma representação cognitiva que, mediante questionamento, o aluno seria capaz de articular. Este estudo justifica-se, então, por discutir questões pertinentes ao ensino da leitura integrada ao dos itens formais da língua.

Mais precisamente para o presente contexto de investigação — o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, nível Mestrado — parece-me importante a realização de pesquisas que contribuam para a reflexão do ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, na medida em que essa área não somente está ainda em expansão como linha de pesquisa, mas também está para ser incorporada às atribuições do graduando em Letras em seu plano curricular. Especificamente para o laboratório PLE/UFSM, reflexões e pesquisas acerca de livros didáticos já existentes no mercado ajudarão aos futuros professores de PL2 a entenderem os objetivos das atividades, bem como a proposta de ensino dos livros.

1.4 Organização dos capítulos

Uma vez concluída a parte introdutória da dissertação, que abordou o problema central da presente pesquisa, os objetivos e a justificativa da mesma, parte-se para a esquematização dos demais capítulos.

O capítulo 2 trará uma revisão da literatura em relação aos seguintes tópicos: livro didático visto como um gênero textual; ensino sócio-interacionista de Vygotsky, ressaltando conceitos-chave como Zona de Desenvolvimento Proximal, mediação e

internalização; Teoria da Atividade, livro didático segundo a Teoria da Atividade; leitura e cognição e modelos de leitura.

No capítulo 3, será apresentada a seção de metodologia, destacando o *corpus* da pesquisa e os procedimentos adotados. Neste último, primeiramente, serão destacados os passos utilizados para descrição dos livros didáticos e, em um segundo momento, as etapas adotadas para que se faça uma comparação dos livros com um modelo padrão de aula de leitura de português para estrangeiros.

No capítulo 4, serão apresentados os resultados obtidos através da análise e discussão do *corpus*. Os livros didáticos serão analisados separadamente, ressaltando a descrição de cada livro, as inferências obtidas a partir dessa descrição e a comparação com uma aula padrão, seguindo-se, por fim, a síntese geral dos resultados.

No quinto capítulo, as conclusões e as considerações finais da pesquisa serão salientadas, na tentativa de retomar a pergunta norteadora deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No capítulo anterior, foram apresentados os objetivos que norteiam este estudo, a relevância, o contexto de ensino de português como segunda língua (PL2) no Brasil e a descrição dos capítulos. Neste, serão abordados aspectos relevantes para alicerçar conceitualmente o trabalho, tais como: livro didático como um gênero textual, ensino sócio-interacionista e a contribuição de Vygotsky para as práticas educativas, teoria da atividade, livro didático segundo a teoria da atividade, leitura e cognição e modelos de leitura.

2.1 Livro didático: um gênero textual

Defende-se aqui a posição de que o livro didático de português para estrangeiros é um gênero textual como qualquer outro gênero circundante nas situações de comunicação. Todavia, antes de passar para a argumentação dessa posição, faz-se necessário algumas ressalvas conceituais importantes sobre gêneros e livro didático.

Desde os primórdios da história humana até atualmente, desenvolvem-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais são produzidos diferentes tipos de enunciados (orais e escritos) a elas adequados. Esses enunciados são o que Bakhtin (2000, p.279) chamou de gêneros do discurso⁸, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que se caracterizam por ter um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

Em consonância com Bakhtin (Ibid.), define-se gênero, segundo os preceitos de Bazerman (2005), como parte constitutiva de como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Para o autor:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelo outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender

⁸ A expressão ‘gênero do discurso’ é utilizada por alguns pesquisadores por defenderem que é a mais fiel ao pensamento bakhtiniano. Optei pela expressão ‘gênero textual’, que se apóia fundamentalmente em Bazerman (2005), mas vejo as duas como sinônimas.

umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Os conceitos propostos por Bazerman podem ser exemplificados tomando como base as situações cotidianas em que estamos envolvidos. Por exemplo, quando estamos em um jogo de futebol e reconhecemos que uma multidão está entoando uma canção para o time, ao nos unirmos à torcida, estaremos sendo atraídos para o espetáculo e emoções de um evento atlético comunitário (BAZERMAN, *ibid.*). O fato de muitas pessoas cantarem a mesma canção (gênero textual) denota que estão compartilhando o mesmo significado, em um determinado contexto e com um propósito único – incentivar o time.

Nessa perspectiva, os gêneros constituem práticas de linguagem, ou melhor, meios para agir nas situações de linguagem. São utilizados para tornar possível a comunicação e funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004)

Deste ponto de vista, os gêneros podem ser considerados instrumentos, no sentido vygotskiano do termo, que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). Schneuwly (2004, p. 23) explica essa tese levando em consideração que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: “a ação é mediada por objetivos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. Os instrumentos na atividade, dessa forma, encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Para Schneuwly (*ibid.*, p. 26):

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

Se os gêneros constituem a referência essencial para abordar as infinitas práticas de linguagens, é justo considerá-lo não apenas como instrumento, mas como um megainstrumento, haja vista a integração de um grande conjunto de instrumentos em um todo único – que fazem a mediação da atividade da linguagem comunicativa. Schneuwly (2004) compara o gênero como um megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que

contribuem para a produção de objetos de certo tipo. Esse megainstrumento está inserido em um sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Em adição à idéia de gênero como megainstrumento para a realização de práticas sociais, Bazerman (2005) argumenta que, para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades, são propostos três conceitos: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividade. Para o autor (Ibid., p. 32-33), um conjunto de gêneros seria a coleção de tipos de textos que uma pessoa produz ao exercer determinado papel: um professor circula com notas, caderno de chamadas, anotações de aula, provas, entre muito outros. Um sistema de gêneros significa os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada: alunos teriam um conjunto de gêneros diferente – anotações pessoais, questionamentos, rascunhos, agenda escolar, seminários. Esse sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades da sala de aula. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, identifica-se também um *frame* que organiza o trabalho, a atenção e as realizações.

Em um contexto escolar, o sistema de atividade, no qual professor e alunos estão inseridos, desempenhando diferentes papéis, faz com que diferentes gêneros circulem, constituindo um sistema de gêneros. É nessa perspectiva que se insere o livro didático como gênero, ou seja, como um integrante do sistema de gêneros que compõe a atividade educacional. Ele é um instrumento mediador a serviço da atividade pedagógica do professor para com o aluno.

Pode-se alegar que o livro didático (LD) (e materiais didáticos em geral) é composto por uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Contudo, para que o LD possa servir de ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem, não pode ser encarado separadamente da esfera social, precisa estar engajado com a realidade dos aprendizes, bem como atender suas necessidades.

Nessa perspectiva, os diversos gêneros que compõem os livros didáticos, ao serem deslocados dos contextos para os quais foram inicialmente destinados, deixam de cumprir seu papel instrumental e, portanto, de satisfazer o conceito de gênero já discutido. Isso não quer dizer que se encontram presentes esterilmente no livro didático; mas, sim, que sua instrumentalidade se altera, convergindo e se

subordinando agora ao motivo fundamental da educação lingüística: levar alguém a desenvolver a competência comunicativa em determinada língua-alvo. Constituem, a partir desse momento, ocorrências de *input* complexo dotado de uma série de propriedades textuais e discursivas em múltiplos níveis, cabendo ao professor enfatizar e trabalhar didaticamente aquelas que convierem à Zona de Desenvolvimento Proximal⁹ traçada na situação de ensino-aprendizagem singular considerada (RICHTER, PINTO e CAVICHIOLI, 2007). Por esse motivo, livro didático não pode ser considerado como um suporte de variados gêneros, como entendem alguns autores como Marcuschi (2003).

Textos que compartilham um número de características formais podem não pertencer ao mesmo gênero porque eles não são todos usados para mediar a mesma ação recorrente (tipificada) de um sistema de atividade. Isto é, um texto único pode funcionar como diferentes gêneros, no sentido que o texto medeia as ações dos participantes em diferentes sistemas de atividades (RUSSELL, 1997). Isto é o que acontece quando diferentes gêneros são migrados para dentro de um livro didático, isto é, deixam de exercer uma função em um determinado sistema de atividade e passam a exercer uma função essencialmente pedagógica.

Um esclarecimento faz-se necessário. Para Bakhtin (2000), os inúmeros gêneros que circulam na sociedade podem ser considerados em dois aspectos: primários ou secundários. Os primários são constituídos como tais em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como os diálogos e as conversas informais. Já os secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita, como o gênero romance. O livro didático, então, é enquadrado como um gênero secundário, pois é constituído por outros gêneros de comunicação imediata que, como já apontado, perdem sua função inicial para adquirirem uma função pedagógica.

Bunzen (2005), em sua dissertação de Mestrado, também discorre sobre livro didático como um gênero textual. Para o autor (Ibid., p. 44), assumir essa posição é ver como o LD pode ser estudado como um gênero constituído por outros textos em gêneros diversos intercalados, assim como um romance, uma telenovela. Compreender os textos e gêneros diversos como uma forma de discurso reportado

⁹ Conceito a ser discutido na seção 2.2.1.

típico do gênero livro didático é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Os textos produzidos pelo autor do LD dialogam com outros textos em gêneros variados e com textos não-verbais (imagens, ilustrações) com a finalidade principal de ensinar determinados objetos.

Por exemplo, em um livro didático analisado, denominado Azul, encontram-se, na seção de leitura, quatro anúncios de escolas livres de Inglês. Inicialmente, esses textos tinham como função fazer propaganda e oferecer cursos para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Inglesa. Ao serem transferidos para o livro didático de português para estrangeiros, essa função inicial perde seu valor, pois há uma mudança de esfera da atividade. No LD, os anúncios são usados para que o aluno dê sua opinião sobre formas de aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, o anúncio, quando recontextualizado para o LD, passa a integrar a realidade concreta desse gênero.

De forma geral, defende-se, nesta seção, a idéia de que os diversos gêneros que compõem o livro didático deixam de ser gêneros como seriam fora desse contexto e passam a ter outra função, por isso considera-se livro didático como um gênero textual. Este serve de instrumento para controlar a atividade pedagógica e auxiliar na aquisição da língua-alvo. Na próxima seção, discutem-se alguns pressupostos teóricos do Interacionismo social, que baseou a concepção de gênero discutida, para ressaltar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento postulados por Vygotsky (1993).

2.2 Interacionismo social de Vygotsky

O interacionismo social é uma corrente da linguagem que considera o “desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (REGO, 2002, p. 93). Organismo (biológico) e meio (social) exercem influência recíproca, assim, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, marcadas, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem.

A expressão 'interacionismo social', segundo Bronckart¹⁰ (1999, p. 21), “adere à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. É a partir dessa tese que a investigação interacionista vai se pautar, isto é, nas condições de socialização da espécie humana e nas formas de interação de caráter semiótico. Nesta seção, ressaltam-se os pressupostos do interacionismo social em relação aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1993) e suas contribuições para a prática educacional de línguas.

Vygotsky (Ibid.), ao teorizar sobre o interacionismo, discorre sobre duas abordagens – a inatista e a behaviorista. O autor rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional e por pré-escreverem características comportamentais universais do ser humano, como por exemplo, as definições de comportamento por faixa etária. Discorda também da visão behaviorista (ou ambientalista), pois, para ele, “o indivíduo não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura” (REGO, 2002, p. 94).

Com essas palavras, percebe-se que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano é compreendido através de trocas recíprocas entre indivíduo e meio que se relacionam durante toda a vida, e não como decorrência de fatores isolados que amadurecem ou de fatores ambientais que agem sobre o organismo. Dessa forma, as contribuições de Vygotsky (op. cit.) para a Lingüística Aplicada e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua residem no fato de que para ele aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. Assim, nas edições brasileiras das obras *Pensamento e Linguagem* (1993) e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (1994) e *A Formação Social da Mente* (1991), Vygotsky apresenta e discute três conceitos-chave de sua teoria: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação e internalização.

¹⁰ O Interacionismo Social de Vygotsky deu margem à inscrição do movimento chamado Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (1999), que é uma variante e um prolongamento. Por isso, neste trabalho, usaremos também preceitos teóricos de Bronckart.

2.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Vygotsky (1993), quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, tem de se determinar dois níveis (ou zonas) de desenvolvimento de um aprendiz. Ao primeiro desses níveis, chamou-se nível de desenvolvimento real (NDR). Entende-se por isso “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 1994, p. 111), ou seja, quando ela consegue solucionar problemas sozinha. O outro nível, nível de desenvolvimento potencial (NDP), significa o que uma criança é capaz de fazer com auxílio de adultos, professores ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, op. cit., p. 97). Vygotsky chamou a diferença entre esses dois níveis de zona de desenvolvimento proximal (Ibid.).

O autor (1991) esclarece esse conceito ressaltando que a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Enquanto que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A contribuição dessa teoria para o ensino-aprendizagem se configura no fato de que se pode medir não só o processo de desenvolvimento até o momento e os processos de maturação que já se produziram, como também aqueles que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo (Ibid., 1991), um limite ainda não superável. Nesse sentido, a imitação e o aprendizado desempenham importantes papéis, pois trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento (Id., 1993), já que o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, nas palavras do autor (Ibid., p. 89), “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento”, ou seja, ênfase no que a criança está aprendendo e não no que já aprendeu.

Assim, quando a criança, ou no caso deste estudo, os estrangeiros aprendizes de português, tiverem internalizados conceitos antes só solucionados com auxílio, estes se tornarão parte das aquisições do desenvolvimento independente dos aprendizes. Nesse ponto, então, cabe ao professor retraçar a ZDP para dar lugar a problemas mais sofisticados (novo NDP), que o aluno deverá aos poucos dominar (novo NDR); e assim por diante.

Exercer a função de professor, considerando uma ZDP, implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado de que lhe seria possível sem ajuda. Essa assistência deve levar em conta o conceito de interação social, o que permite ao aprendiz atuar no limite do seu potencial. Para Fino (2001), a teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de identificá-los no instante em que os usa.

Em livros didáticos, ou materiais didáticos no geral, pode-se inferir que os autores trabalham na perspectiva da ZDP caso houver, ao longo das unidades do referido curso, um aumento do nível de complexidade dos exercícios ao mesmo tempo em que os conceitos trabalhados em unidades anteriores não deixem de ser praticados e consolidados. Dessa forma, as unidades dos livros didáticos deverão ser trabalhadas por meio de progressiva expansão em espiralamento¹¹.

2.2.2 Mediação

Outro conceito desenvolvido por Vygotsky é o de mediação. Vygotsky elaborou as bases da psicologia histórico-cultural sustentando que todo conhecimento é construído através das práticas sociais dos indivíduos e acrescentando à relação sujeito-objeto mais um fator: a mediação. Esse conceito abre o caminho para o “desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (DANIELS, 2003, p. 24). Para tanto, Vygotsky (1991) distingue dois elementos básicos responsáveis pela

¹¹ Ellis (1997) também defende o currículo em espiral. Para ele, tal currículo se acomoda melhor como processo natural de aprendizagem pelo fato de que os aprendizes terão suas atenções direcionadas para os mesmos itens em diversas ocasiões, mas em diferentes combinações e com diferentes significados.

mediação: o *instrumento* (também chamado de ferramenta ou artefato¹²), que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo* (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura, esquemas, som, diagramas e, é claro, linguagem), que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Segundo Lantolf e Appel (1994, p. 7):

Historicamente, Vygotsky argumenta que, enquanto humanos procuravam se adaptar ao seu mundo externo através da assimilação de leis da natureza, eles também tentavam controlar e dominar a natureza. A necessidade de controle levou a criação de invenção de ferramentas, técnicas e mecânicas. Ferramentas permitiram aos indivíduos, em colaboração com outros indivíduos, dar forma ao seu mundo de acordo com seus próprios motivos e metas e, assim, alterar processos que, sem instrução humana, teriam tomado um curso diferente. As ferramentas usadas no trabalho – o protótipo da atividade humana direcionada a uma meta – funcionam como mediadores, como instrumentos que ficam entre o sujeito (o indivíduo) e o objeto (a meta para a qual as ações do indivíduo são direcionadas).¹³

Vygotsky (op. cit.) explica, então, que a função da ferramenta é servir como condutor da influência humana no objeto da atividade sob condições culturais e históricas, é externamente orientada, deve levar a mudanças no objeto e é um meio no qual a atividade humana externa é apontada para dominar e triunfar sobre a natureza. Como exemplos, pode-se citar o uso da flecha na atividade da caça, que permite o alcance de um animal distante, ou a utilização de um objeto cortante para cortar uma árvore, o qual é mais eficiente para isso do que as mãos.

Em relação ao signo, também chamado de instrumento psicológico, este tem função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo. Vygotsky (1991, p. 59) afirma que a “invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico [...] é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”. Como exemplo, citam-se os casos de amarrar um barbante ao redor do dedo para lembrar alguma coisa, utilizar um sorteio para tomar uma decisão ou ainda fazer um resumo esquemático de um

¹² Devido a diversas traduções das obras de Vygotsky, o conceito de instrumento foi também chamado de ferramenta (KOZULIN apud DANIELS, 2003) e de artefato (DANIELS, ibid.). Neste trabalho, menciono os três termos indistintamente.

¹³ No original: “Historically, Vygotsky argued, while humans sought to adapt to their external world through assimilating the laws of nature, they also attempted to control and master nature. The need for control led to the creation and invention of tools, technical as well as mechanical. Tools allowed individuals, in collaboration with other individuals, to shape their world according to their own motives and goals, and thus to alter processes that, without human instruction, would have taken a different course. Tools used in work – the prototype of human goal-directed activity – function as mediators, as instruments which stand between the subject (the individual) and the object (the goal towards which the individual’s action is directed).”

texto para auxiliar na compreensão. Em todos esses casos, um meio é criado para que o homem possa controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Para Vygotsky (Ibid.), a diferença primordial entre instrumento e signo consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do primeiro é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos e constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. A função do signo, por outro lado, constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; não modifica em nada, portanto, o objeto externo que é alvo da operação psicológica.

A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Vygotsky (Ibid., p. 71) expressa a relação lógica entre o uso de signos e instrumentos usando o esquema da Figura 2.2, que mostra esses conceitos incluídos dentro do conceito mais geral de atividade indireta, ou melhor, mediada.

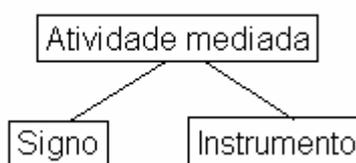


Figura 2.1 A representação da atividade mediada

De acordo com Rego (2002, p. 53-55 passim), a linguagem teve particular atenção de Vygotsky por desempenhar um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Ela é entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas. Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Bronckart (1999) defende, nesse sentido, que a linguagem, sendo um modo de comunicação particular, confere às organizações e às atividades humanas uma dimensão particular e social. Assim sendo, os indivíduos regulam as atividades sociais, caracterizadas pelo agir comunicativo através de interações verbais. “Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transformará o meio (ou o mundo em si) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (BRONCKART, *ibid.*, p. 34), ou seja, o caráter social da linguagem. Observa-se que a linguagem é vista como uma característica fundamental da atividade social humana, que tem como maior função ser comunicativa.

É importante sublinhar que as pessoas, assim como os objetos, podem atuar como elementos mediadores¹⁴, pois é pela mediação dos outros, “pela mediação do adulto, por exemplo, que a criança se incumbem de atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais” (IVIC *apud* DANIELS, 2003).

Cole (*apud* DANIELS, *ibid.*, p. 49) usa a figura abaixo para ilustrar os sistemas de mediação a-ser-coordenados existentes quando um novato começa a aprender a ler com um perito.

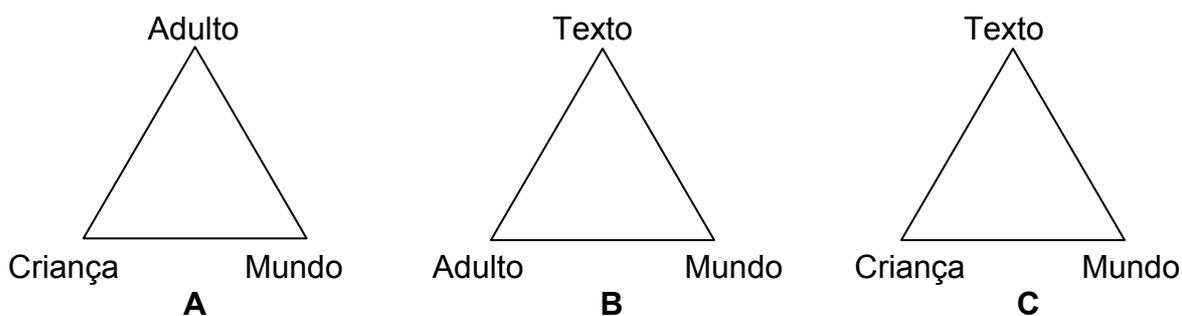


Figura 2.2 Os sistemas de mediação a-ser-coordenados existentes quando um novato começa a aprender a ler com um perito.

Segundo o autor, **A** e **B** representam recursos para as estratégias instrucionais. **A** representa a experiência que as crianças têm do mundo mediada pelos adultos. Os adultos têm experiência do mundo mediada pelo texto **B**. **C** torna-se o objetivo da instrução. Dessa forma, o adulto cria um meio pelo qual a criança

¹⁴ “Kozulin (1998) argumenta que Vygotsky imaginou um programa teórico que explicava três classes de mediadores: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos” (DANIELS, 2003, p. 29)

pode participar na atividade da leitura antes de poder realmente ler sozinha. Uma atividade social da leitura é criada com o objetivo de transferir o controle da atividade do adulto para a criança. O mesmo acontece em um contexto escolar, no qual professor medeia o aprendizado do aluno. Dessa forma, o aluno, a partir de sua participação em práticas sociais, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

O conceito de mediação vai ao encontro do de ZDP, já discutido previamente, no sentido de que o indivíduo mais capaz servirá de mediador para ajudar o aprendiz a realizar ações que não seriam executadas com tanto êxito se estivesse sozinho. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, agindo como um mediador do conhecimento, é peça fundamental para que o esforço combinado leve a um resultado bem-sucedido. Do mesmo modo, o livro didático, no contexto de ensino de Português para estrangeiros, também é visto como um instrumento mediador que pode facilitar a construção do conhecimento.

Para Fino (2001), a teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de identificá-los no instante em que os usa. Neste ponto, passa-se para o próximo conceito vygotkiano – o de internalização.

2.2.3 Internalização

Na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo origina-se de fora para dentro, pela internalização, ou seja, absorção do conhecimento proveniente do contexto, enfatizando o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria (STERNBERG, 1999).

Vygotsky (1991, p. 74) chama de internalização a “reconstrução interna de uma operação externa”. Um bom exemplo citado pelo autor pode ser encontrado no gesto de apontar. Em um primeiro momento, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa; o apontar é representado pelo movimento da criança. Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda completamente — o apontar torna-se um gesto para os outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o

seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado para o objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações (Ibid., p. 75).

Como se pode perceber no exemplo, o processo de internalização consiste em transformações. A primeira delas diz respeito a uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A segunda reside no fato de que um processo interpessoal (nível social, entre pessoas, interpsicológico) é transformado em um processo intrapessoal (nível individual, interior da criança, intrapsicológico). E a terceira postula que a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VYGOTSKY, *ibid.*, p. 75).

A internalização constitui uma das fases, assim chamada, da ZDP. Durante os períodos iniciais da ZDP, o aprendiz pode apresentar uma compreensão muito limitada da situação, da tarefa ou do objetivo a ser atingido, por isso a mediação de um par mais capaz oferece orientação para que a ação seja desenvolvida com sucesso. Uma vez desvanecida toda essa exteriorização, interação, o aprendiz emerge da zona de desenvolvimento proximal. A execução de tarefas torna-se amena e integrada: ela foi interiorizada ou automatizada. Não há mais necessidade de assistência do adulto (GALLIMORE e THARP, 1996). Assim, o processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social, na qual o conhecimento consolidado transforma-se em vivências e experiências que poderão ser usadas em outras possibilidades de interação.

Na explicação desse processo de internalização, o que parece fundamental para a linha de raciocínio que está sendo desenvolvida neste estudo é o fato de o aprendiz transferir conteúdos aprendidos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois esse processo transformacional é criador da consciência. Esse ponto condiz com o processo de automatização, argumentado por Leontiev (1977), que será desenvolvido na seqüência.

Os conceitos desenvolvidos na seção 2.2, principalmente o de mediação, deram embasamento para uma teoria sociocultural do processamento da mente humana, também chamada de Teoria Histórico-Cultural da Atividade, tendo como pano de fundo o Interacionismo social de Vygotsky. Nessa teoria, a preocupação maior era com a atividade individual e a consciência como mecanismo de auto-regulação que os indivíduos trazem para solucionar problemas no meio em que vivem (LANTOLF e APPEL, 1994). Após a morte de Vygotsky em 1934, Leontiev (1977) deu continuação a esses estudos e desenvolveu uma teoria chamada Teoria da Atividade, que será discutida na próxima seção.

2.3 Teoria da Atividade de Leontiev

O legado de Vygotsky e o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade foram chamados por Engeström (1987) de primeira geração da Teoria da Atividade. A segunda geração, que aqui será desenvolvida, foi introduzida e reelaborada por Leontiev (1977) para dar continuidade aos estudos de Vygotsky. A base dessa segunda geração configura-se na análise do “desenvolvimento da consciência em cenários de atividade social prática. Sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade” (DANIELS, 2003, p.111-112).

De acordo com Lantolf e Appel (1994, p. 17), “a questão fundamental posta em discussão pela Teoria da Atividade é: o que um indivíduo ou grupo está fazendo em um cenário particular?¹⁵” Leontiev responde a esta pergunta afirmando que a atividade deve ser concebida como uma tríade formada por sujeito, objeto e instrumentos, em três distintos níveis de análise: atividade, ação e operação.

O mais alto nível de análise na teoria, o nível da atividade, é definido, de acordo com Leontiev (1992, p. 68), como os “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

A característica básica constituinte da atividade é, além de satisfazer uma necessidade do sujeito, ser orientada para o objeto (ou motivo) dessa necessidade.

¹⁵ No original: “The fundamental question raised by Activity Theory is: what is the individual or group doing in a particular setting?”.

Na verdade, a investigação científica da atividade necessariamente demanda na descoberta de um objeto. Além disso, o objeto da atividade aparece em duas formas: primeira, na existência independente, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como imagem mental do objeto como produto da ‘detenção’ do sujeito por suas propriedades, o qual é afetado pelo sujeito da atividade (LEONTIEV, 1977).

Ainda fazendo-se referência a Leontiev (op. cit.), este explica o conceito de atividade a partir do exemplo de ler um livro. Um estudante, preparando-se para um exame, lê um livro de História. Um colega desse estudante lhe diz que o livro que está lendo não é necessário para o exame. Então, poderá ocorrer o seguinte: o estudante poderá pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância. Nos dois últimos casos, o conteúdo do livro foi o motivo para que a leitura fosse realizada, isso significa dizer, então, que o estudante estava engajado em uma atividade. O primeiro caso é diferente: fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Nesse caso, a leitura não era propriamente uma atividade; a atividade era a preparação para o exame.

Leontiev (1992, p. 3) enfatiza que a “principal coisa que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre seus objetivos. É o objeto da atividade que dá a ela certa orientação¹⁶”. Os componentes básicos das atividades humanas são as ações que as realizam. Esse é o segundo nível de análise.

Para Leontiev (Ibid, p. 69), “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. No exemplo da leitura do livro de História, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe no exame, a leitura é precisamente uma ação. Pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame (LEONTIEV, *ibid.*). Vejamos a seguinte citação de Leontiev, que resume essa idéia de ação:

Para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objeto apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto

¹⁶ No original: “The main thing that distinguished one activity from another lies in the difference between their objectives. It is the object of activity that endows it with a certain orientation”.

de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (LEONTIEV, 1992, p. 69)

Outro importante fator característico das ações, mencionado por Lantolf e Appel (1994) é que uma dada ação pode estar embutida em diferentes atividades: por exemplo, o motivo de construir uma mesa de madeira pode ser realizado em um cenário educacional, de trabalho ou de brincadeira. Significativamente, em cada caso a construção da mesa pode ter significados diferentes. Também os autores mencionam que as ações, uma vez formadas, não são necessariamente estáveis, ou seja, elas podem ser modificadas, adiadas ou até mesmo abandonadas.

Historicamente, a aparição na atividade de um processo de ação orientado a uma meta foi o resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho. A participação individual em uma atividade de trabalho coletiva leva a resultados que irão satisfazer a todos. Melhor dizendo, é nas relações sociais que o indivíduo terá sua necessidade satisfeita (LEONTIEV, 1977). Nesse sentido, todas as esferas da atividade (ou sistema de atividades, como vimos na seção 2.1) são constituídas por formas textuais que medeiam nossas relações com outros, que também são parte da atividade, dando regularidades a nossa forma de participação, nossas relações com outros, e nossa contribuição com o objeto orientado do sistema de atividade (BAZERMAN, 2003).

A dimensão final da atividade é o nível da operação. Leontiev (1992) advoga que por operações entende-se o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. “As operações largamente determinam os meios, físicos ou mentais, através do qual uma ação é cumprida; elas estão ligadas às circunstâncias reais e condições nas quais a meta é realizada”¹⁷ (LANTOLF e APPEL, 1994, p. 20).

É relevante ressaltar também que uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, mas uma mesma operação também pode realizar diferentes ações, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.

