

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

**PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE  
TUTORAMENTO NO ENSINO DE LEITURA EM  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Fabírcia Cavichioli**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO  
NO ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS  
PARA ESTRANGEIROS**

**por**

**Fabírcia Cavichioli**

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

**PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO NO  
ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

elaborada por  
**Fabírcia Cavichioli**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dioni Maria dos Santos Paz**  
(1<sup>ª</sup> Argüidora)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcia Cristina Corrêa**  
(2<sup>ª</sup> Argüidora)

Santa Maria, 25 de janeiro de 2008.

Dedico esta dissertação ao meu marido Alexander, companheiro inseparável de todas as horas, pelas palavras de carinho, pelo ombro amigo e, principalmente, por entender o quão importante este trabalho é para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu professor e orientador Marcos Gustavo Richter pela amizade e pelos ensinamentos precisos e, principalmente, por compreender meus momentos de angústias durante toda essa jornada.

À amiga e colega Cândida Martins Pinto pelas palavras de conforto e pelo companheirismo incondicional.

Às minhas amigas do peito Darléia, Catiane, Tatiane, Raquel e Angelise pelo voto de confiança e pela torcida incansável.

Aos meus pais, que amo tanto, por todo carinho e, sobretudo, por acreditarem em mim.

Às minhas irmãs Giseli, Leandra e Patrícia e ao meu irmão Lucas pelas palavras de incentivo.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria pelo apoio e pela dedicação.

Aos professores que fizeram parte da Comissão Examinadora desta Dissertação de Mestrado pelas valiosas contribuições.

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar (Moacir Gadotti).

## **RESUMO**

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

### **PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO NO ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

**AUTORA: FABRÍCIA CAVICHIOLI**

**ORIENTADOR: MARCOS GUSTAVO RICHTER**

**Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de janeiro de 2008.**

Nas últimas décadas, estudiosos e pesquisadores da linguagem têm dedicado especial atenção ao ensino de línguas em geral. Muitas dessas pesquisas têm direcionado seus interesses para a análise de livros didáticos, visando como propósito principal apontar melhorias e/ou possíveis modificações, a fim de que essas contribuam tanto na qualidade estrutural de tais livros quanto no uso deles na prática em sala de aula. Assim, na tentativa de expandir ainda mais esse campo, esta pesquisa se propôs a analisar os livros didáticos destinados ao ensino de português para estrangeiros. Norteiam, portanto, este estudo dois objetivos gerais, a saber: (1) investigar em que medida as perguntas propostas nas seções de leitura por parte dos autores dos livros didáticos assistem professor e aluno na travessia da Zona de Desenvolvimento Proximal; (2) comparar o modelo-padrão de material didático e as seções de leitura analisadas a fim de verificar em quais desses materiais o professor percebe índices de melhora em direção ao que considera desejável para o ensino de leitura. Foram selecionados, para integrar o corpus desta investigação, três livros didáticos do aluno, acompanhados respectivamente do livro didático do professor, somando um total de seis livros. Neles foram analisadas as perguntas elaboradas pelos autores nas seções de leitura. Para tanto, foi considerada relevante, como metodologia referencial, a segunda geração da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1978), mais especificamente, os três níveis hierárquicos da atividade – atividade – ações e operações. Assim, com base na análise dos dados, foi possível concluir que as perguntas propostas pelos autores não estão encadeadas estruturalmente com o intuito de propiciar o trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) entre professor e aluno. Isso porque, além de apresentarem um encadeamento inconsistente, algumas tipologias estruturam-se de forma tradicional, tornando-se meta consagrada destas avaliar o aluno em relação aos conteúdos oferecidos pelos livros didáticos e, sobretudo, induzi-lo a reproduzir conhecimentos prontos. No entanto, contrapõem-se aos tipos de perguntas encontradas nesses livros (tanto do aluno como do professor), as perguntas elaboradas no modelo-padrão de material didático, no qual elas são entendidas como um tipo de estratégia de tutoramento. São definidas, assim, devido ao auxílio que prestam ao professor e ao aluno, a fim de que possam trabalhar em ZDP. O encadeamento crescente dessas perguntas permite que o aluno trabalhe primeiramente na linha de desenvolvimento real para que, gradativamente, tutorado pelo professor, avance para a linha de desenvolvimento potencial. Tutorando o aprendiz, o professor ajuda-o a consolidar de forma mais efetiva os conhecimentos pertencentes à linha de desenvolvimento potencial. Ou seja, a assistência prestada por intermédio dessas perguntas auxilia o aprendiz estrangeiro na formação de conhecimentos que ainda não estão formados, permitindo que ele avance para níveis superiores de desenvolvimento.

Palavras-chave: perguntas; ensino; leitura; português para estrangeiros.

## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Language  
Federal University of Santa Maria

### **QUESTIONS AS TUTORIAL STRATEGIES IN THE TEACHING OF READING IN PORTUGUESE FOR FOREIGNERS**

**AUTHOR: FABRÍCIA CAVICHIOLI**

**ADVISOR: MARCOS GUSTAVO RICHTER**

In the last decades language specialists and researchers have dedicated special attention to the teaching of languages in general. Many of these researches have directed their interests to the analysis of textbooks, aiming as main purpose to point out improvements and/or possible modifications on them in order that they could contribute as in the structural quality of these textbooks as in their use in the classroom. Thus, trying to expand still more this field, this research aims at analyzing the textbooks used in the teaching of Portuguese as a Foreign Language. That's why, this study is guided by two general objectives: (1) investigating to what extent the questions proposed by the authors in the textbooks reading sections help both teacher and student to cross the Zone of Proximal Development; (2) comparing the model-pattern of didactic material as well as the reading sections analyzed in order to verify in which materials the teacher notice rates of improving toward what he considers appropriate to the teaching of reading. For integrating the corpus of such investigation, three student's textbooks followed by the teacher's book were selected, adding a total of six books. In these books, questions elaborated by the authors in the reading section were analyzed. For so, as the referential methodology the second generation of the Activity Theory, proposed by Leontiev (1978), was considered relevant, mainly the three hierarchical levels of activity- activity-actions and operations. Then, based on the data analyses, it was possible to conclude that the questions proposed by the authors are not structurally connected with the aim of propitiating, between teacher and student, the work in Zone of Proximal Development (ZPD). Besides that, the textbooks present an inconsistent connection, some typologies are structured in a traditional way, becoming their main goal to evaluate the student in relation to the contents offered by the book and, mainly, leading him to reproduce ready knowledge. However, as opposed to the kind of questions found out in this books (for both student and teacher), there are questions elaborated in the model-pattern of the didactic materials, which are understood as a kind of tutorial strategy. Thus, they are defined due to the aid that they provide for teacher and student in order that they can work in ZPD. The growing connection of such questions enable the student of working firstly in the real development line to gradually, tutored by the teacher, advance toward the potential development line. When the teacher tutors the learner he helps this learner to consolidate more effectively the knowledge that belongs to potential development line. That is, the aid dedicated via these questions helps the foreigner learner to construct the knowledge that was not formed yet, enabling him to advance toward superior levels of development.

Key-words: questions; teaching; reading; Portuguese for foreigners



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Estrutura hierárquica da atividade segundo Leontiev (1978).....	45
QUADRO 2 - Síntese dos níveis hierárquicos da atividade no universo do livro didático desenvolvido pelo aluno e pelo professor.....	51
QUADRO 3 - Síntese dos tipos de perguntas apresentadas no Capítulo II.....	62
QUADRO 4 - Corpus Selecionado.....	65
QUADRO 5 - Síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.....	104
QUADRO 6 -Continuação da síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.....	105
QUADRO 7 - Continuação da síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.....	106
QUADRO 8 - Síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do professor.....	128

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>LDA</b>	Livro Didático do Aluno
<b>LDP</b>	Livro Didático do Professor
<b>PPE</b>	Português para Estrangeiro
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>MD</b>	Material Didático
<b>LD</b>	Livro Didático em Geral (tanto do professor quanto do aluno)
<b>TA</b>	Teoria da Atividade
<b>NDR</b>	Nível de Desenvolvimento Real
<b>NDP</b>	Nível de Desenvolvimento Potencial

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Curso de Português no Formato Matricial e Cíclico.....	154
ANEXO 2 – E-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula .....	155
ANEXO 3A – Respostas do e-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula.....	156
ANEXO 3B –Respostas do e-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula.....	157
ANEXO 3C – Respostas do e-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula.....	158
ANEXO 3D – Respostas do e-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula.....	159
ANEXO 3E – Respostas do e-mail enviado para os professores de português para estrangeiros a fim de verificar qual livro didático do aluno é adotado por eles em sala de aula.....	160
ANEXO 4 - Texto retirado do Livro Verde 1.....	161
ANEXO 5 - Texto retirado do Livro Verde 1.....	162
ANEXO 6 - Texto retirado do Livro Verde 1.....	163
ANEXO 7 - Texto retirado do Livro Verde 1.....	164
ANEXO 8 - Texto retirado do Livro Vermelho 1.....	165
ANEXO 9 – Texto retirado do Livro Vermelho 1.....	166
ANEXO 10 – Texto retirado do Livro Vermelho 1.....	167
ANEXO 11 – Texto retirado do Livro Vermelho 1.....	168
ANEXO 12 – Exemplo de aula do modelo-padrão de material didático.....	169
ANEXO 13 – Exemplo de material didático do professor.....	178