A guisa de exemplo, cita-se a seguinte situação (Leontiev, op. cit., p. 74): se um indivíduo tem por objetivo decorar versos, diversas formas de realizar essa ação podem ser feitas: escrevê-los em um papel ou repetir os versos para si mesmo. Nos

¹⁷ No original: “Operations largely determine the means, physical or mental, through which an action is carried out; they are bound to the actual circumstances and conditions under which a goal is realized”.

dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes.

Leontiev (2002, p. 75) considera apenas um tipo de operação – as operações conscientes. Para que elas se desenvolvam é típico que se formem primeiramente como ações. Inicialmente, são formadas como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. Para que uma ação se converta em operação, é preciso que se apresente ao indivíduo um novo propósito com o qual a ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

A segunda geração da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978) pode ser resumida com a figura a seguir, retirada da obra de Daniels (2003, p. 116):

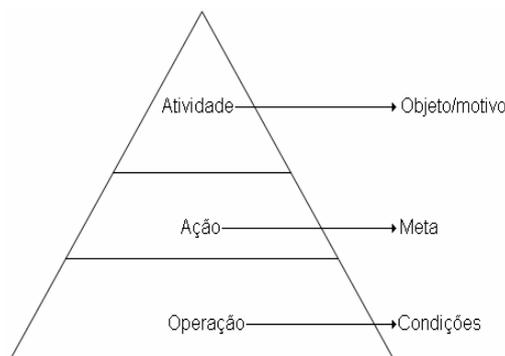


Figura 2.3 Estrutura hierárquica da atividade (DANIELS, 2003. p. 116).

Segundo Engeström (1987), a segunda geração da Teoria da Atividade encerra-se com os postulados de Leontiev. A terceira, proposta pelo próprio Engeström a partir dos anos de 1970, parte do modelo triangular de Vygotsky, expandindo-se para um modelo do sistema da atividade coletiva. A intenção de Engeström era desenvolver ferramentas conceituais para entender o diálogo, múltiplas perspectivas e vozes de uma comunidade, e possibilitar um exame de pelo menos dois sistemas de atividade. Na próxima seção, será discutido sobre o gênero livro didático de português para estrangeiros de acordo com a Teoria da Atividade.

2.4 O gênero livro didático segundo a Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade sugere o sistema de atividade como unidade básica de análise do comportamento, individual ou coletivo. O sistema de atividade analisa a

maneira que ferramentas concretas são usadas para mediar o motivo e o objeto do comportamento e as mudanças nele. É por esse motivo que Russell (1997, p. 5) afirma que:

Pensar gênero em relação à Teoria da Atividade e a toda tradição vygotskiana da análise educacional, o primeiro passo é ir além da noção convencional de gênero como cenário de características textuais definidas formalmente que certos textos têm em comum através de vários contextos [...] e considerar gênero em relação a sistemas ou rede de atividade social e ação¹⁸.

Nesse sentido, Russell (1997, p. 5) conceitua gêneros como “maneiras tipificadas de ferramentas mediadas propositalmente e dialeticamente interagindo entre pessoas em alguma prática social, em algum sistema de atividade¹⁹”, pois a Teoria da Atividade exige que gêneros não sejam vistos meramente como textos que compartilham algumas características formais, mas como expectativas compartilhadas (percepções, predições) entre grupos de pessoas. Gêneros são vistos como ferramentas que podem ser usadas para a realização de propósitos compartilhados, contribuindo, dessa forma, para alcançar o motivo do sistema de atividade (RUSSELL, *Ibid.*).

Os gêneros são sempre refeitos pela ação nova de cada indivíduo, são formas de vida, maneiras de ser, molduras para ações sociais. Assim, os espaços discursivos dentro de gêneros reconhecidos criam espaços de oportunidades para a enunciação individual dentro de atividades e relações sociais ordenadas (BAZERMAN, 2005, p. 65).

Um segundo passo para conectar gênero com Teoria da Atividade, segundo Russell (*op. cit.*, p. 5) é:

ver gênero no trabalho em níveis de análise individual, diádicos ou coletivos. (...) Leontiev propôs três níveis para analisar práticas sociais, incluindo instituições. Sistemas de atividades são feitos de metas específicas direcionadas, tempo destinado, ações conscientes, que são por sua vez operacionalizados por significados mediacionais variados (escolhas de ferramentas) em resposta a condições²⁰.

¹⁸ No original: “In thinking about genre in relation to activity theory and the whole vygotskiano tradition of educational analysis, the first step is to go beyond the conventional notion of genre as a set of formally definable text features that certain texts have in common across various context [...] and consider genre in relation to systems or networks of social activity and action”.

¹⁹ No original: “Genre can be defined as typified tool-mediated ways of purposefully and dialectically interacting among people in some social practice, some activity system”.

²⁰ No original: “A second step in connecting genre to activity theory is to see genre at work at the individual, dyadic and collective levels of analysis (...) Leontiev proposes three levels for analyzing social practices, including institutions. Activity systems are made up of specific goal-oriented, time-bound, conscious actions, which are in turn operationalized by variable mediational means (choices of tools) in response to conditions”.

Em consonância com a seção 2.1 deste capítulo, insere-se o livro didático de português para estrangeiros²¹ (LDPE) como um gênero textual, segundo os preceitos da Teoria da Atividade e do Modelo Holístico, pois ele exerce uma função pedagógica dentro de um sistema de atividade específico. Além disso, é um instrumento para o professor prescrever as tarefas lingüísticas do aluno, “propaga-se ao sistema de atividade, pois é o próprio ensino e aprendizagem de línguas delimitadas em uma abordagem²²”. Finalmente, ele é uma ferramenta para a construção de operações pelo aluno, ou seja, ajuda a organizar o desempenho da língua alvo nas suas múltiplas facetas.

O aluno estrangeiro, na busca pela aprendizagem de português, situa-se no contexto de sala de aula, inserindo-se assim em uma atividade. Essa atividade é orientada por um objeto (ou motivo), que induz o aluno a alguma transformação no seu conhecimento. Assim, pode-se dizer que o objeto desse contexto é melhorar o desempenho lingüístico e comunicativo do aluno, ou seja, a necessidade da automatização, e posteriormente, da aquisição do português como segunda língua (RICHTER e PINTO, 2006).

A mediação entre aluno e aprendizagem será feita pelo professor, que poderá contar com o auxílio do livro didático, ferramenta lingüístico-cognitiva. Dessa forma, as ações, controladas pelo motivo, vão organizar o trabalho pedagógico a fim de resultar no crescimento do desempenho lingüístico do aluno. Assim, se o motivo do aluno é aprender a língua portuguesa (nível da atividade), as ações que ele fará para atingir sua meta são realizar exercícios, tarefas, leituras etc. que o ajudarão a obter a competência comunicativa desejada (nível das ações). Esses exercícios, inseridos em um livro didático, formam as várias etapas do processo (verdadeiros encadeamentos consistentes de ações, quando o curso é bem estruturado), que deverão ser atingidas uma a uma, para a obtenção do motivo exposto inicialmente, o aprendizado da língua.

O LDPE também servirá de instrumento para o professor gerenciar as ações desenvolvidas pelo aluno, ou melhor, ajudará a controlar as ações lingüísticas, até que o aprendiz consiga gerenciá-las sozinho e adquira conceitos e (micro)habilidades da língua-alvo – componentes estes com que gradativamente constrói sua competência comunicativa.

²¹ Serão considerados aqui todos os livros didáticos de português para estrangeiros e nenhum em especial.

²² Richter, comunicação pessoal, agosto de 2006.

Em outro artigo, Pinto e Richter (2007) discutem que a fluência a ser ganha nas habilidades estará associada à conquista do automatismo; antes disso, o aluno as realiza de forma consciente, com lentidão e eventuais hesitações, etapa em que elas ainda não podem ser denominadas, a rigor, de operações. Mais adiante, a consciência somente atuará monitorando o desempenho automatizado. Ela consistirá basicamente na “fala interior” construída pelo aluno a partir da interação professor-aluno (oralmente e/ou no material didático) na Zona de Desenvolvimento Proximal ativa nesse contexto educativo.

Na ZDP, o professor, presente implicitamente no design das tarefas e explicitamente no tutoramento face a face, prescreve (e fornece andaimes para) ações ao aprendiz nas proximidades do Nível de Desenvolvimento Potencial deste. Tais ações vão sendo automatizadas pelo aluno até que este as realize satisfatoriamente por si mesmo (Nível de Desenvolvimento Real) — quando então terão passado de ações a operações. Nesse momento, o professor irá retraçar a ZDP para dar lugar a ações mais sofisticadas (novo NDP), que o aluno deverá aos pouco dominar (novo NDR), emergindo novas operações, sem que as anteriores deixem de ser praticadas e consolidadas; e assim sucessivamente.

A tabela abaixo resume os níveis hierárquicos da atividade, desenvolvida pelo aluno e pelo professor, no contexto do LDPE, com base no Modelo Holístico:

	ALUNO	PROFESSOR
NÍVEL DA ATIVIDADE	Aprender Português	Ensinar Português
NÍVEL DAS AÇÕES	Realizar exercícios, ler textos, produzir textos, compreender enunciados orais, entre outros.	Selecionar e encadear tarefas, esclarecer seu <i>modus faciendi</i> e explicitar seus objetivos. Inclui-se aqui a previsão de perguntas, comparações, relações e pistas, selecionadas para auxiliar na compreensão do texto e na realização das tarefas, por ocasião da implementação.
NÍVEL DAS OPERAÇÕES	Como o aluno conduz as ações em termos procedurais a fim de automatizá-las.	Como o professor implementa concretamente as ações a fim de que o aluno possa automatizá-las.

Tabela 2.1 Níveis hierárquicos da atividade no universo do livro didático, desenvolvido pelo aluno e pelo professor (PINTO e CAVICHIOLI, 2007), com base no Modelo Holístico, e em comunicação pessoal de Richter de 22/08/2006. O plano de intervenção em sala de aula formulado em um livro didático, fora de sua “pilotagem” efetiva, restringe-se ao nível das ações (subordinadas à atividade de ensino-aprendizagem).

Considerando o exposto acima, o livro didático de português para estrangeiros visto como um gênero é, então, utilizado em sala de aula como uma ferramenta lingüístico-cognitiva que auxilia o trabalho do professor de mediar o aluno e seu aprendizado. Além disso, o LD ajuda a gerenciar o espaço da ZDP em que professor e aluno elaboram intersubjetivamente o conhecimento.

2.5 Leitura e Cognição

O ensino da leitura, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, passou a ser centro de reflexões teóricas desde o final dos anos 60 e início dos anos 70. Em 1879, quando Emile Javal publicou seu primeiro artigo sobre o movimento dos olhos durante a leitura (SAMUELS e KAMIL, 1988), pesquisas sobre o tópico levam estudiosos a discutir aspectos práticos e teóricos, na tentativa de responder como ocorre o processo de ler desde a fixação do olho até a compreensão total do texto.

Os aspectos já enfatizados sobre a natureza sociointeracional (preceitos vygotskianos) da aprendizagem se basearam na visão de que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais, na relação do homem com o mundo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE, 1998) enfatizam que essa visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

A partir desses estudos, muitos estudiosos passaram a ver a leitura como produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento. O processo da compreensão envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. De acordo com os PCNs-LE, os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis

com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falantes e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Com base na hipótese essencial de que a cognição individual constitui-se pela interiorização das formas sociais das interações humanas, essa abordagem é compatível com a idéia vygotskiana da internalização das práticas intersubjetivas. Ler e compreender um texto dependerá de uma concepção que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura (MEC/SEF, 1996, apud PAZ, 2006, p. 64). Uma concepção de leitura envolve a concepção de mundo do leitor em relação ao seu conhecimento prévio, pois o sentido é trabalhado a partir de articulações e atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem do texto. Desse modo, a leitura é vista como um processo de construção do sentido entre o leitor (ser individual e social), o texto (produto individual, determinado histórica e socialmente), o autor (sujeito condicionado historicamente) e as práticas sociais e culturais nas quais ocorre essa interlocução (Ibid., p. 65).

Na mesma linha de pensamento, Kleiman (2000, p. 13) enfatiza que é “mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. A habilidade de leitura, nesse sentido, se pauta na interação que existe entre leitor-texto-autor para que se dê a construção do sentido.

Os postulados de Kleiman referem-se diretamente ao modelo de leitura interativo, defendido por Rumelhart (1985). Também nessa linha, Kato (1997) enfatiza uma visão de leitor como aquele que reconstrói o pensamento do autor, imaginando-se como o próprio produtor do texto. “O texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos” (Ibid., p. 72).

Kleiman (2000, p. 66) ainda acrescenta que:

mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar

para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através de pistas formais.

Diante dessas rápidas considerações, salientaram-se alguns pontos relevantes que envolvem o processo de ler. Na próxima seção, focar-se-ão os três modelos básicos de leitura em nível de cognição.

2.5.1 Modelos de leitura

Durante os anos de 60 e 70, grande foi o avanço nas pesquisas sobre desenvolvimento de modelos que tentam explicar o processo da leitura. Dentre os modelos criados que mais se destacaram encontram-se aqueles centrados na leitura como um ato perceptual, denominados ascendentes, como um processo cognitivo, chamados de descendentes, e como um processo interativo, ou seja, os dois processos acima citados ocorrendo simultaneamente ou paralelamente durante o ato de ler.

De acordo com Kato (1987, p. 40-41), os três modelos de leitura podem servir de base para descrever tipos de leitores. Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação afetivamente dada pelo texto.

O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que compreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para

quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

As pesquisas feitas sobre os modelos têm contribuído para uma melhoria no ensino de línguas, como aponta artigos publicados para o ensino de inglês como segunda língua (CARRELL, DEVINE, ESKEY, 1988), não deixando de ressaltar sua importância também para o ensino de português como segunda língua. Nas seções que seguem, discutir-se-á sobre os três modelos de leitura de acordo com os seus criadores, ressaltando as contribuições para aulas de português para estrangeiros.

2.5.1.1 Modelo ascendente de Gough

Gough (1985) propôs um modelo que caracteriza a leitura como uma progressão seqüencial e linear (letra por letra) ao longo de todo texto. Primeiramente, ocorre a identificação das letras seguidas por identificação do som até formar as palavras. Depois, as características sintáticas são acessadas e finalmente os significados. Esse modelo ficou conhecido como ascendente ou *bottom-up* justamente por partir das pequenas unidades do texto para que a compreensão do todo aconteça, ou seja, do texto para o leitor.

Gough (Ibid., p. 661) argumenta que:

A leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por 250 milissegundos. Então eles varrerão 1-4 graus do ângulo visual para a direita, em um movimento sádácido consumindo 10-23 milissegundos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões e ignorando as varreduras de retorno, esta seqüência será repetida por toda a leitura, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma seqüência intrincada de atividades no sistema visual, culminado na formação de um ícone²³.

Dessa forma, o processamento *bottom-up* decodifica unidades lingüísticas individuais (por exemplo, fonemas, grafemas, palavras, frases) e constrói significado textual das pequenas unidades para as maiores (das partes para o todo), ou seja,

²³ No original: "Reading begins with an eye fixation, the reader's eyes focus on a point slightly indented from the beginning of the line, and they remain in that fixation for some 250 msec. Then they will sweep 1-4 degrees of visual angle to the right, in a saccadic movement consuming 10-23 msec, and a new fixation will begin. Barring regressions, and ignoring return sweeps, this sequence will be repeated as long as reading continues. When the initial fixation is achieved, a visual pattern is reflected onto the retina. This sets in motion an intricate sequence of activity in the visual system, culminating in the formation of an icon".

centra-se na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto.

Para Leffa (1999), o aspecto mais importante da leitura, nessa perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que pertence e está exclusivamente no texto. A construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Nesse sentido, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados.

Na visão ascendente de leitura, “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (CORACINI, 1995, p. 14).

Essa perspectiva do texto tem levantado muitas críticas. Leffa (op. cit.) elenca três principais: (1) ênfase no processamento linear da leitura, (2) defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e (3) valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras. Além dessas, o modelo sofre críticas, pois provém de uma visão “estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (CORACINI, op. cit., p. 13). A lingüística estruturalista, associada aos princípios da corrente behaviorista, prevê que a aprendizagem de uma língua é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos. Isso seria feito, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria *estímulo*, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática, etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; *resposta* do aluno; *reforço*, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Essa visão na sala de aula resulta no uso de exercícios de repetição e de substituição (GAONAC’H, 1991). Para Skinner, representante dessa abordagem, “o conteúdo a ser transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões” (MIZUKAMI, 1986, p. 20).

Para o ensino-aprendizagem de línguas, o modelo *bottom-up*, apesar das críticas, trouxe contribuições. Ressaltam-se os exercícios que trabalham habilidades gramaticais e vocabulário. Segundo diversos estudos descritos por Carrell (1988), tanto para leitores nativos quanto para os não-nativos, exercícios com foco na forma

ajudam na leitura. Um desses estudos, desenvolvidos por Cohen et al. mostrou que leitores não-nativos lêem mais localmente do que os nativos e, em consequência de não prestarem atenção aos elementos conjuntivos do texto, os não nativos têm problemas em sintetizar informações através das sentenças e dos parágrafos. Outros pesquisadores como Mackay (1979) e Cowan (1976) também têm similarmente argumentado que o reconhecimento de conjunções e de outros elementos lingüísticos que aparecem entre sentenças é crucial para o entendimento das informações do texto. Esses e outros estudos, então, enfatizam a necessidade de se trabalhar elementos locais do texto, incluindo instruções em elementos coesivos (substituição, elipses, conjunções, coesão lexical) e suas funções entre sentenças e parágrafos. Tais instruções, de acordo com Carrell (op. cit., p. 241), “podem conscientizar os alunos de como as idéias em um texto são unificadas por esses elementos coesivos²⁴”.

O ensino de gramática em aulas de leitura também tem sido defendido por Rutherford (1987), Ellis (1997), Giovannini et al (1996), Devine (1988) e Eskey (1988). Os três primeiros autores citados atestam que apenas a comunicação é insuficiente para a aquisição de uma completa competência gramatical. Embora seja possível que os estudantes de uma segunda língua adquiram uma competência gramatical básica através de um ensino comunicativo, esse ensino ainda carece de complementos para que a gramática da língua seja aprendida. Algumas atividades centradas na forma podem ajudar na aquisição de alguns pontos gramaticais difíceis. O propósito de ensinar gramática é para que os aprendizes construam algum tipo de consciência, representação cognitiva, a qual, se perguntado, eles poderão articular. Rutherford (op. cit.) chamou essa consciência sobre os aspectos formais da língua de *consciousness-raising* (C-R). Nesse sentido, o ensino da gramática em aulas de leitura deve estar a serviço da aprendizagem e não no comando da aprendizagem.

Outra habilidade crucial de decodificação *bottom-up* é o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavras. Carrell (1988) também pontua que, ao contrário da visão tradicional do vocabulário, atualmente sabe-se que uma determinada palavra não tem uma noção fixa, esta dependerá do contexto e do conhecimento prévio do leitor, podendo, assim, assumir variados significados. Se o

²⁴ No original: “Such instruction can make students aware of how ideas in a text are unified by these elements”.

leitor não possui experiências prévias sobre determinada palavra empregada em determinado contexto, então, a compreensão do item lexical e da sentença como um todo será afetada. Para Carrell (Ibid., p. 242):

uma importante parte de ensinar conhecimento prévio é ensinar o vocabulário relacionado a ele, e, conversivamente, ensinar vocabulário pode significar ensinar novos conceitos, novo conhecimento. Conhecimento de vocabulário implica conhecimento de esquemas dos quais um conceito participa, conhecimento do sistema do qual a palavra participa, bem como qualquer palavra associada e conceitos²⁵.

A autora sugere, então, que pré-atividades podem ser úteis para o ensino do vocabulário, porém essas atividades devem enfatizar palavras-chave, escolhidas de acordo com o contexto semântico e o conhecimento prévio do aprendiz. Carrell (Ibid.) também atesta que ensinar vocabulário meramente apresentando uma lista de palavras novas, até mesmo com a definição apropriada ao seu uso em um texto específico, não garante a aprendizagem da palavra ou a compreensão da passagem do texto. De acordo com a autora, ao invés de ensinar vocabulário em passagens de leituras únicas, os professores podem pré-ensinar vocabulário e conhecimento prévio simultaneamente em conjuntos de passagens a serem lidas durante a aula. Com efeito, essa recomendação resultaria em um tipo de currículo em espiral (BRUNER, 1960, apud CARRELL, 1988) no qual o conhecimento e o vocabulário ensinado previamente sobre um tópico forneceria uma nova base de conhecimento e vocabulário para o próximo tópico.

O modelo *bottom-up* contribuiu para que o teórico Rumelhart (1985) desenvolvesse um modelo chamado interativo (conceito a ser discutido na seqüência), que agrega tanto as contribuições do modelo *bottom-up* quanto as do modelo *top-down*, que será apresentado na próxima seção.

2.5.1.2 Modelo descendente de Goodman

Em contraste com o modelo *bottom-up*, o modelo *top-down* (ou descendente), centrado no leitor, inclui pensamento e significado logo nos primeiros estágios da leitura, e a seqüência do processo se dá de predições sobre o significado para

²⁵ No original: “An important part of teaching background knowledge is teaching the vocabulary related to it, and, conversely, teaching vocabulary may mean teaching new concepts, new knowledge. Knowledge of vocabulary entails knowledge of the schemata in which a concept participates, knowledge of the networks in which that word participates, as well as any associated words and concepts”.

atenção de pequenas unidades progressivamente (DAVIES, 1995). O modelo foi desenvolvido particularmente por Goodman (1985, 1988) dentro do enquadre teórico da psicolingüística. O autor afirma que durante a leitura, leitores usam seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler. Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma transação entre leitor e texto, o que resulta na construção do significado. Essa visão faz com que o leitor tenha um papel altamente ativo, pois seu conhecimento de mundo é tão importante quanto as informações do texto.

Goodman (1988) caracteriza a leitura como experimental, seletiva e construtiva, como um jogo psicolingüístico de adivinhação, no qual o leitor faz constantes previsões, inferências, referências. Usa o mínimo possível de informação textual para compreender um texto e o máximo possível de esquemas lingüísticos e conceituais existentes em sua mente para alcançar significado. Para Goodman (Ibid., p. 12):

a leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolingüístico que começa com uma representação da superfície lingüística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, dessa maneira, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica pensamento em linguagem e o leitor codifica linguagem em pensamento²⁶.

Nessa visão teórica sobre leitura, o leitor proficiente deve ser eficiente e eficaz. Eficiente no sentido de assimilar ou acomodar o significado do texto com o significado original proposto pelo autor. E eficaz no sentido de usar pouco esforço para atingir a eficácia. “Para realizar essa eficiência, o leitor mantém o foco constante na construção do significado durante todo o processo, sempre procurando o caminho mais direto para o significado, sempre usando estratégias para reduzir incertezas²⁷” (GOODMAN, 1988, p. 12).

O significado não é uma característica dos textos; textos, construídos por escritores, são compreendidos por leitores. O significado, por sua vez, está entre texto e leitor, sendo representado pelo escritor no texto e construído do texto pelo leitor, em uma visão transacional. Assim, o texto se torna diferente para cada leitor,

²⁶ No original: “Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought”.

²⁷ No original: “To accomplish this efficiency readers maintain constant focus on constructing the meaning throughout the process, always seeking the most direct path to meaning, always using strategies for reducing uncertainty”.

pois cada um tem seus próprios esquemas mentais. Goodman (1985, p. 828) reitera sobre a construção do significado por parte do leitor:

Esta ênfase na construção do texto na leitura não significa que o leitor está assistindo a construção do texto como um produto final. A atenção do leitor está muito no significado. A construção do texto é uma necessidade concomitante à construção do significado²⁸.

O modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura, estipula, segundo Kleiman (2004, p.29), que três tipos de informação são usados simultaneamente no processo:

A informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a inter-relação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor.

Leitores usam estratégias cognitivas na leitura. Dessa forma, Goodman (1988) propôs cinco processos que são empregados pelos leitores durante a leitura. O cérebro é o órgão processador das informações; ele decide qual tarefa deve ser executada, qual informação está disponível, quais estratégias devem ser empregadas, onde buscar informação. O cérebro procura maximizar informações requeridas e minimizar esforço e energia usados para adquiri-las. Os cinco processos, citados pelo autor (1988, p. 16), são:

1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Predição: O cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o *input* sensorio.
3. Confirmação: Se o cérebro faz predições, deve também procurar verificá-las. Então, ele monitora para confirmar ou não, com *input* subsequente, o que é esperado.
4. Correção: O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou quando suas predições não são confirmadas.
5. Término: O cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler é completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular²⁹.

²⁸ No original: "This emphasis on text construction in reading does not mean that the reader is attending to text construction as an end product. The reader's attention is very much on meaning. Construction of the text is a necessary concomitant of the construction of meaning".

²⁹ No original: "1. Recognition-initiation: the brain must recognize a graphic display in the visual field as written language and initiate reading. 2. Prediction: the brain is always anticipating and predicting as it seeks order and significance in sensory inputs. 3. Confirmation: if the brain predicts, it must also seek to verify its predictions. So it monitors to confirm or disconfirm with subsequent input what it expected. 4. Correction: the brain reprocesses

Ao fazer essa leitura cíclica entre reconhecimento, predição, confirmação, correção, o leitor ativa esquemas, que são derivados do conhecimento lingüístico e do seu conhecimento de mundo. Esses esquemas mentais ajudam na interpretação da nova informação e permitem que ela entre e se torne parte do conhecimento já adquirido (ANDERSON e PEARSON, 1988). A interação entre conhecimento velho e novo faz com que um texto seja compreendido. Goodman, então, conceitua leitura com um processo de confirmação de hipóteses e formação de novas.

Leffa (1999), escrevendo sobre os modelos de leitura, enfatiza que é nas vivências do dia-a-dia que o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece em um arquivo mental chamado memória episódica. É essa memória que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. “O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (Ibid., p. 24).

O modelo descendente repousa principalmente na abordagem psicolingüística da compreensão, na ênfase dos aspectos cognitivos, ou seja, leitura é vista como um processo, como algo que acontece na mente do leitor (opondo-se à leitura vista como produto – modelo *bottom-up*). O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver (LEFFA, 1999). Segundo Leffa (Ibid., p. 28), “na medida em que privilegia o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto”.

Hudson (1998) argumenta em favor do modelo descendente e conceitua leitura como um processo ativo no qual o leitor traz para o texto não somente o conhecimento da língua, mas também conceitos internos de como a linguagem é processada, experiências e conhecimento de mundo. Para uma leitura efetiva acontecer, o leitor deverá escolher pistas necessárias mínimas inseridas no texto, contrastá-las com seu conhecimento de mundo e produzir adivinhações corretas.

when it finds inconsistencies or its predictions are disconfirmed. 5. Termination: the brain terminates the reading when the reading task is completed, but termination may occur for other reasons: the task is non-productive; little meaning is being constructed, or the meaning is already known, or the story is uninteresting or the reader finds it inappropriate for the particular purpose”.

Por essas razões, insiro o modelo *top-down* como pertencente a uma abordagem cognitivista de ensino de línguas, pois nessa visão o foco do ensino está no aluno e nas estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem a partir de seu conhecimento prévio e de suas experiências. Segundo os PCNs-LE (1998), entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Essa abordagem dá respaldo para que a leitura de um texto seja vista como construção, pois o leitor constrói o sentido do texto de acordo com seu conhecimento de mundo. Como principal representante dessa abordagem tem-se o suíço Jean Piaget, que considera “conhecimento como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo” (MIZUKAMI, 1986, p. 64).

Segundo Gaonac’h (1991, p. 161):

A hipótese construtivista propõe que a leitura consiste em representar ou organizar a informação em função de conhecimentos previamente adquiridos. As competências implicadas na atividade de leitura se situam em diferentes níveis, mas, sobretudo, necessitam de uma organização adequada: o conhecimento utilizado supõe ser organizado de maneira tal qual a informação contida no estímulo é propagada automaticamente para cima, passando pelos níveis de interpretação de alcance cada vez maior³⁰.

Vale registrar que o modelo descendente possui falhas e é criticado em relação aos seguintes quesitos: “por ignorar os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever” (LEFFA, 1999); por não prever que o leitor pode fazer excessos de adivinhações, o que prejudicaria a compreensão da leitura e por não acomodar importantes evidências empíricas adequadamente. O modelo descendente se adapta com perfeição para o leitor fluente, para quem percepção e decodificação já são automáticas, mas, para o menos proficiente, esse modelo não fornece um quadro real dos problemas que tais leitores devem superar (ESKEY, 1988). O modelo interativo, então, dá ênfase na inter-relação entre exibição gráfica no texto, vários

³⁰ No original: “L’hypothèse construtiviste pose que la lecture consiste à représenter ou à organiser l’information en fonction de connaissances précédemment acquises. Les compétences impliquées dans l’activité de lecture se situent à différents niveaux, mais surtout nécessitent une organisation adéquate: la connaissance mise en oeuvre est supposée être organisée de manière telle que l’information contenue dans le stimulus est propagée automatiquement vers le haut en passant par des niveaux d’interprétation de portée de plus en plus large”.

níveis de conhecimento lingüístico e processos, e várias atividades cognitivas (WEBER, 1988, apud ESKEY e GRABE, 1988) na tentativa de suprir as falhas dos modelos *bottom-up* e *top-down*. Na seqüência, o modelo interativo será apresentado.

2.5.1.3 Modelo interativo de Rumelhart

Rumelhart (1985) defende a idéia que o mais eficiente processamento de textos é o interativo, que combina tanto estratégias *top-down* quanto *bottom-up*. Essas estratégias fazem referência aos modelos previamente apresentados, entretanto, enquanto estes são teorias independentes, as estratégias operam interativamente, constituindo, assim, o modelo de Rumelhart. Segundo Carrell (1988), a dependência de um modo de processamento e a negligência de outro constituem a causa das dificuldades de leitura para leitores de segunda língua. Um leitor maduro, dessa forma, usa os dois processamentos, ou melhor dizendo, as duas estratégias, mudando de uma para a outra durante a leitura, enquanto que um leitor menos habilidoso tende a focar apenas uma, produzindo prejuízos que afetam a compreensão do texto.

Kleiman (2004, p. 31), fazendo referência a Rumelhart, discorre sobre o conceito de interação:

A interação não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierárquico, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura. No modelo interativo, ambos os tipos de processamento (*bottom-up* e *top-down*) se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido.

Na concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido (CORACINI, 1995).

Para Rumelhart (1985), leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Começa com um movimento da retina e termina (quando bem-sucedido) com uma idéia definida sobre a intenção do autor com o

texto. O autor ainda acrescenta que um leitor habilidoso deve ser capaz de fazer uso de “informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade” (Ibid., p. 722) de uma maneira não linear. Percebe-se, dessa forma, que o conceito de leitura vai ao encontro das duas estratégias.

Carrell e Eisterhold (1988), discutindo sobre o modelo interativo, assinalam que o papel do conhecimento prévio na compreensão da linguagem tem sido formalizado a partir da Teoria dos Esquemas. Afirmam (Ibid., p. 76) que o processo de interpretação é guiado pelo princípio que todo *input* é mapeado contra alguns esquemas existentes e que todos os aspectos daquele esquema devem ser compatíveis com a informação do *input*. Esses princípios resultam em dois modelos de processamento de informações – *top-down* (do geral para o particular) e *bottom-up* (do particular para o geral).

O esquema afeta aprendizado e lembrança de informações e idéias no texto. Seis funções do esquema são propostas por Anderson (1985): 1. Um esquema fornece andaime ideacional para assimilar informação textual; 2. Facilita alocação seletiva de atenção; 3. Permite elaboração inferencial. 4. Permite pesquisas na memória. 5. Facilita sumarização e edição. 6. Permite reconstrução inferencial.

Além dessas funções, Davies (1995) explora a função do esquema de prover enquadre para interpretar o mundo, incluindo, na leitura, o mundo do texto. Uma suposição fundamental é que nós podemos apenas interpretar informação visual e palavras relacionando-as com nosso conhecimento prévio e experiência. Além disso, um esquema individual pode mudar ao longo do tempo e com a experiência. Isso significa que um esquema não deve ser visto como fixo e estável, mas sim como variável e constantemente sujeito a modificações.

O modelo interativo, de acordo com Eskey e Grabe (1988, p. 224), assume que:

habilidades de todos os níveis estão disponíveis interativamente para processar e interpretar textos [...] Este modelo incorpora implicações de leitura como um processo interativo – isto é, o uso de conhecimento prévio, expectativas, contexto, entre outros. Ao mesmo tempo, incorpora noções de reconhecimento rápido e preciso de letras e palavras, estendendo a ativação de formas lexicais, e o conceito de automaticidade no processamento dessas formas – isto é, um processamento que não depende do contexto para um primeiro reconhecimento de unidades lingüísticas³¹.

³¹ No original: “An interactive model of reading assumes that skills at all levels are interactively available to process and interpret the text [...] This model incorporates the implications of reading as an interactive process – that is, the use of background knowledge, expectations, context and so on. At the same time it also incorporates

Dentro dessa perspectiva, Paz (2006) discute sobre o modelo interativo e afirma que a leitura pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que envolve vários conhecimentos e procedimentos, tais como: encontrar partes significativas do texto; fazer relações de sentido, de semelhança ou de diferenças entre as letras, palavras ou estruturas do texto; predizer o significado do texto e comprová-lo no transcorrer da leitura, bem como inferir o efeito pretendido pelo autor.

Para o contexto deste estudo, ensino de português para estrangeiros, o uso de estratégias e habilidades *bottom-up* e *top-down* devem ser desenvolvidas conjuntamente, visto que ambas contribuem diretamente para o sucesso da compreensão do texto. Todavia, neste estudo, apenas analiso as atividades dos livros didáticos no que diz respeito do uso das estratégias *bottom-up*, mas saliento a importância de se trabalhar com as duas estratégias concomitantemente.

A título de esclarecimento, o modelo interativo de leitura, constituído por dois sub-processos da compreensão, agrega conceitos dos dois modelos previamente apresentados. Do modelo *bottom-up* ou processo de mais baixo nível (ascendente), reitera a importância de se trabalhar com a microestrutura do texto, partindo das pequenas unidades para que o entendimento do todo aconteça. Dessa forma, trabalha com a gramática da língua e com o vocabulário. Do modelo *top-down* ou processo de mais alto nível (descendente), utiliza o conhecimento prévio do leitor para que o processo de leitura ocorra; contrasta, assim, a visão de mundo do leitor com as informações presentes na macroestrutura do texto. Em vista disso, utilizam-se as expressões “estratégias de leitura *top-down* e *bottom-up*” quando está se fazendo referência ao modelo interativo, e “modelos *top-down* e *bottom-up*” para as teorias propostas por Goodman (1985, 1988) e Gough (1985), respectivamente.

A aula padrão de leitura, já mencionada na introdução deste estudo e que será detalhada na Metodologia, segue os princípios desse modelo interativo. Este tenta explicar a aprendizagem como um fenômeno sócio-interacional, pois aprender é interagir no mundo com alguém ou estar em contato com diversos gêneros textuais, levando em consideração, no caso da leitura, a experiência do aprendiz e as informações presentes no texto. Segundo Borges (s/ ano), o sócio-interacionismo

notions of rapid and accurate feature recognition for letters and words, spreading activation of lexical forms, and the concept of automaticity in processing such forms – that is, a processing that does not depend on the context for primary recognition of linguistic units”.

vygotskiano, destacado nos PCNs-LE (1998) como o pilar de sustentação teórica para as questões relativas à linguagem e à aprendizagem, estaria mais essencialmente ligado à abordagem comunicativa de ensino de língua, notadamente pela ênfase dessa abordagem no uso das quatro habilidades, pelo conceito de comunicação subentendido e pela preocupação na qualidade da interação entre pares.

Portanto, insiro o modelo interativo em uma abordagem sócio-interacional e, por conseguinte, em uma abordagem comunicativa, pois dá igual ênfase aos papéis do professor e aluno durante a aprendizagem e por permitir que a habilidade de leitura seja ensinada considerando o leitor e o texto simultaneamente ou paralelamente.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, procedo à descrição da metodologia da pesquisa, enfatizando a seleção e descrição do *corpus*, e, na seqüência, os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Conforme já explicitado no capítulo introdutório, cabendo aqui retomar, este estudo procura, nas seções de leitura dos livros didáticos, investigar:

- a) quais são as propriedades básicas das atividades de leitura em livros didáticos de português como segunda língua centradas nas estratégias *bottom-up*;
- b) como essas atividades ajudam ou não o aluno a estender para cima sua Zona de Desenvolvimento Proximal;
- c) em que diferem as atividades de leitura dos livros didáticos em relação às da aula-padrão;
- d) qual material estaria mais próximo do ideal para ajudar o aluno a internalizar itens formais específicos, e com que justificativas.

3.1 Seleção e descrição do *corpus*

O *corpus* deste estudo foi composto primeiramente por quatro livros didáticos de português para estrangeiros (livro do aluno - LA) de três coleções distintas com seus respectivos livros do professor (LP). A seleção desses livros foi feita a partir de dois critérios básicos: livros didáticos que contivessem livros do professor e que estivessem sendo usados em sala de aula. Em um primeiro passo, fiz um levantamento de todas as coleções de livros didáticos de português para estrangeiros existentes no mercado, a partir dos endereços eletrônicos das editoras. Na seqüência, selecionei todas as coleções que contivessem livros do professor. E por fim, as três mais atuais. O segundo passo foi mandar *e-mail* para os autores dos livros para me certificar que os mesmos estavam sendo usados em sala de aula³² (para maiores detalhes, ver anexos A e B). Assim, descartei uma coleção, pois não obtive retorno do *e-mail*, restando, então, duas coleções.

³² A informação do uso em sala de aula dos livros didáticos também foi adquirida em conversas informais com professores que trabalham com português para estrangeiros em um evento sobre Formação de Professores ocorrido em Florianópolis em novembro de 2006.

Em novembro de 2006, participei do evento da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, realizado em Salvador-BA. Na ocasião, foi lançado um livro didático específico para empresários estrangeiros que necessitam aprender a língua portuguesa. Julguei oportuno incluí-lo no *corpus* desta pesquisa, já que, além de ser o material mais atual para o ensino de português e possuir livro do professor (LP) disponível *on-line* no site da editora, já está sendo utilizado em sala de aula, segundo conversa informal com uma das autoras. Dessa forma, o *corpus* passou a ser composto de quatro livros didáticos de três coleções distintas.

Cabe ressaltar dois aspectos: 1º) este estudo focalizará mais detalhadamente o LA e, quando necessário, mas com menor ênfase, as instruções de como proceder às atividades de leitura, detalhadas no LP; 2º) os livros que compõem o *corpus* são destinados a estrangeiros de qualquer nacionalidade, conforme atestam os livros do professor.

Como o objetivo aqui não é fazer divulgação e/ou propaganda das coleções didáticas, o nome dos exemplares e seus autores não serão divulgados. A tabela 3.1 indica os exemplares, a editora, o nível de cada material, o ano e a edição.

Título	Editora	Nível	Ano	Edição
Azul	E.P.U (Livro 1)	Básico	1992	1ª
Vermelho	E.P.U (Livro 2)	Básico	1995	1ª
Amarelo	SBS	Básico - Intermediário	2006	7ª
Roxo	Galpão	Intermediário - Avançado	2006	1ª

Tabela 3.1 *Corpus*

Os livros didáticos são divididos em unidades e cada unidade possui diferentes seções que englobam, além da leitura, exercícios com foco na compreensão auditiva, na escritura de pequenos textos e na realização de diálogos orais. As seções de leitura foram estabelecidas de acordo com o que os autores denominam exercícios de leitura. Assim, nos livros Vermelho e Azul, os autores utilizam um símbolo (figura 3.1) para identificar o bloco destinado à leitura. Porém, os livros Amarelo e Roxo não possuem marcação explícita das seções que compõem cada unidade. Dessa forma, estabeleci como exercícios de leitura aqueles voltados para a compreensão de um texto impresso nos livros.



Figura 3.1: Símbolo identificador do Bloco de Leitura dos livros Azul e Vermelho

A pesquisa foi de caráter seqüencial com fins verificatórios, porém, como mencionei, não teve como pretensão uma análise exaustiva do *corpus*, delimitando-se à abordagem, no nível das ações, das escolhas dos autores relacionadas às estratégias de leitura *bottom-up* e ao apoio a estas por meio do foco na forma.

3.2 Procedimentos adotados para análise dos livros didáticos

Para tentar responder à pergunta norteadora deste estudo (Em que medida as atividades com foco na habilidade de leitura auxiliam no desenvolvimento de recorrências formais da língua?), analisei os livros didáticos segundo a Teoria da Atividade na versão de Leontiev (1977) e o Modelo Holístico (RICHTER, 2004, 2005), procurando identificar quais são as ações desenvolvidas pelo aluno durante a atividade de aprender Português e se essas ações podem vir a se transformar em operações.

Para tanto, em um primeiro momento, fiz uma descrição das seções de leitura dos livros e verifiquei como os exercícios de leitura ajudam para que a gramática da língua seja aprendida. A descrição dos exercícios foi pautada em perguntas avaliativas, descritas em um artigo prévio (PINTO e CAVICHIOLI, 2006). Nesse artigo, descrevemos sobre a didática das aulas de português-L2 e criamos alguns possíveis critérios de avaliação de materiais (ou livros didáticos) que foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise. As perguntas foram divididas em três partes – pré-leitura, leitura e pós-leitura – seguindo os preceitos de elaboração de material didático de Aebersold e Field (1997). Para este estudo, transcrevi abaixo apenas as perguntas relevantes, ou seja, aquelas que verificam as propriedades básicas das atividades de leitura centradas nas estratégias *bottom-up*. Vale ressaltar ainda que, segundo o modelo de aula padrão (descrito na seqüência), um material didático de qualidade seria aquele que responde positivamente a boa parte das perguntas discriminadas abaixo.

1. Os textos presentes nas seções de leitura dos livros didáticos são utilizados para o ensino de leitura, gramática e vocabulário?
2. Como o vocabulário é abordado nas atividades?
 - A partir do conhecimento prévio do aluno?
 - A partir de mapas semânticos?
 - A partir de associação de colunas?
 - A partir de exercícios com sinonímia, antonímia?
 - A partir de exercícios de inferências/hipóteses?
3. O vocabulário é central nos exercícios das seções de leitura?
4. A quantidade de vocabulário ensinado em cada seção de leitura é em número de 5 a 8 palavras novas?
5. Os alunos são sensibilizados para a estrutura do léxico através de exercícios de aprendizagem baseados em relacionamentos semânticos, formais, situacionais, expressões estereotipadas?
6. O material didático capacita os estudantes a expandirem seu próprio vocabulário independentemente, ajudando-os a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura?
7. A gramática é enfatizada na seção de leitura do material didático?
8. Como a gramática é trabalhada?
 - A partir de um texto?
 - Indutivamente?
 - De maneira encadeada?
9. Que itens gramaticais incluídos correspondem às necessidades de língua dos estudantes?
10. Eles são apresentados em unidades suficientemente pequenas para fácil aprendizagem?
11. Os exercícios gramaticais privilegiam o tratamento da forma e uso?
12. São os itens recém-apresentados relacionados e contrastados com os itens já familiares aos alunos?
13. Os exercícios de gramática se aproximam de uma abordagem comunicativa?
14. Os exercícios de gramática se preocupam em trabalhar forma e cultura?

Em um segundo momento, fiz a comparação das seções de leitura dos livros didáticos com uma aula padrão, pois acredito que isso ajudará a melhor analisar os

livros didáticos presentes no mercado. Essa aula padrão foi desenvolvida em projetos de pesquisa e extensão que participei juntamente com o Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter e duas colegas, durante os últimos anos da graduação, e que foi intensificado durante o primeiro ano do Mestrado.

Denomina-se padrão a aula de leitura por estar de acordo com três preceitos básicos, atestados pelo Modelo Holístico de Richter (2005, 2006) e pela conduta de elaboração de materiais didáticos de Aebersold e Field (1997), a saber: aula interativa, ou seja, uso das estratégias *bottom-up* e *top-down* simultaneamente e/ou paralelamente nas tarefas; unidades de curso em crescente espiral de complexidade, partindo dos conteúdos já familiares para aqueles ainda não assimilados; e aula metodologicamente pautada na interculturalidade³³, envolvendo campos de reflexão que ressaltam a importância das trocas entre culturas diferentes para a formação da identidade (FLEURI, 2000).

O Modelo Holístico parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional. Sucintamente falando, consiste em:

uma reformulação-ampliação em bases sistêmicas da teoria da atividade em sua segunda fase (desenvolvida por Leontiev), reformulação essa que se nega a abordar tanto a atividade quanto o assujeitamento de maneira restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais — daí o nome “holístico” dado ao modelo. [...] Neste modelo, a linguagem tem uma função claramente instrumental, tal como postulada por Maturana: coordenação de ações coordenadoras de ações. Isso significa que a atividade orientada a um fim é o substrato para todas as formas do discurso, que as organiza sócio-culturalmente. Em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas, isto quer dizer que o substrato da atividade é a conduta do aluno, orientada para a construção de competências e habilidades e coordenada pelo professor nos moldes vygotskianos, tendo como fundo a zona de desenvolvimento proximal e sua progressiva extensão em espiralamento. (RICHTER, 2005, p. 5).

A aula padrão de leitura, desse modo, consiste em um conjunto selecionado e encadeado de ações (na forma de tarefas, segundo uma lógica explicitável em determinada abordagem de ensinar-aprender), que formam as várias etapas do processo. As ações, num primeiro momento intersubjetivas e orientadas ao motivo da atividade (aprender a língua), deverão ser desenvolvidas e internalizadas pelo aluno e aos poucos automatizadas (operações) de forma integrada, produtiva e transferível para a obtenção do resultado desejado: a competência comunicativa. Nos cursos de leitura para estrangeiros desenvolvidos no Laboratório PLE - UFSM,

³³ A interculturalidade não faz parte de nossas preocupações para este estudo. Portanto, na análise dos livros didáticos, não enfatizaremos esse quesito.

as unidades do curso são trabalhadas ciclicamente, no intuito de consolidar conceitos já adquiridos e assegurar que o aluno estenda sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Para este estudo será apresentada apenas uma unidade de curso, discutida em artigo prévio (PINTO e CAVICHIOLI, 2005). Esta serviu de base para que se fizesse a comparação com as seções de leitura dos livros didáticos. Tentei, assim, comparar os dois materiais e, quando possível, dar sugestões para melhoria dos livros didáticos em questão, levando em consideração os preceitos da Teoria da Atividade.

Passo, então, para a descrição da aula padrão (para maiores detalhes, ver exemplo em anexo D), ressaltando os fundamentos de Aebersold e Field (1997).

As unidades do curso têm um formato matricial cíclico, ou seja, cada unidade de curso segue determinados tópicos e temas entrelaçados, como, por exemplo: área tópica - conhecimento; prática discursiva - conhecimento científico; dimensão intercultural - faixa etária (adolescente, jovem, adulto maduro); gênero textual - artigo científico; contextualização - (para maiores detalhes, ver anexo C).

A preparação de material didático para as aulas de leitura é embasada nos fundamentos de Aebersold e Field (op. cit.), que argumentam sobre a importância das fases da leitura em uma aula de língua estrangeira. Dessa forma, as aulas são distribuídas em três partes: fase de pré-leitura, de leitura propriamente dita e fase de pós-leitura.

A fase de pré-leitura é realizada antes que o aluno tenha contato com a leitura propriamente dita. Nessa fase, são feitas questões com o objetivo de ativar o conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e o *input* do aluno a fim de que ele faça um levantamento de hipóteses, induzindo o provável assunto do texto. Essas atividades também ajudam o leitor a se familiarizar com o conteúdo e o vocabulário básico do texto.

A fase de leitura consiste na leitura do texto propriamente dita, com a constante confirmação-refutação das hipóteses sobre o assunto que o aluno fez na fase de pré-leitura. É nessa segunda fase que ele constrói seu próprio entendimento do texto, checando-o com o que já sabe sobre o tópico. Assim, o aluno discute com o professor o vocabulário não compreendido, o assunto do texto, a opinião do autor e outras características específicas de cada gênero. Também são feitas atividades de inferências sobre o que o autor quis dizer com tal sentença. É nessa fase também que o aluno responde questões já planejadas sobre algum aspecto gramatical que

está faltando, sobre a idéia principal de cada parágrafo, entre outras. As atividades propostas nessa fase da aula são divididas em três níveis, cada um deles detalhando cada vez mais o texto: 1º) ênfase na superestrutura; 2º) ênfase na macroestrutura e 3º) ênfase na microestrutura.

Para as atividades concernentes à superestrutura, usa-se as estratégias de leitura descendente - *top-down* – que, além de ativar o conhecimento prévio do aluno, trabalha com uma visão panorâmica da esquematização do texto, isto é, o assunto e informações do texto no geral. As atividades, dessa maneira, partem do todo para as partes, ou seja, o aluno primeiramente entende a idéia geral do texto - o todo - para depois entender suas partes.

As atividades centradas na macroestrutura, que também utilizam as estratégias de leitura *top-down*, são elaboradas a fim de trabalhar idéias-suporte e analisar cada parte no que diz respeito às suas propriedades relevantes. Exercícios sobre o vocabulário do texto, trabalhado a partir do contexto, também são explorados nesse nível, da mesma forma que atividades de paráfrase.

As atividades do nível da microestrutura objetivam trabalhar as estratégias de leitura ascendente - *bottom-up*. Nesse nível, o modelo postula que a leitura deve começar das pequenas unidades do texto (ou seja, suas partes) partindo para uma leitura mais geral (ou seja, o todo) para que haja uma compreensão completa do texto. Dessa forma, ao enfatizar as partes do texto está se fazendo um exame dos aspectos formais presentes, dos aspectos gramaticais relevantes para a construção do sentido. Prioriza-se o ensino indutivo para ensinar aspectos formais da língua, assim, desenvolvem-se exercícios gramaticais englobando paráfrase e indução do pensamento para verificação da recorrência formal. Richter³⁴ batizou esse tipo de exercício de paráfrase indutiva (para maiores detalhes, ver exercícios 6 a 11 do anexo D).

A fase de pós-leitura tem como finalidade fazer um levantamento dos tópicos mais importantes e discutir sobre outros assuntos que estão interligados ao texto, ou seja, a pós-leitura oportuniza a abrangência de novos conhecimentos. São atividades para serem realizadas basicamente na forma de conversação. Nelas, privilegia-se a escuta, abrindo espaço para que o aluno expresse suas crenças, valores, sentimentos, tabus, expectativas. Quando necessário, faz-se a checagem

³⁴ Comunicação pessoal, novembro de 2005.

da compreensão das questões pelos alunos antes que estes se manifestem oralmente. Também usa-se o espaço das atividades de pós-leitura para trabalhar aspectos retóricos e ideológicos do texto; aprofundar o processo de compreensão dos alunos sobre o texto como um todo; comentar e debater a opinião dos mesmos sobre o tópico; e abordar aspectos interculturais suscitados pelo texto.

Este capítulo apresentou a metodologia do estudo, enfatizando a seleção e descrição do *corpus*, bem como os procedimentos de análise. A seguir, apresento o capítulo que trata dos resultados e discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento, concomitantemente, a análise, discussão dos dados do *corpus* e interpretação dos resultados - conforme diretrizes expressas na metodologia - e a sistematização e síntese dos resultados.

4.1 Análise e discussão do corpus

A análise dos livros didáticos transcorreu de forma seqüencial, com fins verificatórios. Assim, constatou-se como a habilidade de leitura com foco nas estratégias *bottom-up* é trabalhada ao longo dos quatro livros. Os resultados são fortemente sugestivos de que essas estratégias são pouco enfatizadas, pois, de uma forma geral, há uma tendência a desconsiderar a integração do sistema lingüístico com a habilidade de leitura. Dessa forma, a análise indica que, para os autores dos livros didáticos, trabalhar leitura é ativar o conhecimento prévio do aluno, trabalhar com interpretação textual, enfatizar recorrências formais do texto, ou ainda, debater oralmente sobre vivências pessoais dos alunos a partir do assunto tratado no texto.

4.1.1 Livro azul: descrição e inferências

O livro azul será o primeiro a ser analisado por pertencer à única coleção do *corpus* com dois livros didáticos. A escolha também se deu porque essa coleção indica por meio de símbolos qual habilidade será trabalhada na seção, o que facilitou a verificação dos exercícios de leitura em cada unidade do livro.

O livro azul destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar da vida cotidiana. O objetivo, dessa forma, é levar o aluno a compreender, falar, escrever e ler o português com clareza. A abordagem utilizada é essencialmente comunicativa, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas, constituindo assim uma abordagem comunicativo-estrutural. Segundo o prefácio do livro, essa abordagem possibilita ao aluno, através de atividades ligadas a suas experiências pessoais, envolver-se e participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto

assegura a compreensão e o domínio tão necessário ao aluno, da estrutura da língua. Dessa maneira, a gramática da língua portuguesa é ensinada de uma forma dedutiva, ou seja, regras e exemplos seguidos de exercícios para fixação do conteúdo supostamente aprendido. Percebe-se já de início que a gramática é trabalhada em seção separada da leitura.

O livro é organizado da seguinte maneira: 12 lições com mais 2 lições de revisão. Cada lição está dividida em cinco blocos (A, B, C, D e E), planejados para serem trabalhados seqüencialmente, mas permitindo intercalação para melhor se adaptarem a necessidades específicas. O bloco A tem a função de apresentar o tema, introduzir elementos de comunicação e vocabulário e mostrar estruturas gramaticais. O bloco B apresenta a gramática de cada lição, seguida de atividades variadas e de dificuldades crescentes. O bloco C aprofunda e amplia o bloco A. O bloco D trabalha com textos de compreensão oral e leitura. Por fim, o bloco E trabalha com vocabulário. Este é ampliado e organizado, relacionado ao de lições anteriores.

Com essa estruturação do livro, fica clara a separação que o autor faz das habilidades a serem desenvolvidas. Leitura em uma seção e gramática em outra. Pode-se exemplificar isso já na primeira lição do livro: o bloco B está enfatizando o verbo irregular 'ser' e os regulares terminados em 'ar', seguidos de exercícios estruturais; e o bloco D, ao lado, trabalha com uma reportagem, seguida de um exercício de relacionar informações do texto e outro de tradução para a língua materna do aluno.

Exemplo 4.1 – Bloco de leitura (Lição 1, p. 13)

GENTE

Por onde passaram na semana passada, em seu périplo pelo Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, o cineasta polonês **Roman Polanski**, 55 anos, e sua mulher, a atriz **Emmanuelle Seigner**, de 22, chamaram a atenção. Polanski veio ao Brasil para divulgar seu último filme, *Busca Frenética*, que tem Emmanuelle como atriz principal. Foi em Brasília que os artistas causaram maior furor — e conseguiram irritar os diplomatas que servem o Itamaraty. Convidados a participar de uma sessão especial do filme, Polanski e Emmanuelle destoaram dos espectadores com sua simplicidade no vestir.



Gente D1 

1. Leia o texto, observe a foto e relacione.

Polanski → 22
Emmanuelle Seigner
55
filme atriz cineasta.

Busca Frenética

2. Como se fala em sua língua?

a) atriz principal
b) cineasta polonês
c) último filme

Segundo o LP, os exercícios de leitura têm como objetivo desenvolver certas estratégias de leitura que permitam ao aluno uma compreensão global e/ou a

obtenção de informações específicas que procura. Por isso, a metodologia de ensino de leitura segue uma ordem rigorosa que deverá ser trabalhada em todas as unidades do livro, o que o autor chama de procedimento padrão de texto de leitura: 1º) observar a estrutura do texto (artigo de jornal, trecho literário, artigo de dicionário, etc.), ler o título e as tarefas orientadas de leitura para garantir a compreensão; 2º) ler o texto; 3º) resolver os exercícios propostos pelo livro e 4º) comparar respostas e voltar ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda de um dicionário.

Percebe-se que o autor do livro privilegia o uso das estratégias de leitura *top-down*, pois sempre que aparecer um texto o professor deverá conduzir o aluno a fazer uma leitura da parte não-verbal para tentar compreender idéias principais ou informações específicas que os exercícios indicam. Certifica-se essa afirmação na descrição das lições presente no LD, nas quais sempre aparece a mesma instrução para o professor conduzir os exercícios de leitura: executar procedimento padrão de texto de leitura. Pode-se inferir que o conceito de leitura que subjaz ao livro azul é fazer com que o aluno crie hábitos conteudísticos, pois ler significa centrar a cognição do aluno no conteúdo do texto, sem valorizar a forma. Assim, as estratégias *bottom-up*, nessa concepção, estaria excluído durante a leitura, o que vários autores (ver os artigos em CARRELL, DEVINE e ESKEY, 1988) atestam como falha. Observa-se também que o conceito *top-down* de leitura subjaz caricaturalmente aos exercícios, pois no LP não é feita nenhuma menção à teoria que embasa as tarefas presentes no LA.

Em nenhum exercício de leitura há menção à gramática ensinada na lição, como podemos perceber nas seções retiradas de algumas lições do livro:

Exemplo 4.2 – Bloco de leitura (Lição 8, p. 83)

1. Leia o texto e escolha um dos títulos.

MEU PRIMEIRO EMPREGO

COMO ENCONTRAR UM EMPREGO

O TRABALHO DA MULHER

No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se perguntaram: "Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?" — e foram à luta por um emprego. Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país. Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. Foi na relação com seus subordinados, os operários da construção que ela mais

Ana Paula S. Rodrigues, 27

sofreu desafios: "Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa." Um dia, Ana teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. "Mandei chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuei demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo.

Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Indus-

trial, ela rapidamente descobriu que não queria nada daquilo. "Larguei tudo e fui estudar economia. Desde então sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os cursos de inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego. Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: "Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso", acredita.

Margarida Suzuki Teixeira, 31

2. Qual é a resposta correta?

Mais de 50% das mulheres trabalham.

Mais de 50% das pessoas que trabalham são mulheres.

Mais de 50% das mulheres que começaram a trabalhar voltaram para casa.

3. Relacione as informações abaixo a Ana ou a Margarida.

arquiteta

trabalha num banco

mudou de profissão

tem problemas no trabalho por ser mulher

fala de seu primeiro emprego

teve problemas com pessoas que trabalham com ela

Ana

Margarida

4. Fale com seus/suas colegas.

— Se você trabalha, lembra-se ainda de problemas no seu primeiro emprego?

— Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?

Exemplo 4.3 – Bloco de leitura (Lição 11, p. 117)

1. Leia a reportagem e decida quais destas fotos se relacionam com o conteúdo do texto.

De bem com o verde



Como vivem os moradores do Combu, uma ilha no Pará, onde os homens e a natureza fizeram as pazes.