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 QUESTÕES DE PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 LIVRO DIDÁTICO: UM GÊNERO TEXTUAL.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 MODELO-PADRÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PROPOSTO PELO MODELO HOLÍSTICO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1 Arquitetura do modelo-padrão.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2 Interculturalismo.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.3 Didática da aula de leitura.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.4 Modelos de leitura.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 ASPECTOS COGNITIVOS NO ENSINO DE LEITURA: BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 SÓCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4.1 Zona de Desenvolvimento Proximal.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.2 Conceito de Mediação.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5 BREVE HISTÓRICO DA TEORIA DA ATIVIDADE.....</b>	<b>44</b>
<b>2.5.1 Segunda geração da Teoria da Atividade.....</b>	<b>45</b>
<b>2.5.2 O livro didático de português para estrangeiros na perspectiva da segunda geração da Teoria da Atividade.....</b>	<b>48</b>
<b>2.5.3 As perguntas e os três níveis hierárquicos da atividade.....</b>	<b>50</b>
<b>2.6 PERGUNTAR PARA QUÊ?.....</b>	<b>52</b>
<b>2.6.1 A pergunta no livro didático.....</b>	<b>54</b>
<b>2.6.2 O papel das perguntas.....</b>	<b>55</b>
<b>2.6.3 A evolução dos estudos acerca das perguntas.....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 UNIVERSO NO QUAL O ESTUDO SE INSERE.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 SELEÇÃO DO CORPUS.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.1 Proposta didática dos livros selecionados.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3.1 Livro didático do aluno e livro didático do professor.....</b>	<b>67</b>
<b>3.4 ESTUDO COMPARATIVO.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 ANÁLISE DO LIVRO AZUL 1.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1 Perguntas que comparam vocabulário.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2 Perguntas que direcionam a escolha.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.3 Perguntas de conhecimento de mundo.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.4 Perguntas de interpretação.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.5 Perguntas de opinião.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.6 Perguntas de bate-papo.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1.7 Perguntas interculturais.....</b>	<b>85</b>

4.1.8 Perguntas de vocabulário.....	86
4.2 ANÁLISE DO LIVRO VERMELHO 1.....	87
4.2.1 Perguntas de interpretação.....	87
4.2.2 Perguntas de bate-papo.....	89
4.2.3 Perguntas de opinião.....	90
4.2.4 Perguntas de conhecimento de mundo.....	91
4.2.5 Perguntas interculturais.....	93
4.3 ANÁLISE DO LIVRO VERDE 1.....	94
4.3.1 Perguntas de bate-papo.....	94
4.3.2 Perguntas de interpretação.....	96
4.3.3 Perguntas de opinião.....	98
4.3.4 Perguntas de conhecimento de mundo.....	100
4.3.5 Perguntas interculturais.....	101
4.4 PERGUNTAS ANALISADAS NO LIVRO DIDÁTICO DO ALUNO: ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO OU SIMPLEMENTE PERGUNTAS?.....	107
4.5 ANÁLISE DO LIVRO AZUL 2.....	110
4.6 ANÁLISE DO LIVRO VERDE 2.....	112
4.6.1 Perguntas de conhecimento de mundo.....	113
4.6.2 Perguntas de bate-papo.....	114
4.6.3 Perguntas de compreensão.....	115
4.6.4 Perguntas de vocabulário.....	116
4.7 ANÁLISE DO LIVRO VERMELHO 2.....	118
4.7.1 Perguntas de compreensão.....	118
4.7.2 Perguntas de bate-papo.....	119
4.7.3 Perguntas de conhecimento de mundo.....	120
4.7.4 Perguntas de vocabulário.....	121
4.8 AS PERGUNTAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO OU SIMPLEMENTE PERGUNTAS?.....	124
4.9 AS PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO: UM ESTUDO COMPARATIVO.....	127
4.9.1 Análise das perguntas no modelo-padrão de material didático do aluno.....	128
4.9.2 Análise das perguntas no material didático de apoio destinado ao professor.....	133
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>146</b>

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este capítulo está distribuído em quatro seções. Na seção 1.1, apresento o contexto que instigou a construção da pesquisa. Na seção 1.2, discuto a relevância do presente estudo na área do ensino de português para estrangeiros. Na seção 1.3, exibio as perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação. E, para finalizar, na seção 1.4, descrevo a organização dos demais capítulos que compõem esta dissertação.