A população de uma pequena ilha do Pará encontrou uma maneira de viver bem com a natureza. Os 600 habitantes da ilha vivem com o que a natureza lhes dá. Eles se dedicam à exploração do açaí, uma fruta do tamanho de uma bolinha de gude, da qual se obtém um suco muito consumido na região. A palmeira que dá o açaí pode ser encontrada em todo o Baixo Amazonas, mas a ilha do Combu tem uma vantagem geográfica — é a mais próxima de Belém, onde as frutas são comercializadas. A renda anual média dos habitantes do Combu é de 3000 dólares per capita, muito acima dos padrões da região. A vida na ilha transcorre sem surpresas. Como não têm contrato de trabalho, os moradores da ilha fazem seus próprios ho-

rários. Alguns não trabalham na segunda e na sexta-feira, concentrando a colheita do açaí nos outros dias da semana. Nos dias de folga, eles se dedicam às atividades de lazer, como os bate-papos no fim do dia e, nos finais de semana, as peladas de futebol e os bingos comunitários. Praticamente todos têm televisão em casa e barco a motor para fazer seus negócios em Belém. Moram em casas de madeira simples, mas amplas e têm geradores de energia. A técnica para a colheita do

açaí, que fica no alto da palmeira, como um coco, é aprendida desde criança. É necessário pericia. Crianças de 4 anos escalam palmeiras de até 15 metros, com uma espécie de laço atado nos pés e que lhes dá segurança. Levam na cintura um facho para cortar o cacho de frutas. Um habitante da ilha diz: — "Nós não estamos nadando em dinheiro. Mas morar na Ilha é melhor que morar na periferia de uma cidade grande, fazer trabalho braçal e receber um salário mínimo por mês."



2. Explique o título: De bem com o verde.

3. O que o texto diz sobre

— a localização da ilha?

— o número de habitantes?

— as atividades econômicas dos moradores?

— os horários de trabalho?

— a técnica da colheita do açaí?

— as atividades de lazer?

— o nível de conforto da família? (casa, transporte, ...)

Essa fragmentação entre a competência de leitura e a competência lingüística leva a inferir que o autor do livro não considera os exercícios com foco na forma importantes para que se compreenda um texto, ou seja, se não há integração, uma competência não influencia na aquisição da outra. Alguns autores como Eskey (1988) advogam que uma decodificação rápida e precisa da língua é importante para qualquer tipo de leitura e especialmente importante para leitura em segunda língua. Segundo o autor, bons leitores sabem a língua: eles podem decodificar, com ocasionais exceções, ambas as unidades léxicas e estruturas sintáticas que encontram em textos e fazem isso, na maioria das vezes, não adivinhando pelo contexto ou pelo conhecimento prévio, mas por um tipo de identificação automática que não requer esforço cognitivo consciente. Portanto, o livro azul falha em trabalhar apenas com as estratégias *top-down*, pois a literatura nos mostra que o bom leitor é aquele que obtém informações por meios da decodificação *bottom-up* e da análise *top-down*, fazendo, assim, uso do modelo interativo. Dessa forma, os exercícios presentes nos livros deveriam focar o modelo interativo e não privilegiar um só.

Ao desvincular atividades de leitura e de gramática, evidencia-se também que o livro tem preocupação meramente em apresentar metalinguagem, como se pode verificar no exemplo 4.4.

Exemplo 4.4 – Bloco de Gramática (Lição 1, p. 10)

Verbo irregular ser

Eu	—	sou
* Você	—	é
O senhor/A senhora	—	
Ele/Ela	—	
Nós	—	somos
* Vocês	—	
Os senhores/As senhoras	—	são
Eles/Elas	—	

* tu é usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.

* vós não é usado em português moderno.

Responda.

a) O que eles são? _____ (estudantes)

b) O que ela é? _____ (secretária)

c) Qual é a sua profissão? _____ (jornalistas)

d) Vocês são jornalistas? _____ (médicos)

e) Os senhores são franceses? _____ (italianos)

f) O que você é? _____ (alemão)

Verbos regulares em — ar

Eu	—	trabalho
Você	—	
O senhor/A senhora	—	trabalha
Ele/Ela	—	
Nós	—	trabalhamos
Vocês	—	
Os senhores/As senhoras	—	trabalham
Eles/Elas	—	

Outros verbos em — ar:
chamar-se
completar
estudar
falar
morar
perguntar
começar

Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.

Ela _____ Mônica Ribeiro.
_____ em Belo Horizonte.
_____ na Fiat.
_____ inglês.



Assim, se o foco na forma está centrado nas atividades metalingüísticas, atividades gramaticais não são ensinadas integradas ao seu uso contextualizado, ou seja, foco na forma sem *consciousness-raising*. Segundo afirma Rutherford (1987), exercícios que trabalham a consciência do aluno sobre a gramática da língua estão associados ao aprimoramento das estratégias *bottom-up*. Portanto, com essa desvinculação, fica evidente que o conceito de leitura é tal que o foco na forma não está destinado a alimentar as estratégias acima referidas. Para o ensino da leitura, o papel dos processos ascendentes seria supérfluo. Então, esse exame das atividades de leitura presentes no livro azul conduz à ilação de que nesta obra o ensino é pautado nos preceitos goodmanianos, como já afirmado anteriormente.

Ainda em relação às estratégias *bottom-up*, porém agora com ênfase no ensino do vocabulário, percebe-se que este também é trabalhado separado da leitura, nos blocos A e E. Nesses blocos, o vocabulário é listado e, muitas vezes, aparece com a definição ao lado, retirada do dicionário. Entretanto, nas seções de leitura, encontram-se três exercícios que trabalham vocabulário; são eles:

Exemplo 4.5 – Bloco de leitura (Lição 5, p. 48 e 49)

D2 Casas populares

1. O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?
casas — apartamentos — próprio — alugado — pequeno — grande — luxuoso — simples — ...

2. Observe as estatísticas. O que elas dizem sobre a situação?

Em casa própria
Os preços das passagens mudam em casa própria. O número de imóveis não aumentou em 1997.

Casa própria
20 576 073

Alugada
6 704 231

Como vive o brasileiro
A pesquisa mostra que na maioria das residências há se foram geladeiras e água encanada.

Há geladeira em 80% das casas

De cada 3 moradores, 1 tem geladeira

70% têm água potável

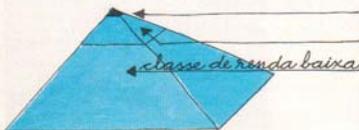
Há água em 70% das casas, mas 30% não tem

3. Fale sobre as casas das fotos.




casa própria casa própria

4. Agora leia o texto na página 49 e complete a pirâmide social embaixo com expressões do texto.



Renda: [Dev. de render.] S. f. 1. Resultado financeiro de aplicação de capitais ou economias, ou de locação ou arrendamento de bens patrimoniais. *Vide de renda*. 2. *Renda* da Super Casa de para suas despesas. 3. Rendimento (1). 4. Qualquer rendimento (1) sujeito a obrigações tributárias: *A renda declarada de renda*. 5. *receita* (1). 6. *Renda* de um imóvel. 7. O total das quantias recebidas, por pessoa ou entidade, em troca de trabalho ou de serviço prestado.

A solução da Unicamp.

Em 25 anos de existência do Sistema Financeiro da Habitação foram construídas 4,5 milhões de unidades habitacionais no País, das quais 1,6 milhão destinado à faixa de renda baixa (três a cinco salários mínimos).
O resto foi para a construção de casas para as classes média e alta, o que não resolve o problema dos menos favorecidos.
Um exemplo de que é possível construir casas populares com custos até inferiores aos das Cohabs são os projetos desenvolvidos pela Universi-

dade de Campinas (Unicamp), no estado de São Paulo, onde uma casa, construída em mutirão e usando um processo construtivo mais moderno custa por metro quadrado 25% do preço do mercado, podendo chegar aos 50% se computada a mão-de-obra.



Racionalidade. O conforto é possível com pouco dinheiro.

5. O que o texto diz sobre os seguintes números:
4,5 milhões 1,6 milhão 25%

6. Leia os trechos do dicionário e depois o último parágrafo mais uma vez.

'construir em mutirão' significa: construir com ajuda de vizinhos, amigos, colegas, etc.

O que significa:
'computar a mão-de-obra'?

- a) incluir os custos do trabalho no preço da construção.
- b) construir com ajuda do computador
- c) escolher os trabalhadores

mão-de-obra. S. f. 1. Trabalho manual de operário, arteiro, etc.: "Na marcenaria francesa é inextinguível a perfeição da mão-de-obra nos móveis de luxo" (Ramalho Ortigão, *Notas de Viagem*, p. 192). 2. Despesa com esse trabalho. 3. Aqueles que o realizam: *Há muita falta de mão-de-obra especializada.* 4. *Bras.* Coisa difícil, complicada. [Sin., lus. (nesta acep.): *bico-de-obra.*] [Pl.: mãos-de-obra.]

Exemplo 4.6 – Bloco de leitura (Lição 11, p. 115)

1. Leia o artigo e sublinhe todas as palavras que você conhece.

Jacaré 2 × Polícia 0

A Polícia Florestal e o Corpo de Bombeiros fracassaram ontem na segunda tentativa de capturar o jacaré que apareceu no poluído e fétido rio Tietê (zona Norte de São Paulo). O jacaré, que quase foi pego anteontem, sumiu. Centenas de pessoas, desde executivos engravatados a caminhoneiros com máquinas fotográficas, tentaram ver o "fantástico" jacaré que sobrevive no esgoto.

O sargento Nestor Costa, 30, afirmou que nunca tinha encontrado um animal vivo nesse trecho do rio Tietê, onde o nível de oxigênio na água é zero. Sobrevivem ali apenas bactérias anaeróbicas.



Bombeiros abrem uma rede para capturar o jacaré que apareceu no Tietê.

2. Você conhece as palavras *fracassar*, *tentativa*, *sobreviver*? Se não, procure-as no dicionário.

3. Responda as perguntas: Onde estava o jacaré? Por que o título é Jacaré 2 × Polícia 0? Por que peixes e plantas não sobrevivem no Tietê?



Observe os gráficos e responda as perguntas.

- Qual a quantidade de oxigênio que os peixes precisam para sobreviver?
- Em que lugares do rio Tietê podem viver peixes? E plantas?
- Quais são os lugares mais poluídos do rio?

Exemplo 4.7 – Bloco de Leitura (Lição 12, p. 128)

C2 Culinária

No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta malagueta, tão características da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram, no Brasil, modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro. Alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica africana: a farofa, o quiabebe, o vatapá. Das comidas preparadas pela mulher indígena, as principais eram as que se faziam com a massa ou a farinha de mandioca. Do milho, preparavam, além da farinha, a canjica e a pamonha. Do peixe ou da carne pilada e misturada com farinha, faziam a paçoca. Moqueca é peixe assado no rescaldo e vem todo embrulhado em folha de bananeira.

baseado em 'Casa Grande e Senzala' de Gilberto Freyre.

Glossário

quiabebe	prato cremoso feito com abóbora.	canjica	tipo de creme com milho verde ralado, açúcar, leite e canela.
vatapá	prato feito com peixe ou galinha, leite de coco, camarão, amendoim, castanha de caju e temperado com azeite de dendê e outros temperos.	pamonha	doce feito com milho verde, leite de coco, manteiga, canela e cozido nas folhas do próprio milho.



1. Procure no texto:

Ingredientes e pratos da cozinha africana. _____

Ingredientes e pratos da cozinha indígena. _____

2. Fale com suas/seus colegas.

Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?
Qual é o prato mais exótico que você já experimentou?
Que pratos brasileiros você conhece?

3. De que tipo de comida você gosta ou não gosta.

Gosto... Não suporto... ... é uma delícia... Não sei dizer...

Detesto... Adoro comer... Sou difícil... Depende...

No primeiro exemplo, as palavras *habitação*, *renda* e *mão-de-obra* aparecem com sua definição ao lado, retirada do dicionário, para ajudar o aluno a realizar com êxito os exercícios. O exercício 6 trabalha explicitamente com vocabulário: o aluno deverá marcar a opção que melhor define a expressão retirada do texto *computar a mão-de-obra*, o que, a meu ver, é um ponto positivo da lição, pois o texto contextualiza o léxico a ser ensinado. Segundo Carrell (1988), apenas apresentar uma lista de palavras novas a serem encontradas no texto e com a definição apropriada não garante o aprendizado da palavra. No exercício, há uma definição já pronta sobre a expressão *mão-de-obra*, porém, ao ser adicionada outra palavra (*computar*), o aluno deverá fazer uso do contexto para chegar a resposta correta.

No segundo exemplo, o exercício 1 objetiva trabalhar com palavras cognatas - estratégia de leitura muito usada no ensino de línguas. No exercício 2, ao invés de fazer com que o aluno entenda as palavras pelo contexto ou decodificando-as, a instrução é procurá-las no dicionário em caso de dúvida. O exercício seria mais eficaz se trabalhado a partir de mapas semânticos, uma vez que as palavras estão remetendo à mesma situação contextual.

No último exemplo, há um texto sobre a influência africana e indígena na culinária brasileira seguido de um glossário. A sugestão do LP é tentar ensinar vocabulário de uma maneira prática, ou seja, preparar um jantar brasileiro com todos os alunos cozinhando um prato típico. Esse tipo de tarefa é muito positiva, pois como o aluno provavelmente não possui conhecimento prévio sobre as palavras do glossário, a aula prática ajudaria a consolidar conceitos.

Os poucos exercícios de vocabulário que aparecem nas seções de leitura não possuem grande preocupação em trabalhar com os diversos aspectos envolvidos no entendimento de uma palavra, a saber: pronúncia, morfologia (conhecer forma, composição e palavras relacionadas), sintaxe (saber empregá-la em um contexto, conhecer as categorias), semântica (conhecer o significado denotativo e o valor conotativo), pragmática (saber usar como parte de um texto em relação a um contexto) e sociolingüística (usar de forma adequada a uma situação comunicativa). Segundo Giovannini et al (1996), essa lista deve ser levada em conta na hora de programar o ensino do vocabulário.

Em relação ao uso do dicionário, Giovannini et al (Ibid.) advogam que é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem do vocabulário de forma autônoma. Porém, atestam que seu emprego requer um trabalho prévio para que o aluno se habitue ao seu manejo e não se perca com as informações que quer encontrar, informações que não foram encontradas nessa coleção.

Essa descrição e análise das tarefas do livro azul permite-me traçar algumas conclusões: como as atividades de leitura não aprimoram as estratégias *bottom-up*, pode-se afirmar que o livro não trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, no que se refere à leitura acoplada com forma, pois não há ciclicidade entre uma lição e outra. As atividades de leitura limitam-se a trabalhar conhecimento prévio do aluno e questões de interpretação de texto de forma estanque, acabada e isolada.

O Modelo Holístico atesta que as tarefas devem possuir lógica interna, em um contínuo crescente de complexidade. A fragmentação existente entre leitura e gramática comprova que não há lógica interna e que a gramática é ensinada de forma estrutural, como um fim em si mesmo, o que estaria ligado às críticas ao modelo *bottom-up*. As ações que o aluno desenvolve, ou seja, os vários exercícios de leitura presentes no livro, deveriam estar de acordo com o motivo da atividade: a

competência comunicativa. Porém, percebe-se que, se a ênfase do livro é trabalhar com o modelo *top-down* (e raramente com o *bottom-up*, como se percebe nas tarefas de vocabulário), o ensino não é interativo e, conseqüentemente, não condiz com uma metodologia comunicativa. Como se viu na seção 2.5.1.3 da fundamentação teórica, um ensino comunicativo de leitura é pautado no modelo interativo, que prevê o uso de estratégias *top-down* e *bottom-up* concomitantemente ou simultaneamente.

No livro azul, portanto, a aquisição de PL2 não pode ser equacionada segundo a partição de Leontiev, pois, se as ações não estão de acordo com o motivo da atividade, conseqüentemente, não ocorrerá o nível da operação, e assim, o aprendizado sai prejudicado. Os modelos de leitura são primordiais para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Um dos meios possíveis para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar, de forma satisfatória, esses modelos de leitura em todas as unidades do livro (ou seja, retomar conceitos e (micro)habilidades ao longo do curso de forma gradativamente mais complexa e sofisticada — o chamado ensino cíclico). Diga-se de passagem, essa é inclusive condição *sine qua non* para efetivamente se trabalhar ensino-aprendizagem de línguas no espaço de uma ZDP (RICHTER e PINTO, 2006). Como foi constatado no livro didático analisado, somente o modelo *top-down* é enfatizado (e ainda caricaturalmente), o que compromete o aprendizado da habilidade de leitura.

4.1.1.1 Sistematização das inferências

Para uma melhor visualização das conclusões e das inferências sobre o livro azul, apresento o quadro abaixo, que sistematiza os resultados obtidos:

Livro Azul	Inferências
Leitura	Ensino segue um padrão <i>top-down</i> .
	Ensino é pautado em uma abordagem cognitiva.
	Ler é criar hábitos conteudísticos.
	A forma é irrelevante para a leitura.
	Ensino não é interativo.

	Ensino não é cíclico.
Leitura e gramática	Ensino fragmentado
	Preocupação em apresentar metalinguagem.
	Atividades gramaticais não são contextualizadas.
	Foco na forma sem <i>consciousness-raising</i> .
	Foco na forma não se destina a alimentar as estratégias <i>bottom-up</i> .
	Gramática como um fim e não um meio.
Leitura e vocabulário	Na grande maioria das vezes, são trabalhados em seções separadas.
	Pouca tentativa de aprimoramento das estratégias <i>bottom-up</i> .

Tabela 4.1 Sistematização das inferências do livro azul

Na próxima seção, discuto o que poderia ser feito para que as ações apresentadas no livro azul possam vir a se transformar em operações e, assim, traçar e retrazar a ZDP.

4.1.1.2 Comparação com aula padrão

Em todas as lições do livro azul, os verbos são enfocados e trabalhados de uma forma estrutural, partindo das regras para exemplos e exercícios. A ênfase dada nesses exercícios recai sobre como se formam os tempos verbais em Português, ou seja, lição 1 trabalha com verbos terminados em AR, lição 2 com os terminados em IR, lição 3 com os terminados em ER, lição 4 trabalha com verbos específicos: fazer, preferir, ficar e com o modo imperativo. Essa esquematização vai se prolongar em todas as unidades do livro, porém sempre incluindo ainda outro aspecto gramatical, por exemplo: pronomes pessoais (lição 1), preposições (lição 5), locuções adverbiais (lição 6), adjetivos (lição 7) e assim sucessivamente. As seções de leitura, como já discutido, não mencionam nenhum aspecto gramatical proposto pela lição. Limitam-se a trabalhar com interpretação do texto, dando ênfase ao conhecimento prévio do leitor.

De acordo com o modelo padrão defendido neste estudo, gramática e leitura não são ensinadas separadamente. A gramática da língua aparece como auxílio para interpretação e compreensão de um texto, enfatizando pontos importantes para

a competência comunicativa do aluno. Dessa forma, os exercícios gramaticais auxiliam no trabalho com as estratégias *bottom-up*.

Para o livro azul trabalhar o ensino de leitura na perspectiva da Teoria da Atividade e da ZDP, a primeira modificação a fazer é incluir, nas seções de leitura, exercícios focando pontos gramaticais importantes para a compreensão do texto. Essa modificação faria com que a gramática fosse trabalhada de forma significativa (GIOVANNINI et al, 1996) e não mecânica, levando o aluno a praticar a língua considerando o uso efetivo da recorrência formal e não apenas gramática por gramática. Dessa forma, os exercícios *bottom-up* seriam unidos aos exercícios *top-down* já presentes no livro, constituindo uma aula interativa, o que condiz com a abordagem comunicativa proposta.

Além dessas considerações, os exercícios seriam trabalhados indutivamente, no intuito de fazer o aluno refletir sobre o uso de determinado foco gramatical. Com a mediação do professor, então, chegar-se-ia a uma dedução da regra que embasa a recorrência, como se pode notar no exemplo da aula padrão (para maiores detalhes, ver anexo D, exercícios 6 a 11). A automatização de conceitos trabalhados ocorreria se houvesse um ciclo contínuo de trabalho, ou seja, em todas as lições do livro se retornaria a pontos antes já abordados, partindo sempre do que o aluno já automatizou para o que ainda não automatizou — em outras palavras, do familiar para o não-familiar, como advoga Rutherford (1987) com seu conceito de aquisição instrucional via *consciousness-raising*. Dessa forma, o professor, ao conduzir a aula, seria capaz de constantemente traçar e retraçar a ZDP do aluno, fazendo com que o ensino fosse cíclico, condizente com a aula padrão.

Com essa didática de aula, as ações, desempenhadas pelo aluno, “são verdadeiras matérias-primas³⁵” a se transformarem em operações, isto é, conjunto de práticas que serão introjetadas e automatizadas.

4.1.2 Livro vermelho: descrição e inferências

O livro vermelho é o segundo livro da coleção e completa o curso básico de Português para estrangeiros, iniciado pelo livro azul. Assim como o livro azul, o método é essencialmente comunicativo, pois, segundo o prefácio do LA, tem por

³⁵ Richter, comunicação pessoal, março de 2006.

objetivo levá-lo a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem. No entanto, em determinado passo da lição, sistematizam-se pontos gramaticais. O livro está dividido em 10 lições, subdividas em 5 blocos (A, B, C, D e E). O foco da análise está concentrado no bloco D, pois é neste que a habilidade de leitura é trabalhada.

De acordo com o LP, os textos de leitura devem ser trabalhados seguindo um procedimento padrão, como já atestou o livro azul: 1. Observar a forma, ler o título e as tarefas orientadas de leitura, para garantir a compreensão; 2. Ler o texto; 3. Resolver os exercícios propostos pelo livro; 4. Comparar respostas e voltar ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda do dicionário. Esse procedimento padrão aparece em todas as explicações dos blocos D no LP. Dessa forma, no LP, além da sugestão padrão para se trabalhar leitura, constam as respostas dos exercícios.

Em consonância com o primeiro livro da coleção, o livro vermelho também estrutura os exercícios gramaticais e de vocabulário em blocos diferentes, sendo o bloco B para itens formais da língua e o E para o léxico. Já nessa estruturação, percebe-se a fragmentação entre competência lingüística e competência de leitura.

Pode-se citar como exemplo a primeira lição, que tem por objetivo discutir o tema “O Português mundo afora”. O texto trabalhado intitula-se “As mãos dos pretos” e foi escrito por um escritor moçambicano. Esse texto (exemplo 4.8) vem acompanhado de quatro exercícios. O primeiro requer um entendimento do conteúdo do texto a partir da leitura do título, ressaltando, então, as estratégias *top-down* de leitura. O segundo e o terceiro exercícios são questões de interpretação, elaboradas para serem respondidas após a leitura do texto. Por fim, a última questão oportuniza os alunos a opinarem sobre uma questão específica abordada no texto. É importante ressaltar que o bloco B dessa mesma lição trabalha com o ponto gramatical voz passiva com o verbo ser. Nos exercícios de leitura, nenhuma menção é feita sobre esse aspecto. Do mesmo modo, no bloco E, o vocabulário de palavras com significados diferentes entre Brasil e Portugal é trabalhado. Porém, novamente não há nenhuma ligação com o texto. Assim, verifica-se que somente as estratégias *top-down* está sendo enfatizada, o que não condiz com o método comunicativo proposto pelo livro.

Exemplo 4.8 – Bloco de Leitura (Lição 1, p. 14)

D1 1. Leia o conto abaixo. Antes, porém, você consegue adivinhar o seu conteúdo pelo título?

As mãos dos pretos

Luís Bernardo Honwana

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas no chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e até que os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras, que agora é ver-me a não largar seja quem for, enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras. A Dona Doreas, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não suarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa da mão dos pretos. Assim:

"Antigamente, há muitos anos, Deus Nosso Senhor, Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. É tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!"

Depois de contar isto, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes ter ido embora e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali ouvir de boca aberta era uma grandiosíssima pieta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito

fria, só tinham molhado a palma das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo. Mas eu li num livro, que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar algodão branco de Virginia e de mais não sei onde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por a mão deles desbotarem à força de tão lavadas. Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gratadas, as mãos dum preto sempre são mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falamos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se faltar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

"Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver... depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riem deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já tinham se habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira, porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos."

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

Luís Bernardo Honwana, nasceu em Maputo, Moçambique, em 1942, e participou ativamente da luta pela libertação de seu país. É um dos mais conhecidos escritores moçambicanos da atualidade.

2. Releia o texto, localizando nele as respostas à questão: Por que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo?

3. Compare as justificativas apresentadas. Qual é a ideia que predomina? Que tipo de preconceito essa ideia revela?

4. Fale com seus colegas. Qual a ideia contida na resposta da mãe? Vocês concordam ou discordam. Por quê?

De acordo com Eskey (1988, p. 93), o modelo *top-down* de leitura é válido para aprendizes fluentes, para quem a percepção e a decodificação já se tornaram automáticas. Em contrapartida, para o aprendiz menos fluente, para o leitor em desenvolvimento, como a maioria dos aprendizes iniciantes de uma segunda língua, esse modelo não fornece subsídios suficientes para resolver os problemas que tais leitores devem superar durante a leitura. Dessa forma, o livro vermelho falha em apenas trabalhar com as estratégias *top-down*, visto que o curso é de nível básico e destina-se a aprendizes iniciantes.

Entretanto, na segunda lição do livro, o bloco D trabalha com uma reportagem sobre um menino de 13 anos que entrou para a faculdade de Direito e, além de enfatizar a compreensão do texto a partir de exercícios de interpretação, enfatiza a recorrência formal anteriormente trabalhada no bloco B. O exercício requer a opinião

do aluno sobre o caso do menino superdotado, e a utilização de expressões impessoais com o presente do subjuntivo. Nesse exercício, apesar das estratégias *bottom-up* não estarem a serviço da compreensão do texto, a recorrência formal, previamente enfocada, está sendo ligada ao seu uso, o que se atesta como ponto positivo desse bloco do livro vermelho (exemplo 4.9). Todavia, é importante ressaltar que, em todo o livro, há apenas um único exercício que faz alusão, no bloco de leitura, à gramática trabalhada no bloco B.

Exemplo 4.9 – Bloco de Leitura (Lição 2, p. 25)

Menino se matricula em Direito

KÁSSIA CALDEIRA

RIO – Com apenas 13 anos de idade, Ricardo Almeida Cabral Soares, aluno da oitava série do Colégio Santo Agostinho, no Rio, passou no vestibular da Faculdade de Direito Cândido Mendes. Ele começa a frequentar as aulas dia 14, graças ao mandado de segurança que seu pai, o arquiteto José Paulo Soares, conseguiu do juiz Edson Queiroz. "Não vejo a hora de começar as aulas da faculdade", declara ele entusiasmado.

Se tudo der certo, Ricardo será bacharel em Direito com 17 anos. "Acho que cada um pode aproveitar a sua oportunidade e fazer suas conquistas", diz. Ele herda seu êxito aos pais, que ajudaram a "conquistar espaço".

Ricardo acredita que não terá dificuldades para se entrosar com os colegas universitários: "Na escola me relaciono bem com os colegas e na faculdade não deverá ser diferente". Para



ará no Colégio Santo Agostinho até terminar o segundo grau. Acharmos que não se deve pular etapas na educação".

Ricardo é superdotado intelectualmente, como indica um teste psicológico feito em novembro do ano passado. Com nove anos, escreveu um romance policial, *Assassinato no Parque* (lançado em 88 pela editora Talent's), com base nos livros de sua autora predileta, a inglesa Agatha Christie. Ricardo também é campeão estadual de xadrez.

Suas atividades diárias começam às 5h30, no Clube de Regatas Flamengo, onde pratica remo. Em seguida dedica-se à escolinha de futebol, sua atividade favorita. Estuda francês, inglês e alemão e, para completar o dia, assina uma coluna semanal no jornal *Última Hora* com as barbas do turfê. Nas suas previsões, serve-se de um programa de computador que ele mesmo desenvolveu.

SUPERDOTADO

"Ricardo é uma criança entrando na adolescência", atesta sua mãe, a advogada Alda Maria. "Mas ele não abandonará sua parte infantil, pois continu-

1. Certo (C) ou errado (E)?

() Ricardo cursa a 8ª série graças a um mandado de segurança

() vai ser advogado com 17 anos

() cursará a Faculdade de Direito e a escola ao mesmo tempo

() interessa-se por estudar

2. Dê sua opinião sobre o caso de Ricardo.

Na minha opinião...

é necessário que é absurdo que

convém que é pena que

3. Os verbos abaixo aparecem no texto. Complete as frases com um deles no tempo adequado.

aproveitar	freqüentar	passar em	vencer
entrosar-se com	pular	fazer	desenvolver

a) Ele não pode perder esta chance. Ele precisa _____ a oportunidade.

b) Nós estamos _____ mais um programa de computador.

c) Ele _____ um ano por isso vai terminar o curso muito jovem.

d) Antigamente ela _____ uma escola pequena.

e) Ele não se adaptou ao trabalho porque não _____ os colegas.

f) Todos nós estamos contentes. Alberto _____ (o) vestibular.

g) Vamos _____ mais este desafio.

h) Ontem eu _____ o teste. Foi muito difícil.

Em relação ao ensino de vocabulário, em apenas duas lições eles são enfatizados, é o caso da lição 8 (exemplo 4.10) e da lição 7 (exemplo 4.11) Na primeira, os alunos terão que explicar algumas expressões retiradas do texto

(exercício 4) e relacionar os sinônimos (exercício 5). Esses dois exercícios são exemplos de aprimoramento das estratégias *bottom-up*, já que pequenas unidades do texto estão sendo trabalhadas para que a compreensão de um todo aconteça. Entretanto, no LP, não há nenhuma explicação de como o professor poderá proceder em aula para a realização dessas duas atividades. No outro exemplo, os alunos são encorajados a procurar algumas palavras pré-selecionadas no dicionário. Segundo Eskey e Grabe (1988, p. 235), uma maneira de o professor conduzir a realização de exercícios sobre vocabulário é guiar a leitura dos alunos para que eles consigam adivinhar o sentido das palavras desconhecidas a partir do contexto, usando pistas semânticas e sintáticas ou até mesmo análise morfológica. Tais tarefas podem de fato ser efetivas, pois deixam os alunos longe de seus dicionários. Nas outras lições do livro, o vocabulário aparece em bloco separado (bloco E) e sem nenhuma ligação com o texto principal da lição presente do bloco D.

Exemplo 4.10 – Bloco de Leitura (Lição 8, p. 85)

1. Antes de ler o texto, leia só o título e o subtítulo. De que trata o texto? Converse com seus colegas e tente adivinhar.

Seguro para mulher custa 30% menos

Apoiada em pesquisas, uma corretora criou apólice específica para mulheres motoristas

Uma pequena fatia do mercado segurador decidiu apostar no público feminino para aumentar a venda de apólices de seguro, com base num argumento simples: pesquisa feita no País mostrou que as mulheres no volante se envolvem menos em acidentes do que os homens, considerada a mesma frequência de uso do veículo. Estudo semelhante feito mensalmente pelo Comando de Policiamento de Trânsito (Cepetran) da Polícia Militar de São Paulo chega à mesma conclusão. De janeiro a setembro deste ano, o número de motoristas homens que tiveram acidentes de trânsito (143.178) é cerca de três vezes maior do que o de mulheres (49.768). As mulheres são mais prudentes e respeitam mais as leis do trânsito. Na ponta do lápis isso pode representar menos prejuízo. Apoiada nas pesquisas, uma grande corretora de seguros decidiu reduzir o preço para as mulheres. Desde abril de 1992 a corretora comercializa o *Ela Clube Auto*, produto criado exclusivamente para o público feminino, que pode custar até 30% menos do que o seguro convencional.

Risco — Na contratação do seguro a mulher já ganha 10% de desconto. Os restantes 20% são concedidos de forma inversamente proporcional ao risco que represente para a companhia de seguros. Ou seja, quanto maior for o risco menor será o abatimento. Segundo o diretor da seguradora, de 100 sinistros registrados pela corretora apenas 15 envolvem seguradas mulher. Para ele, a pesquisa mostrou ainda que as mulheres dificilmente dirigem embriagadas, são menos agressivas na direção, cuidam mais do carro e quando batem o prejuízo é menor. Hoje, o *Ela Clube Auto* conta com 4.000 seguradas e é comercializado por enquanto apenas nos estados de São Paulo e do Rio.

Serviços — A mulher não ganha apenas no preço. No *Ela Clube Auto* tem também um atendimento diferenciado. Por meio da Central de Atendimento a segurada conta com serviço de socorro mecânico e reboque do veículo 24 horas por dia. Em caso de acidente com perda total do veículo ou roubo, a contratante tem ainda serviço de despachante gratuito. Mas para ter direito ao desconto e todos os benefícios, é preciso que a mulher seja a usuária principal do veículo segurado.

2. Explique os números. O que diz o texto sobre eles?

143.178 homens - 49.768 mulheres 30% = 10% + 20% 15% dos acidentes

3. Responda. Certo (C) ou errado (E)? De acordo com o texto.

() Todas as companhias de seguro dão desconto a mulheres motoristas.
 () As mulheres, quando dirigem, se envolvem menos em acidentes porque são menos agressivas.
 () As motoristas dão menos prejuízos às companhias seguradoras porque, entre outras coisas, ao baterem danificam menos o carro.
 () Para as companhias seguradoras seria ótimo ter apenas mulheres como clientes.
 () Existem 4.000 motoristas mulheres seguradas, espalhadas por todo o Brasil.
 () Além dos descontos, as mulheres seguradas têm outras vantagens.
 () O desconto dado pela companhia de seguro é de 30% para todas as mulheres.

4. Explique o que é. 5. Relacione os sinônimos.

uma pequena fatia do mercado	desconto	sinistro	desastre	destruição
na ponta do lápis	batida	perda total	embriagado	choque
serviço de despachante	bêbado		abatimento	

6. Converse com seus colegas. O que você acha pessoalmente sobre o assunto do texto? As mulheres dirigem melhor do que os homens?

Exemplo 4.11 – Bloco de Leitura (Lição 7, p. 74)

Vida política...

1. Fale com seus colegas. Como é a imagem dos políticos em seu país? Há muitas histórias, piadas ou anedotas sobre eles?

2. Trabalhem com o dicionário. O que significam as palavras abaixo?

poder segredo jurar guardar um segredo honesto servir

Vitamina P
Certa vez, uma jovem repórter entrevistava Ulysses Guimarães, na época presidente da Câmara dos Deputados e com quase 80 anos de idade, figura muito ativa na vida política nacional. Ao final da entrevista, a moça pergunta:
– Dr. Ulysses, e qual é o segredo para essa energia toda? Como o Sr. se mantém tão jovem?
– É a vitamina P, responde o político com um sorriso.
– Vitamina P? Essa eu não conheço!
– P de poder, minha filha...

Segredos
Tancredo Neves, quando candidato à Presidência da República, foi procurado por um político do interior:
– Dr. Tancredo, tenho algo muito importante a lhe contar, mas o senhor precisa jurar que não vai contar para ninguém. É segredo absoluto!
– Meu amigo – responde Tancredo – como

posso lhe jurar tal coisa? Se você, que é o dono do segredo, não consegue guardá-lo, imagine eu!

Imagine eu!
Como é comum em época de campanha política, o escritório de José Alckmin em Minas Gerais era procurado por inúmeras pessoas que pediam ajuda financeira em troca de promessa de votar no candidato. Alckmin era conhecido pela sua aversão a este tipo de pedidos, e fazia qualquer coisa para não ter que falar pessoalmente com os pedintes.
Certo dia, não conseguiu fugir. Um rapaz do interior, após persegui-lo o dia inteiro, conseguiu finalmente aproximar-se dele: "Dr. Alckmin, vim para lhe pedir uma ajudinha. É que a minha mulher teve filho, e me pegou desprevenido. Juro que sou eleitor seu...".
"Impossível, meu filho. Se você foi pego desprevenido, que teve 9 meses para se preparar, imagine eu!"

3. Trabalhem em duplas. Tentem lembrar-se de uma anedota envolvendo políticos de seu país e escrevam-na. Leiam-na depois para seus colegas.

A análise das lições do livro não atesta quaisquer evidências de integração entre a habilidade de leitura, gramática e vocabulário, salvo as lições 2, 7 e 8 mencionadas anteriormente. A falta de aprimoramento das estratégias *bottom-up* nos blocos destinados à leitura e a excessiva ênfase nas estratégias *top-down*, reiterada pelo LP, são falhas do livro, pois este não está trabalhando com o modelo de leitura interativo, e assim, por conseguinte, com uma abordagem comunicativa. Infere-se, então, que ensinar leitura é criar hábitos contedúísticos, já que a forma é irrelevante para que se compreenda um texto.

Já que gramática e vocabulário, na grande maioria das lições, são enfatizados em blocos separados dos da leitura e, portanto, descontextualizados, infere-se que o foco na forma não trabalha com o *consciousness-raising* do aluno, pois a forma não está acoplada com função e uso. Gramática é vista com um fim e não um meio para que se compreenda um texto, e o vocabulário, ao se apresentar isolado, não aprimora as estratégias *bottom-up*.

Outro aspecto a ser salientado é a falta de ligação entre uma lição e outra, o que atesta a falta de ciclicidade no livro didático analisado. O Modelo Holístico, como já referido na análise do livro azul, argumenta em prol de tarefas que possuem contínuo crescente de complexidade, sendo, assim, tarefas cíclicas. Dessa forma, estar-se-ia trabalhando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, o que não acontece no livro vermelho.

Para a Teoria da Atividade, as várias ações que o aluno desenvolve devem estar em consonância com o motivo da atividade para que o terceiro nível, o da operação, aconteça. Na análise do livro vermelho, assim como no livro azul, verifica-se que isso não acontece, pois o aluno não está desenvolvendo sua competência comunicativa, já que o modelo interativo não é trabalhado.

4.1.2.1 Sistematização das inferências

As conclusões inferidas a partir da análise do livro vermelho foram organizadas no quadro abaixo, a fim de se obter uma melhor visualização:

Livro Vermelho	Inferências
Leitura	Tarefas com excessiva ênfase nas estratégias <i>top-down</i> .
	Ensinar leitura é trabalhar apenas com o conteúdo do texto.
	Elementos formais do texto são irrelevantes para a habilidade de leitura.
	Ensino não é interativo.
	Ensino não é cíclico.
Leitura e gramática	Ensino fragmentado
	Exercícios gramaticais não são contextualizados.
	Foco na forma sem <i>consciousness-raising</i> .
	Foco na forma não se destina a alimentar as estratégias <i>bottom-up</i> .
	Gramática como um fim e não um meio.
Leitura e vocabulário	Na grande maioria das vezes, são trabalhados em blocos separados.
	Pouca tentativa de aprimoramento das estratégias <i>bottom-up</i> .

Tabela 4.2 Sistematização das inferências do livro vermelho

Na próxima seção, o livro vermelho é comparado com uma aula padrão, formulada em consonância com o Modelo Holístico, e reestruturado para que as ações apresentadas possam vir a se transformar em operações.

4.1.2.2 Comparação com aula padrão

A aula padrão, segundo o paradigma adotado, é dividida em três momentos, como já mencionado na metodologia deste estudo: atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O livro vermelho (inclui-se aqui também o livro azul) trabalha, porém sem uma divisão explícita, com algumas atividades de pré-leitura³⁶, ao enfatizar o título dos textos; leitura, com os exercícios de interpretação e os poucos de gramática e vocabulário; e pós-leitura, ao requerer a opinião do aluno sobre o tema tratado. As estratégias *bottom-up*, na aula padrão, são trabalhadas na seção de leitura, após os exercícios de interpretação textual. No livro em questão, tarefas com foco na forma deveriam ser enfatizadas em todas as lições do livro juntamente com tarefas de leitura. Dessa forma, as estratégias *bottom-up* estariam a serviço da habilidade de leitura e auxiliariam o aluno a compreender partes microestruturais importantes do texto. Os elementos gramaticais trabalhados nos blocos B poderiam, ou melhor, deveriam ser retomados nos blocos D, para que o ensino integrasse a habilidade de leitura com a competência lingüística, pois, como atesta Devine (1988), a instrução formal é um auxílio para a aquisição da leitura. Trabalhando assim, as estratégias *bottom-up* estariam sendo enfatizadas de forma adequada.

De acordo com a Teoria da Atividade, os exercícios de leitura presentes em livros didáticos são verdadeiros encadeamentos de ações, ou melhor, várias etapas do processo de aprendizagem, as quais, orientadas ao motivo da atividade (neste caso a competência comunicativa), deverão ser atingidas sucessivamente uma a uma para obter o resultado desejado. Com isso, o aluno vai automatizando os procedimentos associados à resolução das tarefas didáticas e, assim, adquirindo conceitos e (micro)habilidades da língua-alvo. Nesse sentido, estar-se-ia trabalhando no espaço da ZDP. No livro vermelho, em contrapartida, isso não acontece, pois

³⁶ É importante ressaltar que não há menção no livro do professor nem no livro do aluno de atividades classificadas como de pré-leitura. Essa nomenclatura, atestada por Aebersold e Field (1997), foi usada por mim para sistematizar os exercícios que aparecem nos livros. O mesmo acontece para as atividades de pós-leitura.

entre uma lição e outra não há ligação, não há ciclicidade, isto é, conceitos trabalhados em um primeiro momento não são retomados em lições posteriores.

4.1.3 Livro amarelo: descrição e inferências

Do nível básico ao intermediário, o livro amarelo é destinado a estrangeiros de qualquer nacionalidade. Está estruturado em vinte unidades, divididas em cinco grupos temáticos: grupo 1 – eu e você; grupo 2 – o Brasil e sua língua; grupo 3 – a sociedade e sua organização; grupo 4 – o trabalho e suas características; grupo 5 – diversão, cultura. Cada unidade ainda possui um tema específico como, por exemplo: unidade 1 – prazer em conhecê-lo. O livro objetiva trabalhar com tarefas de conversação, compreensão oral, escrita e leitura, porém não há uma divisão explícita sobre as habilidades trabalhadas em cada capítulo, assim, defini como tarefas de leitura aqueles exercícios propostos a partir de textos, sejam estes autênticos ou não.

De acordo com o LP, os tópicos gramaticais fundamentais são apresentados nos quatro primeiros grupos (unidades 1 a 16), em uma seção específica intitulada “Estudo de...”. Nessa seção, são apresentadas regras gramaticais e exemplos. Além dessa, na última página dos grupos 1 e 2, há outra seção intitulada “Gramática”, que apresenta quadros explicativos com as conjugações verbais (por exemplo, unidade 4 – verbos regulares e alguns irregulares do Pretérito Imperfeito do Indicativo). O último grupo (unidades 17 a 20) contém uma revisão geral, enriquecimento de vocabulário e prática de leitura e conversação.

Em todas as unidades do livro amarelo, há exercícios estruturais para fixação de pontos gramaticais específicos. Dessa forma, diversos textos compõem cada unidade, porém, na maioria das vezes, são usados como pretexto para a realização desses exercícios. No exemplo abaixo (exemplo 4.12), o LP sugere que, primeiramente, o professor toque a fita e peça aos alunos que observem os verbos na cor verde, conjugados no Presente Simples do Indicativo. Logo após a leitura, os alunos devem realizar o exercício proposto sobre os verbos e, então, discutir sobre o assunto do texto, ressaltando a rotina diária de cada aluno. Verifica-se, dessa forma, que a habilidade de leitura não é trabalhada, pois o texto apenas é usado para mostrar a recorrência formal trabalhada na unidade. Assim, as estratégias *bottom-up* não são trabalhadas.

Exemplo 4.12 – Tarefa com texto (Unidade 1, p. 7)



VAMOS CONHECER A ROTINA DE ADACHI E SEUS AMIGOS BRASILEIROS

Adachi é uma pessoa muito alegre. Ele **está** no Brasil a trabalho. Ele **acorda** muito cedo e após tomar café da manhã **vai** de carro para o escritório. Ele **gosta** muito daqui e **fala** português muito bem porque **estuda** bastante. Adachi **trabalha** em uma fábrica em Guarulhos e quer melhorar ainda mais seu vocabulário. Por isso, **conversa** com todos os colegas em português. Seu horário de trabalho **é** longo. Ele **começa** a trabalhar às 7h30 e **termina** às 17h30. Seu almoço **é** de uma hora e ele e seus amigos **almoçam** juntos no restaurante da empresa. A esposa de Adachi e seus filhos **almoçam** em casa. Enquanto Adachi **estuda** português, seus colegas **estudam** inglês e espanhol. Alguns **estudam** também japonês e **acham** esse idioma muito difícil. Os alunos de inglês, espanhol e de japonês **vão** à aula duas vezes por semana mas **estudam** muito em casa também. Para eles **é** muito importante aprender outro idioma, para um dia ir a outros países trabalhar para sua empresa. Quando **viajam**, eles **vão** aos Estados Unidos, à Bolívia, à Colômbia, à Venezuela e, muitas vezes, ao Japão. Nos fins de semana, eles **jogam** futebol, tênis e baralho. Quando **estão** em casa **conversam** com suas famílias, **assistem** à televisão e **vão** passear pela cidade. **Gostam** muito de ir ao cinema e, quando **é** feriado, de ir à praia ou às montanhas. Agora nós **conhecemos** (= a gente **conhece**) melhor Adachi e seus amigos.

Copie no seu caderno os verbos que aparecem no texto e coloque-os na forma do infinitivo.

EXEMPLO: é - ser
está - estar

E você? O que você **gosta** de fazer nas horas livres?
Você **fala** espanhol, japonês ou inglês?

É importante ressaltar que todos os textos são gravados em áudio e, segundo o LP, a orientação é sempre, primeiramente, tocar a fita para os alunos treinarem a compreensão auditiva, para depois fazer a leitura do texto. Além disso, deve-se mencionar que os verbos presentes nos textos são coloridos, cada cor indicando um tempo verbal específico como, por exemplo: pretérito imperfeito do indicativo em azul; futuro do pretérito em verde claro; imperativo em cinza, e assim por diante³⁷.

Em alguns textos, como se pode verificar no exemplo 4.13, há atividades de pré-leitura, mas não com o objetivo de se trabalhar inferências ou a parte não-verbal do texto, mas sim para que os alunos expressem uma opinião pessoal sobre o assunto a ser lido. Nesse exemplo, o LP sugere novamente que se trabalhem, após a escuta e a leitura, os verbos, para só depois realizar as tarefas de interpretação textual.

³⁷ Por não interferir na análise, optei por deixar os exemplos retirados dos livros didáticos em preto e branco, apesar do original apresentá-los coloridos.

Exemplo 4.13 – Tarefa com texto (Unidade 5, p. 43)

BRASIL: MINHAS EXPECTATIVAS

Qual a imagem que você faz do Brasil? O que você sabe sobre ele?

Ouçã as redações.
Há algo de *estranho* nelas?



Na sala de aula

Prof.: Hoje eu quero que vocês escrevam uma pequena redação sobre o Brasil. Quero que me *descrevam* a imagem que vocês têm do país. Coloquem tudo o que vocês acham que vão encontrar lá. Vocês entenderam? Podem começar.

Aluno 1: É a primeira vez que vou ao Brasil, mas me disseram que é um país tropical e que o povo é muito alegre. *E pena* que eu não *tenho* estudado espanhol para poder falar com eles. *Tomara* que eu possa comunicar-me através de gestos e de desenhos. *Mas receio* que não *consiga* fazer amigos, principalmente porque vou ficar apenas dois meses. Vou ficar na capital, Rio de Janeiro, famosa pelo Carnaval e pelas mulatas bonitas. Vou poder ver o Carnaval porque vou em abril para lá. *Espero* que alguma mulata bonita me *ensine* a sambar.

Aluno 2: A firma onde eu trabalho exige que eu *fique* um ano no Brasil, mas não gostaria de ficar tanto tempo separado de minha família. *Receto* que eu não *saiba* muita coisa sobre o Brasil. Sei que os brasileiros gostam muito de futebol, café e rumba. *Talvez* eu *goste* de morar lá, porque adoro futebol e dança. Mas quase nunca tomo café. *Quem sabe* eu me *acostume* com a bebida. *Talvez* seja mais saudável do que cerveja, que eu tomo sempre. Será que eles não tomam cerveja?

Ouví dizer que é proibido fumar dentro de casa. *Tomara* que *seja* verdade para que eu possa deixar de fumar.

É você? Que outra informação teria a acrescentar sobre o Brasil?

1. Leia o texto acima e responda ou complete.

1. O que o professor quer que os alunos façam? _____
2. Quais são os receios e as expectativas do aluno 1? _____
3. O aluno 1 sente pena de que _____
4. Quais são os receios e as expectativas do aluno 2? _____
5. O que a firma do aluno 2 exige dele? _____

A partir da unidade 6, o livro amarelo enfoca tarefas de leitura a partir diferentes gêneros textuais. No exemplo 4.14, o aluno deverá ler os cartões postais e responder a exercícios de interpretação textual. Considerando os exemplos já citados, pode-se perceber que em nenhuma atividade de leitura as estratégias *bottom-up* estão sendo trabalhadas, pois ora o texto serve como pretexto para o ensino da gramática, ora apenas enfoca compreensão textual.

Exemplo 4.14 – Tarefa com texto (Unidade 6, p. 59)

1. Leia os cartões-postais recebidos por Lilian e responda:

1. Que tipo de cartão Lilian recebeu de cada um?
2. De onde eles escreveram?
3. Que tipo de relacionamento Lilian tem com cada um deles?






Ola Lilian! Tudo bem?

Estro informando de que não viaji a parte alguma porque fiquei obento. Estro de maão, só dando trabalho a minha mãe.

Enfim, peço que me desculpe por não poder trazer-lhe o que prometi.

Fica para uma próxima vez. OK?

Abraço a todos os colegas da família.

Grta

Oi Lilian, tudo bem?

Hoje chegamos a Curitiba, de onde pretendemos viajar para o Paraná, cercado pela Natureza ainda preservada. Acho que será emocionante! Só espero que não tenha muito barulho ali!

Em uma semana tenho que voltar ao trabalho mas pretendo aproveitar ao máximo esta semana com minha família.

Abraços a todos os colegas, com muito carinho.

*Até breve!

Laura

Querida Lilian, como estão todos vocês?

Eu e Jorge visitamos duas fabricas de montagem de carros e ficamos muito impressionados com a tecnologia americana utilizada em todo o processo de montagem. Para a próxima semana estão programadas visitas e entregaos cartas em mais duas empresas. Levaremos muitas novidades para casa.

Espero que estejam sentindo saudades de nós.

Beijos,

Mauro

Estimada Lilian,

Enfim resolvei fazer aquela viagem que estava planejando há muito tempo. Acho que agora vou poder terminar aquela novela que ficou sem o final devido à falta de informações sobre o rio Nilo e as pessoas que vivem por aqui.

Nunca coloco informações falsas em meus livros, você sabe. Acho que vai ser uma viagem muito produtiva e quem sabe eu até consiga a escrever um novo enredo! Se tudo der certo voltarei em 3 semanas.

Carinhosamente,

Sua amiga e vizinha, Margarete

A partir da unidade nove, o encerramento das mesmas é dado por textos informativos autênticos. No livro amarelo, apenas consta o texto, porém, no LP, há sugestões de como se trabalhar com ele: em um primeiro momento, sugere-se fazer uma leitura oral, enfatizando a pronúncia, e, em um segundo momento, sugere-se discutir as palavras-chave. Essa discussão seria feita oralmente e o professor daria o significado das palavras desconhecidas, pois, no LP já aparece uma listagem de prováveis dificuldades lexicais. De acordo com Carrell (1988), “o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavra têm sido reconhecidos como cruciais para o sucesso da habilidade de decodificação *bottom-up*³⁸”. Porém, no caso do exemplo citado, o aluno não estará trabalhando com esquemas mentais, contexto ou conhecimento prévio, pois receberia a resposta pronta. Nesse caso, as estratégias *bottom-up* não estão sendo trabalhadas, o que se atesta como falha do livro amarelo.

Ainda em relação ao ensino do vocabulário, este aparece listado no rodapé das páginas do LA e está de acordo com a temática do capítulo, por exemplo: unidade 19 aborda o assunto futebol e os itens lexicais trabalhados são: ataque, cartão amarelo, cartão vermelho, centroavante, falta, gol, defesa, goleiro, pênalti, entre outros. Segundo o LP, a explicação do vocabulário partirá sempre do professor. A sugestão dada é usar desenhos, figuras, filmes, entre outros materiais extras. Verifica-se, então, que novamente há uma fragmentação entre a competência de leitura e a competência lingüística, pois o vocabulário listado não está inserido em um texto específico trabalhado na unidade. Assim, habilidade de leitura e habilidade lexical são fragmentadas, o que me leva a considerar que, para o autor do livro amarelo, as estratégias *bottom-up* não são relevantes para a aquisição da leitura.

No que se refere à revisão dos conteúdos durante as unidades do livro, é importante ressaltar que há uma tentativa de ciclicidade no livro amarelo, pois em todas as unidades há exercícios de revisão de pontos gramaticais previamente trabalhados. Inclusive, no LA, essas tarefas são identificadas com um símbolo específico. Todavia, esses exercícios são estruturais e continuam utilizando o texto como pretexto para o ensino, nesse caso revisão da gramática, como se pode verificar no exemplo 4.15, que consiste em um exercício com artigos definidos e

³⁸ No original: “Vocabulary development and word recognition have long been recognized as crucial to successful bottom-up decoding skills”.

indefinidos, a partir de um texto retirado da Revista Veja de 2003. O aluno deverá ler o texto e preenchê-lo com os artigos. Novamente verifica-se que as estratégias *bottom-up* não estão auxiliando na aquisição da habilidade de leitura.

Exemplo 4.15 – Tarefa com texto (Unidade 10, p. 94)



Leia o texto de Ivan Angelo, abaixo, em voz alta.



REVISÃO

Minha primeira experiência como condômino foi apartamento de último andar, de frente para Cemitério da Consolação. Gostava paisagem, falando sério. Apartamento de baixo tinha varandão, tipo cobertura, de fora a fora. Quando eu dava alguma reunião, meu tormento era impedir que fumantes atirassem tocos de cigarro janela. Invariavelmente tinha de pedir desculpa vizinhos de baixo – jovem casal americano – e oferecer minha faxineira para limpeza. Se eu fosse alguma mãe moralista de filhos adolescentes, quem iria agüentar reclamação era americana, que costumava tomar banho de sol pelada varanda. Como eu disse, gostava da paisagem. (...) Minha mulher de então resolveu criar um cão. Em nosso favor, devo dizer que escolhemos raça que late raramente, afghan hound. Chamava-se Assur, nome pretensioso, reconheço. Ninguém prédio desconfiou que havia cão em casa. Mas filhote é problema. Tem de aprender força lugar necessidades, a não roer sofás nem móveis. Dona o educava como ensinaram: enrolava jornal, levava bicho até lugar da travessura e fazia escândalo, batendo jornal chão e gritando: "Não, Assur! E pá! "Não, Assur! E pá! "Não, Assur! E pá! Que pensaria vizinhança daquele berreiro? Resposta veio do vizinho de baixo, ao encontrar-me elevador: " – Boa tarde, seu Assur."

Fonte: Revista Veja - 2003

Você sentiu falta de alguma coisa? Releia o texto preenchendo-o com artigos definidos ou indefinidos. Percebeu a diferença?

Foi possível verificar que, a partir da unidade 11, há um acréscimo na quantidade de textos presentes em cada unidade. A grande maioria deles está sendo utilizada como pretexto para o ensino estrutural da gramática, como já enfatizado na análise de unidades anteriores. Porém, algumas atividades são propostas para que se desenvolva a habilidade de leitura dos alunos, interligando tanto estratégias *top-down* quanto *bottom-up*. Podem-se citar como exemplos dois textos presentes na unidade 11. Nestes, o LP sugere que o professor faça perguntas prévias sobre o título para que o provável assunto do texto seja inferido. Nesse caso, está se trabalhando com as estratégias *top-down*. Além disso, após a leitura, o LP propõe que se façam exercícios de interpretação e de vocabulário (exemplos 4.16 e 4.17) presentes no LA. Em relação às tarefas que trabalham com o vocabulário, o primeiro exemplo está enfatizando sinônimos, e o segundo, expressões chaves retiradas do texto. Em vista disso, percebe-se que as estratégias *bottom-up* estão sendo mobilizadas no processamento do texto, ponto positivo da unidade.

Exemplo 4.16 – Tarefa de leitura (Unidade 11, p. 103)

APRENDER SEMPRE

Ena uma vez um tempo em que as pessoas gastavam uma dúzia de anos na formação básica, mais metade disso numa faculdade — quando chegavam lá — e pronto, não precisavam estudar mais. Cada um começava uma carreira profissional para os 30 ou 40 anos seguintes. Esse tempo se acabou. Nunca houve tanta informação, tão rápida e tão disponível para tanta gente. Depois da Internet, nos tornamos seres "informívoros".

Nesse admirável mundo que cabe na tela do computador, mesmo as instituições mais enraizadas sofreram abalos. "Antigamente a escola tinha a oferecer toda uma bagagem de conhecimento que não podia ser adquirida de outra forma. Representava um valor único, não só do ponto de vista dos conteúdos, mas também de ascensão social", analisa Bruno Dallari, especialista em Ciência da Cognição do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. "Hoje ela perdeu esse lugar e não pode mais repousar na especificidade de conhecimentos que só seriam conquistados lá".

Se a escola mudou, os alunos também. "O jovem de hoje é mais curioso e interessado do que o de antigamente, não desinteressado, como muitos dizem. Por ser menos ingênuo, ele questiona o professor. A maior oferta de informação também faz com que crie um percurso próprio na aquisição do conhecimento", afirma Dallari.

1 Encontre e assinale no texto um sinônimo para:

- que está à disposição =
- que possui uma base firme =
- trepidação, grande transformação =
- elevação =
- trajeto, roteiro =
- inocente, puro, em que não há maldade =
- ato de adquirir =

2 Responda as perguntas de acordo com o texto.

- Qual é a diferença entre os alunos de antes e os atuais?
- Qual é a diferença entre a escola de antes e a atual?
- Qual é a diferença entre os profissionais de antes e os atuais?
- O que significa "seres informívoros"?
- A partir de quando se iniciou todo este processo de mudança na educação?

Exemplo 4.17 – Tarefa de leitura (Unidade 11, p. 108)

FUTURO PLANEJADO

Como atrair, reter e preparar funcionários para cargos de maior responsabilidade em gerências e diretorias? A resposta já foi apresentada a mais de 100 profissionais da ABB, empresa de tecnologia de energia e de automação, que participam do Programa de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). "O objetivo é desenvolver o potencial de liderança de cada um. Prepará-los para assumirem cargos de maior complexidade e responsabilidade por meio do próprio desenvolvimento profissional e pessoal", explica Osvaldo Esteves, diretor de desenvolvimento humano e organizacional da empresa.

Em 2001, 74 funcionários das oito unidades da companhia no Brasil formaram a primeira turma do primeiro programa. Ao término das atividades, 30 deles (42%) foram promovidos em suas áreas. Quando isso ocorre, o funcionário passa a participar, dentro da nova atividade, de outros programas de desenvolvimento. A permanência no PDP é de, no máximo, três anos.

Após o processo seletivo feito por diretores da ABB, os profissionais participam de duas etapas de treinamento ao longo de um ano. Na primeira, passam por situações diferentes daquelas enfrentadas no escritório: praticam *rafting* para aumentar a confiança; exploram cavernas para exercitar o trabalho em equipe; e, por fim, visitam associações de assistência social para estimular a solidariedade e a criatividade.

Na segunda etapa, totalmente individual, os funcionários realizaram um curso na Fundação Getúlio Vargas (FGV) no qual a capacidade de raciocínio é medida por meio de um jogo de empresas estruturado por um plano estratégico de vendas. Os participantes também apresentam um projeto aos coordenadores do programa (diretor de unidade de negócios e gerentes de recursos humanos) que treinam situações futuras na organização.

3 Marque a(s) alternativa(s) correta(s).

- O texto acima fala sobre:
 - treinamento obrigatório para a contratação de todos os funcionários
 - treinamento para preparar funcionários para cargos de maior responsabilidade, como gerentes e diretores
 - treinamento em tecnologia de energia e de automação
 - treinamento para preparar funcionários e pessoas da comunidade em geral
- Os objetivos do treinamento são:
 - aumentar a confiança; exercitar trabalho em equipe; estimular solidariedade e criatividade
 - exercitar trabalho em equipe; ser esportista e explorador
 - desenvolver o potencial de liderança de cada um
 - aumentar a capacidade de raciocínio
- As atividades desenvolvidas no PDP são:
 - praticar o *rafting* e explorar cavernas
 - visitar associações de assistência social
 - participar de um curso na FGV, preparando projetos
 - ser coordenador de planos estratégicos de vendas
- Quais das afirmações seguintes estão corretas? Corrija as informações falsas:
 - o funcionário pode permanecer no PDP no máximo, um ano
 - qualquer funcionário pode solicitar o treinamento
 - após o treinamento, todos os participantes recebem promoção
 - a primeira etapa do treinamento é em equipe e a segunda, individual
- Explique o significado das seguintes expressões:
 - processo seletivo
 - cargos de maior complexidade
 - potencial de liderança

A unidade 13, intitulada “O local de trabalho”, traz diversos textos que abordam essa temática. Um deles, cujo título é “Vista o pijama e trabalhe em casa”, é introduzido por questões a respeito de um escritório virtual. O professor, segundo sugere o LP, deverá condicionar a aula para um debate oral e depois explicar o organograma de uma empresa que aparece no LA, na seqüência das perguntas (exemplo 4.18). Essas são atividades de pré-leitura e trabalham tanto com as estratégias *top-down* quanto com as *bottom-up*. Então, a aula deverá ser conduzida, primeiramente, com a leitura do texto e, depois, com a realização do exercício, que consiste em completar as orações, de acordo com dois critérios: o conteúdo do texto e as conjunções estudadas no início da unidade. Apesar do LP apenas enfatizar o uso das conjunções e não mencionar a compreensão do texto como um todo, essa tarefa está trabalhando com as estratégias *bottom-up*, na medida em que requer o entendimento do texto e a assimilação de itens formais específicos previamente apresentados no livro amarelo. Além disso, o exercício trabalha com o *consciousness-raising* do aluno, pois ele estará empregando a gramática da língua de uma forma consciente, o que estaria favorecendo a aquisição do sistema formal da língua-alvo (Rutherford, 1987).

Exemplo 4.18 – Tarefa de leitura (Unidade 13, p. 127 e 128)

Vamos discutir um pouco a respeito de um ESCRITÓRIO VIRTUAL:

1. Você gostaria de montar um escritório em casa e trabalhar de pijama?
2. O que é necessário para montar um home office?
3. O estresse desapareceria com esse sistema de trabalho?
4. Quais os pontos positivos e os pontos negativos desse sistema de trabalho?
5. Escritórios convencionais ainda existirão no futuro?

EXEMPLO DE UM ORGANOGRAMA DE UMA EMPRESA

```

graph TD
    PRESIDENTE --> DIRETOR_RECURSOS_HUMANOS
    PRESIDENTE --> DIRETOR_FINANCEIRO
    PRESIDENTE --> DIRETOR_INDUSTRIAL
    
    DIRETOR_RECURSOS_HUMANOS --> GERENTE_TREINAMENTO
    DIRETOR_RECURSOS_HUMANOS --> GERENTE_DE_RH
    
    DIRETOR_FINANCEIRO --> GERENTE_DE_MARKETING
    DIRETOR_FINANCEIRO --> GERENTE_ADMINISTRATIVO
    
    DIRETOR_INDUSTRIAL --> GERENTE_DE_PRODUCAO
    
    GERENTE_DE_PRODUCAO --> SUPERVISOR
    GERENTE_DE_PRODUCAO --> GERENTE_DE_SECAO
    
    SUPERVISOR --> CHEFE_DE_SEGURANCA
    SUPERVISOR --> CHEFE_DE_LIMPEZA
    
    GERENTE_DE_PRODUCAO --> ENCARGADO_PRODUCAO
    ENCARGADO_PRODUCAO --> OPERARIOS
  
```

psiu!

 Agora leia o texto abaixo e discuta-o com os seus colegas. 

VISTA O PIJAMA E TRABALHE EM CASA



os notebooks podem ser uma opção. Conjugados nos celulares, permitem que o "escritório" acompanhe o profissional onde quer que ele vá. Além do celular, não se deve prescindir de uma linha telefônica extra — caso contrário, você correrá o risco de seu filho de 2 anos atender ao telefonema de um cliente. Se você não dispõe de um aparelho celular ou uma linha telefônica extra, com o pager é possível até receber mensagens enviadas para o seu e-mail na Internet.

O sucesso do chamado escritório virtual está nas facilidades adquiridas com novas tecnologias e no desembaraço de serviços específicos para esse público. A virtualidade, a chamamos assim, é um dos personagens centrais da onda da globalização.

Nem só aqueles que somam passar o dia todo em casa têm sucesso com o mundo virtual. Uma leva de executivos passa parte do tempo em casa e parte no escritório, sem horários fixos. Eles recorrem à comunicação por correio eletrônico para boa parte das tarefas de trabalho. Procuram, ainda, estar o máximo de tempo possível à disposição dos clientes. Livres dos compromissos diários dentro da empresa, o profissional pode produzir mais. Desde que consiga manter uma disciplina rígida e não deixe o serviço de lado, em plena manhã de segunda-feira, para brincar com o cachorro no jardim. Quem adota um esquema de trabalho virtual precisa organizar muito bem o tempo, caso contrário vai se perder. Além disso, a pessoa deve estar preparada para tomar decisões importantes sozinha, já que não terá o chefe sempre à frente para consultar.

Vejamus a opinião de um dos pessoas que optaram por trabalhar em casa: "Trabalhar em casa me dá enorme prazer, mas às vezes sinto necessidade de sair, de ter o contato mais pessoal com quem me relaciono profissionalmente". Para não mergulhar na eterna solidão, ainda que conectado ao mundo pelos computadores, ele decidiu por um modelo, digamos, híbrido de trabalho: "Três dias em casa, dois no escritório. Essa talvez seja a solução ideal", afirma.

Trocaram o nervosismo do trânsito e a obrigação de vestir terno e gravata pelo conforto de trabalhar em casa, tem feito parte da rotina de profissionais liberais e executivos de grandes empresas. De seus home offices fazem seus negócios e podem se dar ao luxo de passar o dia de pijama com os pés para cima. De quebra, sobra mais tempo para a família e para o lazer. Cerca de 21 milhões de pessoas nos Estados Unidos trabalham uma parte do dia em casa. Estima-se que mais de 10 milhões de americanos utilizem algum tipo de tecnologia para comunicação virtual. No Brasil, o número de profissionais que controlam seus negócios a partir de um home office cresce ano a ano.

Brincar de globalização dentro de casa tem seu charme. Para começar a montar um home office, um computador robusto é fundamental. Alguns micros transformaram-se em verdadeiras centrais de entretenimento. São, ao mesmo tempo, TV, vídeo, fax, aparelho de som e telefone viva-voz.

Se, além de trabalhar em casa, a ideia for visitar clientes,

4 Complete as orações, de acordo com o conteúdo do texto acima:

- Uma vez que você cuida dos seus negócios em casa, _____
- Trabalhando em casa você vai produzir mais desde que _____
- Ao montar um home office é imprescindível ter uma linha telefônica extra, para que _____
- Caso não tenha uma linha telefônica extra, _____
- Embora o executivo esteja conectado ao mundo através do computador, ele _____
- Quanto menor for o contato direto com colegas e clientes, _____
- A pessoa entrevistada se sentiu tão solitária que _____

Nas unidades que seguem, principalmente nas duas últimas do livro amarelo, os textos presentes ora trabalham com interpretação textual, sem considerar a gramática ensinada na unidade; ora são pretextos para o ensino estrutural da gramática. É possível considerar, então, que as unidades didáticas do livro, em termos gerais, indiciam uma premissa do autor segundo a qual a habilidade de leitura e a competência lingüística do aluno não influenciam uma na outra, ou melhor, as estratégias *bottom-up* não são enfatizadas em tarefas de leitura, o que compromete a expansão da ZDP do aluno.

Devine (1988), em uma pesquisa feita em 1987, concluiu que a instrução formal tem um impacto positivo para que um aprendiz consiga ler em uma segunda língua. Além disso, o estudo apontou que essa instrução formal deve ser integrada com outras habilidades e estratégias, precisamente dentro da postura holística preconizada no padrão aqui adotado. A partir dessas considerações, pode-se traçar a seguinte inferência sobre o livro amarelo: texto usado como pretexto para o ensino da gramática não trabalha a habilidade da leitura e, por conseguinte, as estratégias *bottom-up*. Portanto, percebe-se uma fragmentação e uma desintegração entre

habilidade lingüística e habilidade de leitura, o que acarreta um ensino gramatical sem *consciousness-raising*.

Portanto, a partir da análise feita, é possível afirmar que o livro amarelo não trabalha leitura na perspectiva da Teoria da Atividade. Comprova-se essa afirmação, em primeiro lugar, porque há poucos exercícios que realmente enfatizam essa habilidade e, em segundo lugar, porque as ações não estão orientadas ao motivo da atividade. Assim, a competência comunicativa do aluno só será realmente trabalhada, e os aspectos formais da língua só serão realmente assimilados e posteriormente automatizados (nível da operação) se houver ênfase constante nas duas estratégias postuladas pelo modelo interativo.

4.1.3.1 Sistematização das inferências

A análise permitiu-me chegar a algumas conclusões e inferências, que serão apresentadas na tabela abaixo:

Livro Amarelo	Inferências
Leitura	Poucas tarefas trabalham a habilidade de leitura
	Ensinar leitura é trabalhar gramática
	Texto como pretexto para ensino da gramática
	Ensino não é interativo.
	Ensino não é cíclico.
Leitura e gramática	Ensino fragmentado
	Na maioria das vezes, foco na forma sem <i>consciousness-raising</i> .
	Foco na forma não se destina a alimentar as estratégias <i>bottom-up</i> .
Leitura e vocabulário	Na grande maioria das vezes, são trabalhados em seções separadas.
	Pouca tentativa de aprimoramento das estratégias <i>bottom-up</i> .

Tabela 4.3 Sistematização das inferências do livro amarelo

Feitas as considerações sobre o livro amarelo, passa-se, então, a enfatizar como ele poderia ser reestruturado para que as ações sejam orientadas ao motivo

da atividade. Além disso, compara-se, na próxima seção, o livro amarelo com uma aula padrão, embasada no Modelo Holístico.

4.1.3.2 Comparação com aula padrão

Para o Modelo Holístico, as estratégias *bottom-up* sustentam e estão a serviço de toda unidade de ensino de leitura. Após a leitura e interpretação do texto, os itens gramaticais e os lexicais são enfatizados para que haja uma maior compreensão do texto, sempre privilegiando um ensino indutivo. O livro amarelo, ao contrário, fragmenta, na maioria das vezes, ensino de gramática e leitura, o que pode acarretar em perdas na aquisição.

Os vários textos presentes no livro deveriam ser utilizados para o ensino da leitura e nunca como pretextos para o ensino da gramática. A gramática, de acordo com a aula padrão, seria trabalhada caso fosse necessária alguma explicação formal para que o significado do texto seja apreendido. Dessa forma, as estratégias *bottom-up* estariam auxiliando na aquisição da leitura, e o aluno estaria sendo submetido a exercícios para que desenvolva uma consciência sobre os aspectos formais da língua.

Outra fragmentação existente no livro amarelo diz respeito ao ensino do vocabulário, que, na maior parte das unidades, aparece em forma de lista. De acordo com Carrell (1988), o vocabulário pode ser ensinado em atividades de pré-leitura, com o intuito de aumentar o entendimento do texto. Entretanto, as palavras pré-enfatizadas devem ser palavras-chaves, sempre fazendo relação com seu contexto e com o conhecimento prévio do aluno. Trabalhar vocabulário dessa forma condiz com o Modelo Holístico, já que tanto estratégias *top-down* quanto *bottom-up* (modelo interativo) estariam sendo trabalhadas.

No exemplo 4.18 (referido na seção 4.1.3), o exercício presente condiz com a aula padrão apresentada neste estudo, já que o aluno deverá, primeiramente, compreender o texto e, depois, completar as frases de tal forma que ela fique coerente com o texto e com a conjunção. Dessa forma, a integração da habilidade de leitura com a metacognição dos elementos formais implica a construção do sentido do texto. Por outro lado, o exercício trabalha vocabulário a partir de um organograma de uma empresa. De acordo com a aula padrão, após a leitura do texto, o aluno seria instigado a construir um organograma segundo seu

conhecimento prévio e, após, far-se-ia uma discussão coletiva, apresentado, então, o organograma que está presente no livro. Assim, o aluno precisaria utilizar as estratégias *bottom-up* (nos itens lexicais selecionados) conjuntamente com as *top-down* (na ativação do conhecimento prévio).

Na perspectiva da ZDP, as unidades de curso devem estar em um contínuo aumento de complexidade, para que o aluno intervenha sobre o *input* que lhe é apresentado na tarefa e converta-o em *output* necessário para que as tarefas da próxima unidade sejam realizadas com êxito. No livro amarelo, apesar de haver uma tentativa de revisão dos conteúdos em todas as unidades, os textos são usados como pretextos para o ensino gramatical, e, portanto, não auxiliam na leitura e não trabalham as estratégias *bottom-up*.

Quando as tarefas enfatizam gramática por gramática, elas não estão de acordo com o motivo da atividade (competência comunicativa), pois a função da recorrência formal não está sendo enfatizada, e as tarefas não estão auxiliando na compreensão do texto, apenas o texto é pretexto, como já mencionado. Por isso, pode-se afirmar que, na maior parte das unidades, o livro amarelo não trabalha leitura na perspectiva da Teoria da Atividade, pois, desconsiderando a função da recorrência formal, o aluno poderá ter dificuldades de usar essa recorrência em situações reais de comunicação. Assim, não ocorrerá o nível da operação, pois a estrutura não foi “absorvida” pelo sistema lingüístico do aluno.

Entretanto, em raros exemplos do livro amarelo (como o 4.18), percebe-se que as ações estão orientadas ao motivo da atividade e aptas a se transformarem em operações. Como o modelo interativo está sendo trabalhado de forma satisfatória, isso acarreta na compreensão do texto e, conseqüentemente, na internalização de conceitos por meio de emprego contextualizado constante.

4.1.4 Livro roxo: descrição e inferências

O livro roxo é destinado a profissionais estrangeiros que vêm ao Brasil concretizar negócios e participar da economia brasileira. É indicado, portanto, para alunos dos níveis intermediário e avançado. Segundo a contracapa do LA, o livro roxo mostra um retrato atual do país, com suas diversidades culturais, sociais e econômicas. Além disso, a estrutura é composta por dez unidades diferentes que abordam várias áreas do Mundo dos Negócios como, por exemplo as unidades: 1 –

agronegócios; 5 – estilo de vida; 10 – emigração. Além disso, o livro propõe-se a abordar exercícios de leitura, conversação, escrita e gramática.

Todas as unidades são compostas por vários textos adaptados de revistas, jornais e internet, que embasam, principalmente, discussões orais sobre o assunto tratado na unidade. A primeira página de cada unidade traz um texto introdutório, que tem por objetivo suscitar o conhecimento prévio do aluno (atividades que pré-leitura presentes no LP, que trabalham as estratégias *top-down*) e discutir o assunto, considerando o país de origem do aprendiz. É possível perceber que exercícios sobre a compreensão do texto não estão presentes nos dez textos introdutórios das dez unidades. Essa estruturação dos textos e dos exercícios segue em todo livro roxo, isto é, os textos têm por objetivo apenas embasar discussões orais. Isso acontece também com os textos que encerram cada unidade. O objetivo do autor do livro roxo para com esses últimos textos é, segundo o LP, mostrar um testemunho de estrangeiros que vieram ao Brasil a trabalhar e oportunizar uma discussão oral sobre a vida pessoal e profissional dos alunos.

Além dos textos iniciais e finais de cada unidade, outros textos também presentes não trabalham leitura, apenas embasam discussões orais sobre o assunto, partindo de questões de pré-leitura, sugeridas no LP, para questões de pós-leitura. Como exemplo pode-se citar o 4.19, em que o tema “nanotecnologia” é abordado no texto intitulado “Quanto menor, melhor”. Dessa forma, no LP há sugestões de questões a serem feitas sobre o tema para ativar o conhecimento prévio do aluno, e no LA há três questões para debate. Assim, conclui-se que esses textos são usados como pretextos para fins de conversação.

Exemplo 4.19 – Tarefa com texto (Unidade 4, p. 49)

Quanto Menor, Melhor

Nos últimos anos, a nanotecnologia, ciência que desenvolve objetos milhões de vezes menores do que um fio de cabelo, avançou tanto que começou a fazer parte do dia-a-dia das pessoas. Calças à prova de manchas de café ou bolas de tênis com durabilidade maior são alguns dos produtos que incorporam materiais nanotecnológicos. Além de proporcionar comodidade na vida cotidiana, a nanotecnologia permite aplicações em importantes áreas do conhecimento. Ela poderá ajudar na construção de medicamentos “inteligentes”, capazes de levar drogas para genes específicos do corpo humano ou sensores concebidos especialmente para detectar doenças. No Brasil, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) investirá 80 milhões de reais nos próximos três anos para manter o País atualizado. Quase todos os recursos serão destinados ao programa Nano, que contempla projetos de iniciação científica relacionados à nanociência e nanotecnologia. Pesquisadores da Universidade de Brasília analisam desde 1998 nanopartículas magnéticas que podem ajudar na condução de remédios para combater o câncer e a AIDS. Segundo a pesquisa, um fluido compatível com o sangue humano e composto dessas nanopartículas pode carregar anticorpos para a célula doente. Pelo mesmo sistema, o estudo acredita que o fluido possa reduzir a carga no corpo de vírus da gripe, da hepatite C e até mesmo do HIV.

Fontes: adaptado das revistas *Discovery Magazine*, abril/2005 e *Época*, dezembro/2004

a. Que outros avanços tecnológicos na área de saúde fazem parte do nosso dia-a-dia?
b. Você, ou alguém do seu relacionamento, já necessitou de cuidados especiais de saúde?
c. Que áreas gostaria de ver mais desenvolvidas?

Um exercício de leitura presente no livro roxo (exemplo 4.20) é embasado em um texto sobre o crescimento das exportações brasileiras. O LP sugere para o professor fazer um levantamento de informações prévias com os alunos sobre o título do texto “Sabor Tropical” para, depois, passar a responder aos dois exercícios presente no LA. O primeiro deles é ler o texto e explicar o significado de determinadas palavras e expressões. Já o segundo exercício é de interpretação textual. Verifica-se, então, que as estratégias *bottom-up* estão sendo trabalhadas no exercício com vocabulário, porém as estruturas gramaticais ensinadas na unidade não são enfatizadas em nenhuma seção de leitura do livro roxo. Quando a habilidade de leitura é trabalhada, o livro limita-se a enfatizar conhecimento prévio com questões presentes no LP, interpretação de texto, questões para discussão oral (para maiores detalhes, ver exemplo 4.21) e, em alguns casos, como no exemplo 4.20, tarefas de vocabulário.

Exemplo 4.20 – Tarefa de leitura (Unidade 1, p. 18)

14. Leia o texto ao lado e explique o significado das seguintes palavras ou expressões:

- carro-chefe
- portfólio da loja
- trajetória da cachaça
- colher dividendos
- maré favorável
- vender a peso de ouro

15. Responda:

- Quais são os sabores tropicais, apreciados pelos estrangeiros, mencionados no texto?
 - Por que esses produtos começaram a “ganhar o mundo”?
 - Que medidas do Grupo Tatuzinho conseguiram colher bons dividendos?
 - Você acha que o *status* do café está mudando lá fora? E no Brasil?
 - Que sabores brasileiros mais lhe causaram estranheza quando começou a apreciar nossas frutas, verduras e nossa comida em geral?
- Na sua opinião, que tipo de informação lhe faz/fez mais falta sobre os hábitos alimentares encontrados nas diversas regiões brasileiras?

- De que tipo de alimento você sente/acha que sentiria mais falta vivendo no Brasil?



Sabor Tropical

O crescimento das exportações brasileiras e a popularização da imagem do País fizeram com que produtos desconhecidos até mesmo da maioria dos brasileiros ganhassem o mundo. A lista, que começou no início da década de 1990 com a vitaminada acerola, inclui hoje o energético açai e os exóticos scrigiteia, bacuri e cupuaçu. O embarque dessas frutas saltou de US\$ 561,7 mil em 2003 para US\$ 900,1 mil no período de janeiro a outubro de 2004. A flora da região também dá vida a cosméticos, como os da linha Ekos da Natura. Eles já são sucesso na Argentina, Chile, Peru e Bolívia e são o carro-chefe do portfólio da loja que a fabricante brasileira abriu em Paris, em 2005. O bom desempenho de frutos exóticos e essências amazônicas, no entanto, ainda é muito tímido quando comparado à trajetória da cachaça no exterior. As vendas avançam de forma contínua desde o início da década. Quem está colhendo bons dividendos nessa área é o Grupo Tatuzinho. Dona das marcas Velho Barreiro e Tatuzinho, a destilaria lançou uma batida de coco e concentrados de maracujá, caju e acerola para serem misturados à aguardente. Os produtores de café também aproveitam a maré favorável. É da Fazenda Ipanema, do ex-banqueiro Julio Bozano, um dos cafés “premium” servidos na rede americana Starbucks. A marca também é vendida a peso de ouro em boutiques de café na Dinamarca, Inglaterra e Japão.

Fonte: adaptado da revista ISTOÉ Dinheiro, nº 382, dezembro/2004

Exemplo 4.21 – Tarefa de leitura (Unidade 10, p. 108)

11. Leia o texto e siga as instruções que o seguem.

Juventude Globalizada

Nova geração desbrava fronteiras de ensino muito além do País

Nada menos que 42 mil pessoas, entre 20 e 30 anos de idade, partiram este ano para o exterior em busca de extensão estudantil ou especialização profissional. Canadá, Estados Unidos e Europa estão entre os destinos mais procurados por esse contingente. Em 2004, Nova Zelândia e Austrália entraram no roteiro.

O fenômeno de procura de lições no exterior também atinge gente madura, sobretudo empresários. Antes preocupados com a chamada titulação – diplomas de mestre, doutor ou MBAs –, neste instante há mais inclinação a cursos rápidos com o foco em suas atividades. "Acabou o tempo em que só os filhos estudavam. Agora é o próprio capitão da indústria que tira algumas semanas de licença para se especializar", diz o presidente da Câmara Americana de Comércio, Sérgio Habersfeld.

Entre os jovens, a expectativa é de começar a vida de um jeito globalizado. Piero Chiaretti, 16 anos, é um dos três brasileiros aprovados este ano pela United World College (UWC), organização que mantém dez colégios ao redor do mundo, voltados para uma educação multicultural e internacionalista. "Quero sair daqui para uma das melhores universidades do mundo", diz Piero. Sua escola fica no Novo México, nos Estados Unidos. Ali, entre alunos e professores, há pessoas de oitenta e oito nacionalidades.

Fonte: adaptada da revista ISTOÉ Dinheiro, nº 382, dezembro/2004



a. Responda de acordo com o texto:

- Quem faz parte dessa Juventude Globalizada?
- Qual é a vantagem de ser um jovem globalizado?
- Quais são os destinos (países) visados por esses jovens?
- Qual a diferença entre o empresário de ontem e o de hoje?

b. Dê a sua opinião:

- Qualquer pessoa pode participar desse grupo de jovens globalizados?
- É necessário sair do país para se tornar um jovem globalizado?
- Que tipo de empresários esses jovens se tornarão?
- O que é educação multicultural e internacionalista?

Na unidade 2, há outro exemplo, em que exercícios de pré-leitura sobre o título do texto (“Carro à Brasileira”) são sugeridos pelo LP. Na seqüência, o aluno deverá responder cinco questões, sendo três delas de vocabulário, uma de gramática e outra de interpretação (para maiores detalhes, ver exemplo 4.22). Verifica-se que as tarefas, ao trabalharem com as estratégias *bottom-up*, não contextualizam o vocabulário, fazendo referência à linha em que aparece no texto ou mesmo fazendo alusão ao contexto. Isso acontece também em diversas outras seções de leitura trabalhadas no livro roxo, em que é exigido do aluno o entendimento de itens lexicais que não estão presentes nos textos. É o caso do exemplo 4.23: o texto sobre gírias do futebol é seguido de uma tarefa sobre expressões futebolísticas. O aluno deverá, então, relacionar as expressões com sua definição apropriada, porém estas não estão presentes no texto e, como são gírias, podem ser de difícil compreensão para o aluno estrangeiro, já que ele pode não possuir o conhecimento prévio necessário. Isso leva-me a concluir que os exercícios de vocabulário não trabalham o *consciousness-raising* do aluno, defendido por Rutherford (1987).

Exemplo 4.22 – Tarefa de leitura (Unidade 2, p. 25 e 26)

Carro à Brasileira

Para surpresa de seus colegas, o presidente mundial da Ford chegou à última reunião do Conselho de Administração da empresa, em Detroit, dirigindo um modelo diferente, que ainda não havia sido visto nas ruas dos Estados Unidos. Parou o carrão amarelo bem na porta do prédio, para todo mundo ver. O veículo tinha o tamanho de um automóvel de passeio, mas era mais alto, com suspensão reforçada e um jeitão esportivo. "Este carro", anunciou Bill Ford, "é modelo para a nossa empresa". O executivo não falava em copiar o lançamento em outras praças. Seu interesse era a idéia do produto.

"Este veículo tem características únicas, pensadas para agradar ao público local. É disso que precisamos."

Bill Ford se referia ao EcoSport, uma invenção dos engenheiros de Camaçari, na Bahia. Sua história é reveladora. A empresa queria lançar na Europa e no Brasil uma minivan, carro grande, de família. Engenheiros europeus desenharam o projeto, mas os brasileiros divergiram, com base em uma pesquisa de mercado. Consumidores brasileiros queriam um modelo menor, mais barato e com um ar *off-road*, de aventura. Ao final, os europeus lançaram a Fusion e os brasileiros o EcoSport. Com mais de 100 mil unidades vendidas, o EcoSport é líder em



sua categoria e ajudou a Ford a superar sua crise no Brasil. O caso é exemplar.

Estatísticas divulgadas pela Anfavea (associação das montadoras) revelam não só a maior produção mensal em sete anos – 202.787 veículos – como o sucesso dos carros *made in Brazil*. Pela primeira vez em oitenta anos, a GM é líder de mercado no País. A Fiat aparece em segundo lugar, com a linha do novo Palio saída dos

laboratórios de Betim, em Minas Gerais. E, encostado nos líderes, está a Volks, com sua grande aposta para voltar ao topo, com o brasileiríssimo Fox.

"Todas as grandes montadoras estão desenvolvendo carros aqui. É uma tendência que veio para ficar", diz Ronaldo Salvagni, coordenador do curso de mestrado em Engenharia Automotiva da USP.

Existem duas razões para esses investimentos.

A primeira é econômica. "As montadoras querem aproveitar melhor suas filiais e tirar o peso das matrizes", diz Pedro Manuchakian, diretor de engenharia de produtos da GM. Outra razão é de mercado. "Existem duas grandes tendências internacionais", diz Reinaldo Grasson, especialista do setor automotivo da consultora Deloitte. "Ao mesmo tempo em que produzem carros globais, para baixar o custo, as montadoras investem no gosto local."

Fonte: adaptado do artigo de João Sorima Neto e Ricardo Grinbaum para a revista Época Negócios, outubro/2004

6. Quais são as palavras-chave do texto?

7. Quais são as duas tendências internacionais do setor automotivo?

8. Por que o autor usou as expressões:

a. "brasilérrimo" Fox

b. "Este carro é modelo para nossa empresa"?

9. Identifique quais das palavras abaixo estão no Aumentativo.

suspensão jeitão invenção associação carrão

10. Dê o Antônimo das seguintes palavras:

a. desvantagem

c. simples

e. agradecer

b. baixo (poder aquisitivo)

d. interesse

f. revelam

Exemplo 4.23 – Tarefa de leitura (Unidade 7, p. 81)

Você já Ouviu Falar em "Futebolês"?

"Dar zebra" e "pimba na gorduchinha" são alguns exemplos de declarações criadas por profissionais ligados ao futebol que foram incorporadas à fala nacional. Algumas dessas expressões originárias do esporte são, inclusive, reconhecidas pelo dicionário, como "comer (a) bola" e "dar bola a". Outras, apesar de não constarem em glossários, são utilizadas diariamente por pessoas das mais variadas classes sociais. Alguns exemplos são: "na marca do pênalti", "ficar/deixar pra escanteio", "pisar na bola" e "marcar um gol". A professora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, Simone Nejaïm Ribeiro, cuja tese de mestrado na UERJ foi "A Linguagem do Futebol, estilo e produtividade lexical", diz que essas expressões são um acréscimo ao vocabulário brasileiro. Existem outros grupos cuja maneira de falar já foi apropriada pela linguagem popular. Entretanto, são casos temporários – como no caso da linguagem adolescente, com expressões como "tipo assim", "ficar" e "fala sério", ou regionais, como a do surf. No caso do futebol, a incorporação abrange todo o País e não está sujeita ao efeito do tempo – pelo menos, a curto prazo. Há quarenta anos já era possível ouvir alguém dizer que um amigo havia "pisado na bola", se referindo a uma atitude decepcionante. A professora defende que a facilidade de incorporação do palavrado futebolístico ao cotidiano, e vice-versa, se deve ao fato de que a linguagem usada por locutores esportivos de rádio e televisão deve atingir pessoas dos mais variados níveis culturais. Sendo, portanto, mais "popularesca".



Fonte: www.universia.com.br – 2005

16. Relacione as "expressões futebolísticas"* às definições apropriadas.

- | | | |
|------------------------------------|-----|---|
| a. Comer (a) bola | () | Falar ou fazer algo inconveniente sem perceber; ou então, vacilar, deixar alguma chance passar. |
| b. Tirar o time de campo | () | Dar confiança a. |
| c. Dar bola a | () | Deixar algo/alguém de lado, esquecido. |
| d. Bater um bolão | () | Usada quando alguém pisa na bola. É sinal de que fez algo errado. |
| e. Pendurar as chuteiras | () | Conseguir atingir um objetivo, principalmente quando foi difícil conseguir tal coisa. |
| f. Agora é só correr para o abraço | () | Usado quando uma equipe perde seguidas vezes de outra. |
| g. Marcar um gol | () | Desprezar alguém; afirmar alguma coisa sem ter certeza. |
| h. Um a zero para mim | () | Ir direto ao assunto, sem fazer cerimônia. |
| i. Ficar/Deixar pra escanteio | () | Usada quando alguém está em uma situação de vantagem. |
| j. Chutar | () | Aposentarse. |
| l. Vestir a camisa | () | Desistir de algo. |
| m. Pisar na bola | () | Alguém fez tudo certo e recebe os cumprimentos pelo que realizou; comemorar. |
| n. Entrar de sola | () | Diz-se de alguém que é muito bom em determinada coisa. |
| o. Freguês | () | Diz-se de quem acredita e defende alguma coisa, algum ideal. |

* Todas as definições são do dicionário Aurélio ou foram dadas pela professora de língua portuguesa da Universidade Estácio de Sá (RJ), Simone Nejaïm Ribeiro.

Grande parte dos textos do livro roxo são pretextos para o ensino gramatical. Esse é o caso do exemplo 4.24, em que é apresentado um texto e, logo após, uma explicação sobre a regra gramatical (nesse caso, separação silábica), seguida de um exercício estrutural. Esse tipo de exercício não trabalha as estratégias *bottom-up*, já que a habilidade de leitura não é mencionada. É importante ressaltar que o livro roxo contém um apêndice com um resumo da gramática da língua portuguesa. Verifica-se, então, que há uma fragmentação entre leitura e aspectos formais da língua. Para Clarke (1988), é irreal ensinar ao aluno a usar estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas da língua antes dele ter aprendido o que essas estruturas são, como são, quando ocorrem e seu contexto variacional. Um exemplo citado pelo autor (Ibid., p. 120) é o caso do aluno que sabe todas as palavras e as estruturas gramaticais de uma sentença ou parágrafo, mas não consegue compreender o que está lendo. Isso é o resultado do aprendizado dos elementos da língua sem compreender o processo utilizado pelo aprendiz para se comunicar com

esses elementos. Em outras palavras, o autor conclui que o professor de leitura em L2 deve enfatizar elementos lingüísticos do texto (estratégias *bottom-up*) e ativar a cognição do aluno (estratégias *top-down*).

Exemplo 4.24 – Tarefa com texto (Unidade 3, p. 35)

CULINÁRIA

O Brasil tem, cada vez mais, se *destacado* internacionalmente por sua rica diversidade de costumes e de cultura. Um ponto forte para se *conhecer* a cultura de um país é sempre conhecer a sua *culinária*. No caso do Brasil, um país de tamanho continental, muitas vezes a cultura de uma região não é muito conhecida nas demais regiões. O jornal Diário de Pernambuco mostra bem essa realidade. Leia o texto abaixo *extraído* do artigo "O ataque das tapiocas nordestinas", de Vandek Santiago, e faça os exercícios que o seguem.

Iguaria Regional Vence Barreira Geográfica e Vira Destaque em Restaurantes do Rio e SP

A revanche gastronômica da mandioca deu-se na forma de tapioca. Desprezada como farinha, o produto ganhou as mesas dos restaurantes *chiques* na versão tapioca. Este alimento que se encontra ao preço médio de R\$ 1,00 em cada esquina das capitais do Nordeste, e cujo recheio limita-se a (pouco ou muito) queijo, coco e *manteiga*, entrou no cardápio da alta gastronomia do Rio e São Paulo como sobremesa ou acompanhamento de pratos principais. (...) No restaurante O Navegador, um dos pontos *obrigatórios* da gastronomia do Rio, um dos principais pratos é *Tapioca com Creme de Camarão*. (...) "Não é uma onda, uma coisa temporária. É uma tendência que veio para ficar. O reconhecimento de um produto que faz parte da história de todos nós", diz a "chef" Teresa Corção, *proprietária* de O Navegador.



Fonte: *extraído do artigo de Vandek Santiago, para o jornal Diário de Pernambuco, dezembro/2004*

SEPARAÇÃO SILÁBICA

Em português, a divisão silábica das palavras obedece sistematicamente à sua condição de conter dígrafos, encontros vocálicos, grupos consonantais e à existência de prefixos.

>> saiba mais: p. 123



4. Separe as sílabas das palavras em *itálico* no enunciado e no texto acima.

Em nenhuma unidade do livro roxo há exercícios para enfatizar o vocabulário e a gramática ensinados em unidades posteriores, o que me leva a inferir que, além de não haver integração entre habilidade de leitura e competência lingüística, não há ligação entre uma unidade e outra. Assim, o livro falha em não trabalhar as unidades de uma forma cíclica, portanto, não trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno. Além disso, o livro roxo não enfatiza leitura no que se refere à Teoria da Atividade, pois, se não há presença do modelo interativo nas unidades, as ações do LA não estão de acordo com o motivo da atividade (competência de leitura) e, assim, não há orientação para que o nível da operação ocorra.

4.1.4.1 Sistematização das inferências

A análise do livro roxo permitiu que algumas inferências sobre o conceito de leitura do autor do LD fossem apontadas. O quadro abaixo estrutura essas inferências:

Livro Roxo	Inferências
Leitura	Poucas tarefas trabalham a habilidade de leitura.
	Poucos textos trabalham as estratégias <i>bottom-up</i> .
	As estratégias <i>bottom-up</i> não são importantes para o ensino da leitura.
	Textos que trabalham as estratégias <i>bottom-up</i> não enfatizam o <i>consciousness-raising</i> do aluno.
	Ensinar leitura é trabalhar gramática e discutir oralmente o assunto do texto.
	Texto como pretexto para ensino da gramática.
	Texto como pretexto para discussão oral.
	Ensino não é interativo.
	Ensino não é cíclico.
Leitura e gramática	Ensino fragmentado.
	Na maioria das vezes, foco na forma sem <i>consciousness-raising</i> .
	Foco na forma não se destina a alimentar as estratégias <i>bottom-up</i> .
Leitura e vocabulário	Ensino fragmentado.
	Não trabalha com as estratégias <i>bottom-up</i> .

Tabela 4.3 Sistematização das inferências do livro roxo

Na próxima seção, o livro roxo será comparado com uma aula padrão a fim de que as ações presentes no LA sejam orientadas ao motivo da atividade e aptas a se transformarem em operações.

4.1.4.2 Comparação com aula padrão

O livro roxo difere em diversos pontos da aula padrão. O primeiro ponto divergente a ser destacado é em relação a texto como pretexto para o ensino de pontos gramaticais, pois, na aula padrão, os textos são, em primeiro lugar, utilizados para exercícios de interpretação e, em segundo lugar, para tarefas que enfatizam pontos gramaticais relevantes. Nesse sentido, a gramática está a serviço da leitura, ou seja, o foco na forma auxilia na aquisição da leitura (estratégias *bottom-up*).

Outro ponto a ser discutido diz respeito a texto como pretexto para discussão oral sobre o assunto abordado. Como já referido anteriormente, a aula padrão, constituída por três momentos – pré-leitura, leitura e pós-leitura – enfatiza discussão oral e oportuniza ao aluno opinar sobre o assunto no terceiro momento da aula, após o entendimento da macroestrutura e da microestrutura do texto.

A aula padrão foi elaborada com o intuito de desenvolver a competência de leitura dos alunos estrangeiros. Para tanto, é pautado no modelo interativo que prevê o uso das estratégias *top-down* e *bottom-up* simultaneamente ou paralelamente. O livro roxo, ao trabalhar com as primeiras estratégias nos exercícios, que ativam o conhecimento prévio do aluno, e ao refutar o uso das segundas, não está trabalhando satisfatoriamente com a habilidade da leitura. Com a fragmentação entre leitura, gramática e algumas vezes vocabulário, as ações realizadas pelo aluno não estão sendo satisfatoriamente realizadas, o que compromete a aquisição da leitura e de aspectos formais da língua.

Em relação ao vocabulário, pode-se notar que muitas vezes o livro roxo aborda questões que requerem um conhecimento de palavras e expressões por parte do aluno, mas, em nenhum momento, dão suporte para que esses itens lexicais sejam entendidos. O exemplo 4.20, enfatizado anteriormente, suporta essa afirmação, pois, apesar das palavras estarem inseridas no texto (“Sabor Tropical”), o aluno poderá sentir dificuldades em explicá-las. A sugestão dada por Carrell (1988) é ativar o conhecimento prévio do aluno e ensinar previamente o vocabulário a ser lido posteriormente no texto. De fato, segundo a autora (*Ibid.*, p. 244), essa recomendação resultaria em um tipo de currículo em espiral, no qual conhecimento e vocabulário ensinado sobre um tópico dariam suporte para que um próximo texto seja lido e compreendido. Dessa forma, o ensino de vocabulário estaria sendo

trabalhado em espiral de complexidade, estaria trabalhando a ZDP do aluno e também estaria de acordo com o modelo de aula padrão.

Assim, trabalhar o ensino da leitura segundo a Teoria da Atividade e da ZDP no livro roxo é enfatizar, em todas as unidades, o modelo de leitura interativo de forma cíclica e contínua, ou seja, interligar estratégias *top-down* com *bottom-up*. Isso é inclusive condição necessária para que a abordagem comunicativa aconteça de fato, pois, se as ações forem satisfatoriamente realizadas, estarão favorecendo a proceduralização de determinado conceito gramatical ou a automatização de determinada (micro)habilidade, desde que aliadas a emprego contextualizado constante.

4.2 Síntese dos resultados

A análise dos livros didáticos é fortemente sugestiva da tendência, nos mesmos, de desconsiderar as atividades com foco na forma para a aquisição da habilidade de leitura. Essa concepção fragmentada de ensino pode ser comprovada na estruturação desses livros didáticos, visto que as habilidades são trabalhadas de forma estanque e isoladas, muitas vezes em seções separadas. Isso levou à ilação de que as estratégias *bottom-up* em geral não comparecem nas unidades didáticas para auxiliar no desenvolvimento da leitura.

No primeiro livro analisado, foi possível inferir que, para o autor do LD, ensinar leitura ao aluno estrangeiro é fazer com que ele ative seu conhecimento prévio sobre o tópico do texto e responda a algumas questões de interpretação. Desse modo, os aspectos formais da língua tornam-se irrelevantes para que se compreenda um texto. Assim, ao priorizar as estratégias *top-down* e negligenciar as *bottom-up*, pode haver dificuldades de leitura para os leitores de uma segunda língua (CARRELL, 1988).

O livro vermelho, por ser o segundo volume, é estruturado da mesma maneira que o livro azul e, portanto, também fragmenta o ensino de aspectos formais da língua e de vocabulário com a habilidade de leitura. Essa fragmentação revela um ensino de leitura que enfatiza apenas o conteúdo do texto, a partir de exercícios no modelo *top-down*, e considera irrelevantes os itens formais da língua para o entendimento do texto.

Já no livro amarelo, poucos exercícios de leitura foram encontrados, apesar da grande quantidade de textos presentes no material. Pois estes, em alguns momentos, são usados como pretextos para o ensino estrutural da gramática e, em outros, são usados para fins de conversação. Assim, pode-se inferir que, se a gramática não está a favor do entendimento de um texto, o foco na forma não trabalha o *consciousness-raising* dos aprendizes e tampouco as estratégias *bottom-up*.

Por fim, o livro roxo possui uma grande quantidade de textos em todas as unidades; entretanto, poucos deles trabalham com a habilidade de leitura. Há uma tendência a considerar os textos como pretextos para discussão oral sobre o assunto ou para exercícios estruturais da gramática. Isso faz com que as estratégias *bottom-up* não sejam trabalhadas, gerando, conseqüentemente, exercícios com foco na forma sem *consciousness-raising*.

Neste estudo, portanto, os resultados obtidos pela análise dos livros didáticos de Português para estrangeiros indicaram que a habilidade de leitura pouco contribui no desenvolvimento de recorrências formais da língua, já que há somente alguns exercícios de integração entre sistema lingüístico e habilidade de leitura. Assim, comparando, de um modo geral, os livros e o modelo de aula padrão, é lícito concluir que o material didático mais próximo do ideal para ajudar o aluno a internalizar itens formais específicos é o segundo, por dois principais motivos. O primeiro deles diz respeito à integração entre as competências lingüística e de leitura, presente em todas as unidades. Essa integração faz com que as estratégias de leitura *bottom-up* sejam trabalhadas de modo contextualizado, auxiliando no entendimento do texto. O segundo motivo reside no fato de os exercícios com foco na forma serem desenvolvidos em espiral de complexidade, o chamado ensino cíclico, que prevê a constante retomada de conceitos e o aumento da sofisticação dos exercícios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi verificar como autores de livros didáticos de Português para estrangeiros estão trabalhando leitura no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up*. Mais precisamente, a intenção foi analisar quatro livros didáticos no intuito de investigar se os autores abordam, nas seções de leitura, exercícios com foco na forma e se esses exercícios auxiliam no entendimento do texto. De modo geral, os resultados apontam para um ensino fragmentado, já que habilidade de leitura e sistema lingüístico não são trabalhados simultaneamente e, portanto, não influenciam um no outro para que a competência comunicativa do aluno seja construída.

Fazendo-se uma retrospectiva do que foi constatado no capítulo 4, passo, então, a considerar individualmente os resultados obtidos em cada livro analisado.

O livro azul, ao fragmentar as seções em que determinadas habilidades são enfatizadas, fragmenta também o ensino da leitura e da gramática. Dessa forma, as estratégias *bottom-up* não são trabalhadas conjuntamente com os exercícios de interpretação textual, o que denota um ensino gramatical esvaziado de preocupações com o *consciousness-raising*. Além disso, no LP, há uma ênfase incisiva nas estratégias *top-down* e, como já mencionado, a tendência à exclusão das estratégias *bottom-up*. Portanto, o livro azul, por não trabalhar com o modelo interativo nas seções de leitura, não satisfaz os preceitos da Teoria da Atividade, já que as ações dos alunos não estão orientadas ao motivo da atividade.

Em consonância com o livro azul, o livro vermelho também fragmenta exercícios que requerem competência lingüística e de leitura, o que se pode inferir que as tarefas com foco na forma não aprimoram as estratégias *bottom-up*. A ênfase do livro recai sobre as estratégias *top-down*, portanto, não enfatiza o modelo interativo de leitura condizente com uma abordagem comunicativa. Assim, é possível afirmar que o autor do livro vermelho conceitua leitura como a criação de hábitos conteudísticos, por desconsiderar aspectos formais da língua. Dessa forma, esse livro também não pode ser equacionado segundo a Teoria da Atividade.

O livro amarelo, apesar de trazer diversos textos, na maioria das vezes explora-os somente em relação à gramática, utilizando-os, então, como pretexto para o ensino estrutural de itens formais da língua. Dessa forma, texto não trabalha

leitura e, por conseguinte, não explora as estratégias *bottom-up*, pois estas devem estar a serviço do entendimento textual. Por outro lado, em três exemplos citados (exemplos 4.16, 4.17 e 4.18), verificou-se que o ensino do vocabulário e da gramática estava sendo enfatizado em prol da compreensão do todo de um texto. Nessas tarefas, o autor do livro está trabalhando com as estratégias *bottom-up* e, assim, com o *consciousness-raising* do aluno. Além disso, explora, inclusive, as estratégias *top-down*, fazendo uso, então, do modelo interativo. Se todo o livro amarelo trabalhasse leitura como trabalhou nesses três exemplos, poder-se-ia afirmar que estaria de acordo com a Teoria da Atividade, já que as ações do aluno estão sendo orientadas ao desenvolvimento da competência comunicativa – nível da atividade – e aptas e serem automatizadas - nível da operação.

O livro roxo prioriza o estudo do texto em relação a atividades de inferência sobre o assunto (estratégias *top-down*), tarefas estruturais de gramática e questões para discussão oral. Evidencia-se, então, que o LD enfatiza poucas tarefas de compreensão textual. A gramática, ensinada como um fim e não um meio para o entendimento de um texto, não trabalha as estratégias *bottom-up*, assim como o ensino do vocabulário que é salientado em seções separadas das de leitura. Dessa forma, o livro roxo também não pode ser equacionado segundo a Teoria da Atividade, que prevê os três níveis ocorrendo em sintonia.

Diante disso, retomo a pergunta norteadora do estudo - em que medida as atividades com foco na habilidade de leitura auxiliam no desenvolvimento de recorrências formais da língua? – e chego às seguintes conclusões gerais:

(a) há uma evidente fragmentação entre habilidade de leitura e competência lingüística, ou seja, uma não influencia na outra para se alcançar a competência comunicativa;

(b) as atividades com foco na habilidade de leitura não auxiliam no desenvolvimento de pontos gramaticais, pois estes são trabalhados em seções a parte;

(c) as estratégias *bottom-up* não são trabalhadas na maioria dos capítulos dos LDs e, portanto, não ajudam a estender para cima a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos.

Durante a pesquisa, os LDs foram cotejados com uma aula intitulada padrão devido a três principais critérios atestados pelo Modelo Holístico (RICHTER, 2004, 2005): ênfase no modelo interativo (estratégia *top-down* e *bottom-up*), ciclicidade das unidades e interculturalidade (esse último critério, excluído da análise). Verificou-se que, em poucos momentos, os LDs se aproximaram conceitualmente da aula padrão, o que me leva a concluir que esse último material estaria mais próximo do ideal para ajudar o aluno a internalizar itens formais específicos. Isso se deve ao fato de que a aula padrão trabalha com as estratégias *bottom-up* em todas as lições de forma que as tarefas estejam auxiliando o aluno no entendimento do texto. Além disso, as lições são estruturadas para que itens formais já operacionalizados em determinado momento sejam pré-requisito para que o aluno consiga realizar com êxito a próxima tarefa. Desse modo, as lições são encadeadas e em nível crescente de complexidade para que a ZDP do aluno esteja sempre sendo instigada.

A aula padrão, diferentemente dos livros de Português para estrangeiros analisados, pode ser equacionada segundo a Teoria da Atividade (Leontiev, 1977), pois o motivo da atividade – competência comunicativa do aluno – está em consonância com as ações que ele deverá realizar ao utilizar o material padrão: exercícios com ênfase nas estratégias *top-down* e *bottom-up*, que são primordiais para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Assim, um dos meios que julgo necessário para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar, de forma satisfatória, o modelo de leitura interativo em todas as unidades de um livro didático.

A proposta de desconstrução das seções de leitura dos LDs no que se refere ao uso das estratégias *bottom-up* é a contribuição que este trabalho pretendia deixar às pesquisas de PLE e PL2, área ainda em expansão. Ao considerarmos importantes e relevantes, em aulas de leitura, tarefas que enfatizam os aspectos formais para o entendimento de um texto, estaremos promovendo uma consciência contextualizada da gramática da língua e ajudando o aprendiz a internalizar esses itens formais, o que poderá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, motivo do sistema de atividade em que se enquadra o professor de línguas.

Quanto às limitações do trabalho desenvolvido, cabe mencionar a abstração em relação com o que ocorre concretamente em uma sala de aula, pois a análise dos livros didáticos foi feita sem considerar seu uso concreto inserido em um

ambiente escolar, com alunos e professores em situações reais de interação. Ou seja, a análise limitou-se ao nível das ações, não tendo sido possível considerar as operações, visto o foco da pesquisa ter deixado de fora a implementação das propostas. Um material didático implementado é, sem dúvida, diferente de um trabalho planejado, no qual ocorre uma amputação da situação real. Entretanto, nesta pesquisa, não considere essa situação real, mas sim uma situação prescrita, planejada segundo práticas, de acordo com o Modelo Holístico (RICHTER, 2004, 2005), consideradas consistentes.

Por fim, no decorrer do estudo, surgiram questões que poderão servir de base para futuras pesquisas. Saliento dois pontos relevantes:

(1) A necessidade de estudos que procurem evidenciar os aspectos interculturais implicitamente e/ou explicitamente vinculados nos LDs, atrelados aos problemas de estratégias de leitura. O interculturalismo (FLEURI, 2000), inclusive, diz respeito ao terceiro eixo julgado essencial para o ensino de Português para estrangeiros, de acordo com a aula padrão do Modelo Holístico, e que foi aqui desconsiderado.

(2) A análise do discurso de professores de Português para estrangeiros, no intuito de verificar como eles utilizam os LDs em contextos reais de interação e como conduzem suas aulas. Nesse sentido, o estudo tentaria perceber como eles trabalham com leitura e se integram essa habilidade com aspectos formais da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. (orgs) **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ALVES, M. C. C. L. **Encontros de formação: repensar e reconstruir**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANDERSON, R. C. Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. What is not institutionally visible does not count: the problem of making activity assessable, accountable, and plannable. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. R. **Writing selves, writing societies**. 2003. Disponível em: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ Acesso em 16 de novembro de 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, E.F.V. **Professores de línguas e as abordagens de ensino/aprendizagem: estudo de narrativas de lembranças das abordagens que permearam as experiências de aquisição de LE de professores pré e em serviço e o seu fazer atual**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elaine.htm>; acesso em 1 de junho de 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BUNZEN, C. dos S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

CARRELL, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. **Manual do candidato**. Brasília, 2006.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CLARKE, M. A. The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIES, F. **Introducing reading**. England: Penguin, 1995.

DEVINE, J. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 6.ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>; acesso em 1 de junho de 2007.

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

ESKEY, D. E.; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. 2001. Disponível em <http://www.campus.oei.org/n6586.htm>; acesso em 3 de maio de 2007.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais**. 2000. Disponível em

http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc_ens.pdf;
acesso em 25 de abril de 2006.

FONTÃO, E.; COUDRY, P. **Fala Brasil: Português para estrangeiros**. Campinas, Pontes, 1989.

GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Didier, 1991.

GIOVANNINI, A. et al. **Profesor en acción 2: Áreas de trabajo**. Madrid: CRISOL, 1996.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

_____. Unity in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

GRABE, W. Reassessing the term "interactive". In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A.B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho, BARA, Nadime, PEREIRA, Sonia Maria da Cunha. **Aprendendo Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1993.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **Activity and consciousness**. 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>; Acesso em 1 de setembro de 2006.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=e&nrm=iso; Acesso em 16 de novembro de 2006.

LIMA, E. E. O. F., BERGWEILER, C. G., ISHIHARA, T. **Avenida Brasil 1**. São Paulo: EPU, 1991.

_____. **Avenida Brasil 2**. São Paulo: EPU, 1995.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falando... Lendo...Escrevendo Português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 1981.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. **Vygostky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP Pontes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. (2003). **A questão do suporte dos gêneros textuais**. (mimeo).

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua.** 2006. 391f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. O design de uma unidade de curso para o ensino de Português como segunda língua. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ano 7, nº2, jul-dez 2005. Disponível em http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania; Acesso em 8 de junho de 2007.

_____. Livro didático como gênero: um instrumento para o ensino de Português para estrangeiros. In: **Pôster** apresentado no 16º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Trabalho não publicado.

_____. Modelo holístico: respaldo teórico para o ensino de L2 e avaliação de materiais didáticos. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ano 8, nº1, jan-jun 2006. Disponível em http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania; Acesso em 8 de junho de 2007.

PINTO, C. M.; RICHTER, M. G. O livro didático de português para estrangeiros segundo a Teoria da Atividade. In: VI Seminário Internacional em Letras Palavras: Margens e Imagens, 2006, Santa Maria. **Anais.** Centro Universitário Franciscano, 2006.

PONCE, M. H. de.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

_____. **Panorama Brasil.** Ensino de Português no mundo dos negócios. São Paulo: Galpão, 2006.

RAMALHETE, R. **Tudo Bem - Português do Brasil.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

REGO, T. C. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RICHTER, M. G. **Rumo a uma concepção holística de formação docente**. Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes de Letras – UFSM, 2004.

_____. Por um modelo holístico de formação docente. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed.13, jan-jun. 2005. Disponível em [www.ufsm.br/linguagem e cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania). Acesso em 15 de março de 2007.

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M. Teoria da Atividade e modelos de leitura em livros didáticos de português – L2. **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, ed.atual, ano 8, nº 2, jul-dez 2006. Disponível em [http://www.ufsm.br/linguagem e cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania). Acesso em 15 de março de 2007.

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. Livro didático de português para estrangeiros: um gênero textual. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 2007, Tubarão – SC. **Anais**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, no prelo.

_____. Processos e fatores envolvidos na aquisição de L2 e a natureza do conhecimento lingüístico adquirido. In: 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 2006, Porto Alegre – RS. **Anais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006, no prelo.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching**. New York: Longman, 1987.

SAMUELS, J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE:Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. São Paulo: Artmed, 2003.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto alegre: ARTMED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – *E-mail* enviado a todos os autores dos livros didáticos

----- Mensagem Original -----

De: Cândida Martins

Para: XXX

Enviada em: segunda-feira, 14 de maio de 2007 12:56

Assunto: livro didático de português para estrangeiros

Prezada XXX,

trabalho com português para estrangeiros e estou desenvolvendo um projeto de mestrado, analisando livros didáticos. Adquiri os livros YYY e ZZZ e gostaria de incluí-los no corpus do meu estudo. Entretanto, é imprescindível que eles estejam sendo usados em sala de aula. Gostaria de saber se a senhora possui essa informação.

Desde já muito obrigada.

Cândida Martins Pinto (Mestranda - UFSM - RS)

ANEXO B – Respostas dos autores dos livros didáticos

----- Mensagem Original -----

De: XXX

Para: Cândida Martins <candida_mp@yahoo.com.br>

Enviada em: segunda-feira, 14 de maio de 2007 17:26

Assunto: Re: livro didático de português para estrangeiros

Prezada Cândida,

O YYY e ZZZ são usados em muitas escolas de línguas aqui em São Paulo, posso citar uma a Polyglot/Alumni, da co-autora CCC, e também no Itamaraty (Brasília), no Japão (Universidades de Sofia, Tokio, e em Kioto, não me lembro da referência exata), Espanha, Alemanha, Itália, França. Apesar do tempo, é um livro que se vende bem, portanto, acreditamos que seja ainda é bastante usado.

Se você precisa de dados precisos, acho que a editora E.P.U pode lhe informar.

Escreva para vendas@epu.com.br e explique em detalhes as informações de que necessita.

Caso encontre dificuldades, volte a me escrever, veremos se posso ajudá-la.

Posso lhe adiantar que, no momento, estamos trabalhando na atualização do livro que deve sair no final do ano. Muito sucesso no seu projeto de Mestrado.

Um abraço,

XXX

-----Mensagem original-----

De: XXX

Para: Cândida Martins <candida_mp@yahoo.com.br>

Enviada em: terça-feira, 22 de maio de 2007 10:33

Cc: WWW

Assunto: RES: livros didáticos de português para estrangeiros

Cara Cândida,

Os livros, certamente, estão sendo usados em sala de aula. Eu mesma utilizo os dois livros com alunos de várias nacionalidades na FAAP, onde leciono e coordeno os cursos de Português L2.

Encaminharei sua mensagem à SBS para que eles possam lhe dizer em que outros locais os livros são adotados.

Fico à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Um grande abraço,

XXX

----- Mensagem original -----

De: WWW

Para: Cândida Martins <candida_mp@yahoo.com.br>

Cc: XXX

Enviada em: terça-feira, 29 de maio de 2007 15:45

Assunto: RES: livros didáticos de português para estrangeiros

Prezada Cândida,

Como XXX informa em sua mensagem, os títulos **AAA** e **BBB** estão sendo adotados em faculdades e universidades em todo o mundo.

AAA já teve mais 60.000 cópias vendidas apenas do Livro do Aluno e foi adotado por universidades de referência como Georgetown, Nottingham, Texas University, Harvard, University of Rhode Island, Michigan, Sophia (no Japão) entre muitas outras.

BBB é um lançamento bem mais recente, mas está sendo divulgado também muito amplamente e tem sido muito bem aceito em cursos de nível avançado de ensino de PLE, voltados ao mundo dos negócios.

Coloco-me à disposição, caso tenha qualquer dúvida ou necessite de mais informações.

Atenciosamente,
WWW

ANEXO C - Curso de Português no Formato Matricial Cíclico

1. MATRIZ DE ÁREAS TÓPICAS

EU E OS OUTROS	ESPAÇO SOCIAL	ÓCIO	ATIVIDADES	ÉTICA	CONHECIMENTO
Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros
Etnias	Etnias	Etnias	Etnias	Etnias	Etnias
Faixas Etárias					
Classes Sociais					
Necessidades Especiais					

2. DESDOBRAMENTO DOS CONTEÚDOS (PRÁTICAS DISCURSIVAS)

EU E OS OUTROS	Subjetividade, amizade, amor, relacionamentos, convívio, rituais sociais, diálogo, ações de apoio psicológico, violência psicológica.
ESPAÇO SOCIAL	Alimentação, habitação, deslocamento, urbanização, infraestrutura, segurança, transporte, segregação social, serviços sociais, espaço midiático.
ÓCIO	Lazer, higiene mental e equilíbrio, esportes, turismo, hobbies, literatura, cultura cultivada.
ATIVIDADES	Formação profissional, exercício profissional, trabalho, renda, investimento, negociação, condições de trabalho, assistência social, aposentadoria.
ÉTICA	Boas maneiras, preceitos éticos, direito, leis e costumes, execução penal, ONGs, cultos religiosos e doutrinas, ideologias, inclusão-exclusão social.
CONHECIMENTO	Conhecimento científico, conhecimento extracientífico, saber prático e senso comum, distribuição do saber, lugares sociais do saber, legitimação do saber, saber e práticas sociais.

3. DESDOBRAMENTO DAS DIMENSÕES INTERCULTURAIS

GÊNEROS	Homem, mulher & identidade sexual, vivências da sexualidade, auto-imagem, conflitos de gênero.
ETNIAS	Raça, grupo étnico, nativo & estrangeiro, mestiçagem, identidade regional & nacional, conflitos étnicos.
FAIXAS ETÁRIAS	Criança, adolescente, jovem, adulto maduro, idoso, identidade etária, práticas etárias, conflitos etários.
CLASSES SOCIAIS	Estratificações de classe, práticas & identidades, mobilidade social, práticas de poder, resistência & cooptação, conflitos de classe.
NECESSIDADES ESPECIAIS	Necessidades físicas, psicológicas & profissionais, sociedade, padrões % déficits, auto-estima, integração & suporte familiar e social.

ANEXO D – Exemplo de uma aula-padrão

CURSO NO FORMATO MATRICIAL

ÁREA TÓPICA: Conhecimento

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Conhecimento científico

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Faixa etária

GÊNERO TEXTUAL: Artigo científico – Os Mistérios do Universo

CONTEXTUALIZAÇÃO: site TV Cultura – Alô Escola

(<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/ciencias/olhandoparaoceu/opceu9.htm>)

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

[Objetivos: ativar o conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e o input do aluno a fim de que ele faça um levantamento de hipóteses, induzindo o provável assunto do texto.]

Na aula de hoje, vamos estudar um texto de divulgação científica. Para podermos compreender com excelência o texto, tente responder às questões que seguem:

- 1) Na sua opinião, antes do mundo ser mundo, o que existia no universo?
- 2) Você já se deparou pensando sobre como o mundo surgiu?
- 3) Você sabe o que foi a Teoria do Big Bang? Você acredita nela?
- 4) O homem já foi capaz de pousar na lua. Que outras coisas você acha o que o homem ainda será capaz de fazer?
- 5) Geralmente, as crianças são as maiores indagadoras dos mistérios do universo. Se alguma criança perguntasse para você como o universo surgiu, o que você responderia?
- 6) Você já ouviu falar sobre a Via Láctea?
- 7) Existem muitas lendas sobre estrela-cadente. Você conhece alguma? O que uma estrela cadente significa para você?
- 8) Para os gregos, o sol era visto como um Deus. Para os cientistas, é somente uma estrela. E, para você, o sol representa alguma coisa?

ATIVIDADES DE LEITURA

[Objetivos: ler o texto; confirmar ou refutar as hipóteses levantadas sobre o assunto; construir um entendimento sobre o texto, responder a tarefas variadas já planejadas.]

Agora vamos estudar mais detalhadamente o texto. Então, leia as instruções abaixo e tente responder às perguntas que seguem:

- 1) Antes de lermos todo o texto, vamos fazer uma atividade, a fim de descobrirmos o assunto do texto. Então, sua tarefa é dar uma rápida olhada em todo o artigo, não se detendo em pontos específicos, e dizer qual é o tema/assunto:

[Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura skimming, que consiste em uma rápida e superficial lida no texto para entender as idéias principais.]

2) Agora, tente encontrar os parágrafos que contenham as informações específicas abaixo:

- a) Estrelas da Via Láctea totalizavam o universo: _____
- b) Explicação do significado de Aglomerados Globulares: _____
- c) Explicação do significado dos Quasares: _____
- d) Tempo decorrido da “Grande Explosão”: _____
- e) Explicação do significado de “Força forte”: _____
- f) Nome destinado aos menores constituintes da matéria: _____
- g) Explicação do significado de “Força fraca”: _____
- h) Explicação do significado de “Matéria Escura”: _____
- i) Explicação do significado de Acelerador de partículas: _____
- j) Citação do astrônomo inglês Eddington: _____

[Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura scanning, em uma rápida “varredura visual” do texto a fim de encontrar informações específicas.]

Agora é a vez de lermos o texto e tentarmos entendê-lo. Após, continue respondendo ao que se pede:

3) Agora que você já leu o texto, você seria capaz de dizer qual é o assunto do mesmo? Tente sintetizar a idéia principal do artigo.

[Objetivos: enfatizar a superestrutura do texto, ou seja, a idéia geral e trabalhar com as estratégias top-down.]

4) Você vai encontrar duas colunas abaixo, contendo um nome e seu significado, respectivamente. Sua tarefa é tentar numerá-las de acordo com o texto.

1. Matéria Escura
2. Quasares
3. Aglomerados globulares
4. Inflação do Big Bang
5. Quasi Stellar Astronomical Radiosources
6. Acelerador de Partículas
7. Quarks

- () evento no qual ocorreu uma imensa expansão do universo.
- () espécie de lançador de partículas que projeta um feixe orientado para percorrer uma linha onde são acelerados por eletro-ímã.
- () expressão que deu origem à palavra quasar.
- () menores constituintes da matéria.
- () agrupamento de estrelas que giram em torno da maioria das galáxias.
- () poderosas fontes de energia concentrada em pequenas porções de espaço.
- () são as galáxias que não se sustentam se não estiverem envolvidas por uma grande quantidade de matéria.

[Objetivos: enfatizar a macroestrutura do texto, ou seja, idéias-suporte: vocabulário, a partir do contexto, e trabalhar com as estratégias top-down.]

5) Observe as frases abaixo e tente encontrar nas opções que seguem outra frase que contenha o mesmo significado da primeira. Não se esqueça de voltar ao texto em caso de dúvidas:

a) “As estrelas mais brilhantes dos aglomerados são gigantes vermelhas e supergigantes”.

Os aglomerados possuem estrelas gigantes vermelhas e também supergigantes.

As estrelas gigantes vermelhas e as supergigantes são as mais brilhantes dos aglomerados.

As estrelas mais brilhantes pertencem aos aglomerados vermelhos gigantes e supergigantes.

b) “Os modelos mais aceitos sugerem que as primeiras entidades a se diferenciar no universo foram as forças da natureza.”

Já está comprovado que as forças da natureza foram as primeiras entidades a se diferenciar no universo.

Aceita-se a idéia de que as únicas entidades que se diferenciaram no universo foram as forças da natureza.

Os modelos aceitáveis indicam que as primeiras entidades a se diferenciar foram as forças da natureza no universo.

c) “As galáxias só começaram a se formar depois de 200 milhões de anos do Big Bang e continuam, desde então, em contínua expansão.”

Desde que se formaram, depois de 200 milhões de anos do Big Bang, as galáxias ainda continuam em expansão.

O Big Bang foi o grande responsável, 200 anos depois, na formação das galáxias, que continuam em expansão.

200 milhões de anos depois do Big Bang formaram-se as galáxias, um universo ainda em expansão.

d) “Os físicos podiam inventar a idéia da singularidade, mas apenas a natureza poderia criar um buraco negro”.

A natureza inventou um buraco negro e também a idéia da singularidade.

Há coisas inventadas pelo homem, mas somente a natureza foi capaz de inventar um buraco negro.

Apesar de várias tentativas, o homem não conseguiu copiar a invenção da natureza: o buraco negro.

[Objetivos: enfatizar a macroestrutura do texto, ou seja, idéias-suporte: paráfrase, e trabalhar com as estratégias top-down.]

[Objetivos das tarefas 6 a 11: enfatizar a microestrutura do texto, trabalhar com as estratégias bottom-up e ressaltar a diferença dos pronomes TUDO e TODO, a partir do método indutivo – tarefa intitulada paráfrase indutiva.]

6) Na aula de hoje iremos estudar um pouco sobre o uso das palavras TUDO e TODO. Então, observe que as frases abaixo possuem algumas partes destacadas. Sua tarefa é tentar encontrar a(s) alternativa(s) que melhor parafraseia(m) essas partes:

a) “**E toda a evolução do conhecimento**, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

E cada evolução do conhecimento

E a evolução do conhecimento de forma geral

E uma parte da evolução do conhecimento

b) “Em 1965, um equipamento na Terra sintonizava uma espécie de “eco” eletromagnético do momento da criação, **que se espalha por todo o universo** em radiação de microondas equivalentes a 3 kelvin.”

() que se espalha pelo universo na sua totalidade

() que se espalha pelo universo gradativamente

() que se espalha pelo universo de forma geral

c) “**Tudo se resume** em fazer as partículas se chocarem de maneira controlada contra anteparos especialmente escolhidos para os diversos tipos de experimentos.”

() De um modo geral se resume

() Basicamente se resume

() cada passo mencionado se resume

7) Você saberia dizer em que outros gêneros textuais podemos encontrar as palavras TUDO e TODO? Observe o exemplo abaixo depois dê seu próprio exemplo de um outro tipo de gênero textual:

EX1: Receita de bolo - Junte **todos** os ingredientes numa forma e ponha para assar no forno.

EX2: Propagandas – Que tal fazer aquela pescaria? Produtos para camping, caça e pesca, armas e munições. A Lang tem **tudo** o que você precisa. Sempre.

8) Agora você vai observar duas frases retiradas do texto, prestando uma devida atenção às partes destacadas:

“E **toda** a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

“Isso **tudo** fica muito misterioso porque, para se explicar um mistério, acabamos usando outros mistérios ainda mais intrincados.”

Você deve ter notado que o emprego de TUDO e TODO é diferente. Dessa forma, tente dizer qual é a idéia que essas palavras desempenham nas frases acima:

() idéia de inclusão

() idéia de exclusão

() idéia de generalização

() idéia de repetição

9) As frases abaixo também foram retiradas do texto e empregam as palavras TUDO e TODO. Tente encontrar os referentes dessas palavras. Não esqueça de voltar ao texto.

a) “A primeira sensação que dá é que há uma ordem em **tudo** isso.” (parágrafo 3).
TUDO refere-se a _____

b) “Hoje nós sabemos que **toda** a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol.” (parágrafo 5)
TODA refere-se a _____

c) “Era uma vez... e **toda** a matéria, **tudo** o que conhecemos ou não, devia fazer parte de algo tão pequeno quanto as menores partículas que conhecemos.” (parágrafo 18)
TODA refere-se a _____

TUDO refere-se a _____

d) “Nós estamos lidando com frações de 10-43 de segundo, como se **tudo** estivesse ocorrendo quadro a quadro, numa supercâmera lenta.” (parágrafo 21)

TUDO refere-se a _____

e) “Tanto para uma estrela muito massiva, como para **todo** o universo.” (parágrafo 39)

TODO refere-se a _____

10) A palavra destacada da frase abaixo pode ser substituída por qual das opções que seguem sem prejuízo no seu sentido inicial?

“**Todas** essas hipóteses se sustentam numa grande teoria geral de origem e destino do universo conhecida como “BIG BANG” ou “GRANDE EXPLOSÃO”.”

- () tudo
- () cada
- () quaisquer
- () no geral

11) Nas frases abaixo, há espaços em brancos. Sua tarefa é tentar completá-las com TUDO ou TODO:

- a) _____ as hipóteses se sustentam na teoria de origem do universo.
- b) Quando olho para o céu, penso que _____ é tão maravilhoso e grandioso.
- c) _____ o que sei é isso: o mundo se originou de uma grande explosão.
- d) O Big Bang entusiasmou _____ os cientistas.
- e) _____ a matéria que os cientistas detectaram no universo representa 1% do total da massa necessária.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

[Objetivos: fazer um levantamento dos tópicos trabalhados em aula, discutir sobre assuntos interligados ao texto, oportunizar um debate oral, a fim de que o aluno opine sobre o tema.]

- 1) Textos científicos são ricos em informações novas. O que você não sabia antes de ler o texto que ficou sabendo depois de tê-lo lido?
- 2) Na sua opinião, qual é a importância de lermos textos científicos?
- 3) Qual é a diferença entre a linguagem desse texto e a da música do Legião Urbana, trabalhada no primeiro dia de aula?
- 4) O universo, as estrelas, as galáxias sempre causaram muita curiosidade não só para os cientistas, mas também para nós, pessoas comuns. Você gostaria de poder passar um dia como astronauta e viajar numa nave espacial?
- 5) No seu país de origem, as pessoas gostam de comentar, de ler textos científicos como este que acabamos de trabalhar?
- 6) Todo o universo esconde muitos mistérios. Há algum mistério da natureza que você gostaria de desvendar ou que algum cientista desvendasse e contasse ao mundo?

7) Se você tivesse que dar uma palestra para um grupo de cientistas sobre o universo, o que você diria? Inicie sua frase com uma das opções abaixo:

Tudo o que sei é que

Todo o universo é

8) Segundo a Bíblia, Deus criou o universo e, de acordo com os cientistas, o mundo se originou de uma grande explosão. No seu país de origem, qual é a teoria mais aceita para a criação do universo: a de Deus ou a dos cientistas?

9) E você? Em qual teria você acredita? Por quê?

TEXTO:

Os Mistérios do Universo

É curioso como a gente percebe a natureza, aparentemente calma, visualmente tranqüila, mas fervilhando em partículas, energia, matéria e movimento.

Fazer parte dessa paisagem, olhar para o céu e sentir-se dentro dele, é motivo mais que suficiente para começar a fazer perguntas e entrar num ciclo interminável de respostas que geram perguntas, que querem respostas, que apontam mistérios que existem para ser desvendados.



Jardim Botânico

O universo está cheio deles.

A primeira sensação é de que há uma ordem em tudo isso. E foi pensando assim que os gregos associaram a palavra "cosmo", que quer dizer ordem em grego, à idéia de universo. E toda a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.

Olhar para o céu ou para a Terra é só uma opção... a ordem deve estar em todas as partes. As pesquisas sobre nós mesmos e o nosso planeta já avançaram bastante, mas ainda restam muitas indagações. Se é assim com o que está próximo de nós, é justo avaliar o quanto há pra ser desvendado no universo.

Hoje nós sabemos que toda a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol, e que as substâncias de que somos feitos e que nos envolvem muito provavelmente têm origem no processo de evolução das estrelas. Mas, essa é uma noção recente. Foi só no final do século XVIII que surgiu a idéia de galáxia, mas mesmo assim muita gente pensava que as estrelas da VIA LÁCTEA eram todo o universo. Havia no céu dos telescópios do século XVI umas nuvens que pareciam poeira estelar ou coisa parecida, e foi só com a instalação de instrumentos mais potentes, já em 1925, que a astronomia pôde identificar as estrelas gravitando nos diferentes formatos das galáxias.

Enquanto o estudo do céu mais próximo permitia definir melhor a estrutura da VIA LÁCTEA, a observação do céu de fundo apresentava centenas, milhares de novas galáxias. Novas "ilhas-universo" apareciam a dezenas de milhares de anos-luz, cada uma com bilhões de estrelas.

Através dessas descobertas, foi possível realizar cálculos para testar as teorias sobre a origem, idade e destino do universo. As galáxias estavam se afastando umas das outras, confirmando um universo em expansão.

A medição da velocidade de afastamento das galáxias permite estimar a idade provável do universo. Hoje em dia, o tempo aceito para a existência do universo está entre 15 e 20 bilhões de anos. E, quanto mais se avança nas teorias e nas estimativas, mais mistérios aparecem.

Um desses paradoxos se refere aos AGLOMERADOS GLOBULARES, que são agrupamentos de estrelas que giram em torno da maioria das galáxias e que podem conter desde algumas dezenas de milhares até vários milhões de estrelas. O problema é que eles parecem ser mais velhos que as galáxias, ou mais antigos que o

próprio universo . Utilizando os mesmos métodos de datação adotados para as galáxias, os aglomerados globulares chegam a indicar 25 e até 30 bilhões de anos de idade.

As estrelas mais brilhantes dos aglomerados são gigantes vermelhas e supergigantes. Alguns teóricos acreditam que os aglomerados globulares foram as unidades formadoras das galáxias nos primeiros momentos de criação do universo.

Parece, no mínimo, um contra-senso pensar que alguma coisa possa ser mais antiga que o universo. Mas, é para onde nos leva o exercício da busca de nossas origens. Contra-senso ou não, os AGLOMERADOS estão aí e alguns deles são visíveis até a olho nu.



Aglomerado ocular

O aglomerado identificado como NGC 5139 é visualizado como ÔMEGA da constelação do CENTAURO, apesar de estar a cerca de 17 000 anos-luz de nós. É que ele tem um diâmetro aproximado de 300 anos-luz e deve conter por volta de um milhão de estrelas.

Longe do alcance da vista desarmada - e ainda mais envolvidos em dúvidas - estão os QUASARES. Poderosas fontes de energia concentrada em relativamente pequenas porções de espaço, os QUASARES continuam desafiando os astrofísicos.

Inicialmente, os QUASARES foram identificados como estrelas azuis. Foi a radioastronomia que permitiu a definição de algumas das características desses corpos celestes. Eles têm um centésimo do diâmetro de uma galáxia, mas possuem luminosidade variando entre 100 e 1000 galáxias, isso considerando as várias frequências do espectro eletromagnético . Alguns deles são os objetos celestes mais distantes que conhecemos, encontrados a 14 ou 15 bilhões de anos-luz de nós.

Talvez eles tenham sido testemunhas vivas dos primeiros tempos do universo. Hoje, já são conhecidos mais de 3 000 "QUASI STELLAR ASTRONOMICAL RADIOSOURCES", que é a expressão que deu origem à palavra QUASAR.

Os QUASARES podem ser etapas de evolução das GALÁXIAS ou, segundo algumas teorias, podem ser uma espécie de "saída" de BURACOS NEGROS. Ao contrário das estrelas, os quasares não produzem energia como resultado típico de reações termonucleares, e por isso as teorias sobre o "funcionamento" dos quasares fazem uma possível vinculação entre eles e os NÚCLEOS ATIVOS DE GALÁXIAS.

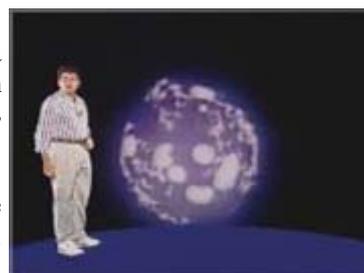
A partir daí, os modelos se baseiam na idéia da acreção de matéria, quer por contração de estrelas massivas, quer por atração de um buraco negro. Isso tudo fica muito misterioso porque, para se explicar um mistério, acabamos usando outros mistérios ainda mais intrincados.

Afinal, estamos falando de eventos ocorridos há 14, 15 bilhões de anos. Todas essas hipóteses se sustentam numa grande teoria geral de origem e destino do universo conhecida como "BIG BANG" ou "GRANDE EXPLOÇÃO".

Era uma vez... e toda a matéria, tudo o que conhecemos ou não, devia fazer parte de algo tão pequeno quanto as menores partículas que conhecemos. Nosso universo era então alguma coisa muito densa e incredivelmente pequena . Espaço e tempo não existiam.

O que ocorreu então, no instante da grande explosão ? Essa tem sido a pergunta que físicos, astrofísicos e cosmólogos - teóricos ou não - tentam responder nos laboratórios, nos computadores e nas observações astronômicas.

Os modelos mais aceitos sugerem que as primeiras entidades a se diferenciar no universo foram as FORÇAS DA NATUREZA. Primeiro a GRAVIDADE.



Modelo do Big-Bang

A seguir a "FORÇA FORTE", que é a energia responsável por manter os núcleos atômicos coesos.

Os átomos ainda não existiam nesse "período" do universo em formação, mas a força que os manteria unidos já existia, já era uma entidade individual. Nós estamos lidando com frações de 10^{-43} de segundo, como se tudo estivesse ocorrendo quadro a quadro, numa supercâmera lenta.

Então teria ocorrido uma imensa e rapidíssima expansão, na qual o universo teria ocupado muito mais espaço do que viria a ocupar nos 5 bilhões de anos seguintes. Esse evento recebeu um nome bem conhecido de nós, brasileiros: "INFLAÇÃO". Mas os "planos" do universo são muito mais eficientes que os nossos e a INFLAÇÃO DO BIG BANG retroagiu instantaneamente.

Após a grande contração, teriam surgido os QUARKS e ANTIQUARKS, que são consideradas hoje em dia as menores constituintes da matéria. Como dá pra imaginar, QUARKS e ANTIQUARKS se anulam no contato, mas aproximadamente um a cada bilhão de pares conseguiu sobreviver para se combinar e formar a matéria como nós conhecemos.

Agora é o ELETROMAGNETISMO que se torna entidade independente transitando entre partículas carregadas negativa e positivamente, transportado pelos FÓTONS. Na seqüência, quem se separa é a chamada "FORÇA FRACA", que é, a grosso modo, a energia responsável pela organização do movimento dos elétrons em torno dos núcleos atômicos. Só então começariam a se formar o que viriam a ser os átomos. Viria então um longo período de dominação da energia entre 10-32 segundos após o BIG BANG e os 3 000 primeiros anos de vida do universo, quando, e só então, pelo esfriamento geral do universo, a matéria passou a predominar.

O universo só vai ficar parecido com o que nós vemos hoje uns 300 000 anos depois, quando ele se torna transparente e o esfriamento é suficiente para que a energia eletromagnética se separe definitivamente da matéria.

As galáxias só começaram a se formar depois de 200 milhões de anos do big bang e continuam, desde então, em contínua expansão.

Quando a gente mergulha nos detalhes desses modelos a coisa parece complicada, mas em linhas gerais o BIG BANG é uma hipótese simples: num dado instante, o universo nasce a partir de uma grande explosão e segue se expandindo até a configuração atual. Talvez por isso ela tenha sido aceita com facilidade por várias vertentes da ciência e até pela Igreja, que via a cosmologia identificar o instante da criação. Mas, faltava a comprovação observacional. E ela veio com mais uma magnífica intervenção do acaso. Aliás, a radioastronomia é mestre nessas coisas desde suas origens.

Ajustando uma antena para acompanhamento de um satélite, os radioastrônomos ARNO PENZIAS e ROBERT WILSON, dos laboratórios BELL, descobriram um ruído de fundo que parecia um defeito. Eles desmontaram o equipamento, espantaram uns pombos que tinham feito seus ninhos por ali, e o sinal constante permanecia.

Fizeram então um relatório sobre o "defeito", que acabou caindo nas mãos de astrofísicos e cosmólogos. A grande descoberta foi anunciada.

Aquele ruído era a RADIAÇÃO REMANESCENTE do BIG BANG. Em 1965, um equipamento na Terra sintonizava uma espécie de "eco" eletromagnético do momento da criação, que se espalha por todo o universo em radiação de microondas equivalente a 3 Kelvin.



Depois desse primeiro achado casual, centenas de outras medições confirmaram a radiação de fundo. Inclusive o satélite COBE em 1992, que, além de confirmar a presença do fundo de microondas, detectou nele ondulações que representam estruturas de concentração da matéria primordial do universo.

O BIG BANG entusiasmava a todos não só pela possibilidade de explicar as coisas, mas também pela série de

novos desafios que ele lançava. Por exemplo: para que as contas da teoria confirmem um universo fechado, que vai se expandir até um determinado limite e então passará a se contrair, há a necessidade de uma "x" quantidade de matéria.

Toda a matéria que nós conseguimos detectar no universo, estrelas , galáxias , nebulosas , quasares, tudo , mas TUDO MESMO que conhecemos, representa aproximadamente 1% do total da massa necessária.

E mais: há teóricos que afirmam que as galáxias, por exemplo, não se sustentam se não estiverem envolvidas por uma grande quantidade de matéria, que como nós não conseguimos detectar, ficou conhecida como "MATÉRIA ESCURA".

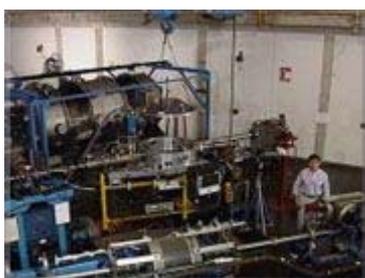
É um belo desafio saber que temos 99% do universo para compreender. Outra feição da teoria nascida das equações de EINSTEIN é que, apesar de ainda encontrar opositores, ela teve o condão de unificar duas áreas aparentemente díspares: astronomia e FÍSICA DE PARTÍCULAS. Uma se ocupa das manifestações macroscópicas da natureza, as galáxias, os aglomerados de galáxias etc.



A outra se incumbe de operar na área do infinitamente pequeno, as partículas sub-atômicas constituintes da matéria. Nas últimas décadas, a grande batalha dos pesquisadores tem sido procurar uma maneira de desenvolver uma linguagem comum que permita a unificação em busca de modelos mais adequados ao que conhecemos das manifestações da natureza.

Em ACELERADORES de PARTÍCULAS como o instalado no campus da USP em São Paulo, os físicos testam modelos para o "funcionamento" de estrelas e pesquisam a estrutura atômica buscando os caminhos que o big bang percorreu para a geração da matéria.

Um ACELERADOR de PARTÍCULAS é uma espécie de lançador de partículas que projeta um feixe orientado para percorrer uma linha onde são acelerados por eletro-ímã. Tudo se resume em fazer as partículas se chocarem de maneira controlada contra anteparos especialmente escolhidos para os diversos tipos de experimentos.



Acelerador de partículas - USP

É com máquinas assim que os astrofísicos testam as ocorrências imaginadas para quando o universo tinha apenas um minuto de idade, como a união de PRÓTONS para a formação de HÉLIO ou a porcentagem de materiais leves em dado instante da evolução do BIG BANG. São pesquisas como essas que podem encontrar os caminhos para a detecção da matéria escura, dos 99% desconhecidos do universo.

Os mistérios nascidos da mente dos cosmólogos teóricos não param por aí. E entre eles talvez o mais instigante seja o da SINGULARIDADE, ou BURACO NEGRO. Em matemática, uma singularidade é o que acontece quando se divide algo por zero. A resposta é infinita, indefinida. A SINGULARIDADE aparecia nas previsões da RELATIVIDADE GERAL, indicando que poderia haver regiões no universo onde as leis da física não eram válidas. Regiões onde matéria e energia e até mesmo o espaço e o tempo eram destruídos ou criados.

Em tese, um excesso de matéria pode provocar um irreversível colapso sobre si mesma, arrastando tudo o que estiver dentro ou próximo do horizonte de eventos. Ainda em tese, a idéia da SINGULARIDADE ou do BURACO NEGRO é válida para qualquer forma de concentração de matéria. Tanto para uma estrela muito massiva, como para todo o universo.

Os físicos podiam inventar a idéia da singularidade, mas apenas a natureza poderia criar um buraco negro. Restava encontrá-lo.

Em 1970, um satélite projetado para detectar emissões de RAIOS X observou um sistema duplo na constelação de CYGNUS, onde astrônomos ópticos encontraram uma estrela supergigante brilhante e azul que estava girando em torno de um objeto invisível a cada seis dias, aproximadamente.



Buraco Negro

Após décadas de teorias e incertezas, CYGNUS X-1 estava ali, a "apenas" 6000 anos-luz, ainda dentro da nossa galáxia. Os buracos negros estavam no mundo.

O que haveria do outro lado de um buraco negro?

A singularidade que deu origem ao big bang pode ser o avesso de um buraco negro?

Não para responder a nenhuma dessas questões, mas para pôr mais lenha da fogueira do universo, vale a citação de um pensamento do astrônomo inglês ARTHUR STANLEY EDDINGTON, contemporâneo de EINSTEIN :

"ENCONTRAMOS UMA ESTRANHA PEGADA NA ORLA DO DESCONHECIDO. DESENVOLVEMOS TEORIAS PROFUNDAS, UMA APÓS A OUTRA, PARA EXPLICAR SUA ORIGEM. POR FIM, CONSEGUIMOS RECONSTRUIR A CRIATURA QUE FEZ A PEGADA. E, ORA VEJAM! ELA É NOSSA PRÓPRIA PEGADA".