### 1.1 Contexto de construção da pesquisa

O interesse em pesquisar a ocorrência dos tipos de perguntas nas seções de leitura dos livros didáticos, destinados ao ensino de português para estrangeiros (PPE), é fruto das experiências vivenciadas como aluna-docente em formação inicial, no Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ingressei nessa caminhada como participante em um projeto de pesquisa e extensão na área de português para estrangeiros. O projeto era desenvolvido no Laboratório de Português para Estrangeiros<sup>1</sup> e tinha como propósito desenvolver dois objetivos-chave, a saber: 1º) preparar material didático (MD) para o ensino de PPE, com ênfase na leitura; 2º) aplicar o material elaborado na prática de ensino, com o objetivo de atender alunos de nacionalidade latino-americana.

Mais tarde, atendendo a um objetivo secundário, porém necessário, passei a elaborar um material de apoio à atividade de leitura, isto é, um tipo de guia pedagógico que pudesse me ajudar na prática em sala de aula, em momentos de dúvidas e/ou impasses. Esse material era elaborado, concomitantemente, com o material didático para que pudesse auxiliar nas peculiaridades e dificuldades de cada aula.

As tarefas de preparar material didático e ministrar aulas eram executadas por mim e por mais duas colegas. Quinzenalmente, tínhamos reuniões com o coordenador e a orientadora do projeto para esclarecer dúvidas, debater teorias (que fundamentavam a elaboração do material didático) e reparar alguns equívocos nos materiais didáticos elaborados.

Apesar de elaborarmos o material didático que era trabalhado em sala de aula, em determinados momentos, recorriamos aos livros didáticos na busca de novas sugestões de ativi-

---

<sup>1</sup> O Laboratório de Português para Estrangeiros fica localizado no Centro de Educação – Sala 3312 na UFSM.

dades para complementar e enriquecer o MD desenvolvido pelo grupo de pesquisa. No entanto, com o manuseio e, conseqüentemente, com a familiarização de alguns livros didáticos de PPE, foi possível perceber que o modo de ensinar leitura conflitava com a proposta do material didático que elaborávamos.

Ao julgar o ensino de leitura desses livros por meio dos exercícios de compreensão e interpretação, percebi a preocupação excessiva pela simples manipulação mecânica de sentenças. O que realmente parecia estar em jogo era a “competência do saber copiar”, pois o modo como alguns exercícios se estruturavam não exigia qualquer envolvimento entre texto, contexto e aluno.

As perguntas de interpretação, encontradas no livro didático do aluno, ilustram essa realidade. As respostas a essas perguntas podem ser elaboradas com um simples processo de transferência. É apresentada ao aluno uma seqüência de perguntas. Tal seqüência segue a mesma ordem das respostas, que serão encontradas no texto. Assim, sem grandes esforços, o aluno vai até o texto e encontra as respostas organizadas uma após a outra, então, basta copiá-las.

Essa tendência, comprovada no livro didático do aluno, também se repetiu no livro didático do professor, no qual estão presentes as perguntas que têm como função checar a compreensão do texto. Elas se estruturam de forma semelhante às perguntas de interpretação. O professor passa para o aluno uma seqüência de perguntas. O aluno consulta o texto, onde encontra as respostas na mesma ordem das perguntas, sendo que são respostas explícitas, fáceis de serem transcritas.

No modelo-padrão de material didático<sup>2</sup>, a atividade de leitura é vista como um processo dinâmico, que envolve sujeitos sociais capazes de produzir conhecimentos por meio da interação. Esse tipo de leitura interativa propicia a formação do leitor crítico, pois ele deixa a postura passiva e torna-se um sujeito ativo e construtor de sentidos (AZAMBUJA, 2003).

Em outras palavras, tanto o aluno quanto o professor passam a conceber a leitura 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 (PAZ, 2006).

As perguntas, que constituem parte do modelo-padrão, desempenham um papel de fundamental relevância para que o material didático possa conceber o ensino de leitura como um processo dinâmico, interativo e construtor de sentidos. Elas permitem que o aluno aja co-

---

<sup>2</sup> As bases teóricas que fundamentam o modelo-padrão de material didático elaborado pelos integrantes do projeto serão apresentadas no Capítulo II de Pressupostos Teóricos.

mo um sujeito participativo e interativo, envolvido na construção de seus conhecimentos, sendo estes mediados pelo professor.

Ademais, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, pode, por intermédio das perguntas, ajudar o aluno na travessia da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>3</sup> (doravante ZDP). Isso porque, conhecendo o nível de desenvolvimento real do aluno (NDR), nível este que se caracteriza pelas etapas já consolidadas, terá condições de assisti-lo naquelas etapas que ainda não estão consolidadas (nível de desenvolvimento potencial (NDP)).

À luz do que foi exposto com relação à função das perguntas dos livros didáticos e as do modelo-padrão de material didático, emergiram indagações, as quais me incitaram a pensar se, de fato, as perguntas dos livros didáticos se configuram de forma tão diferenciada daquelas propostas pelo modelo-padrão.

Refletindo acerca dessas indagações, entendi que seria necessária a realização de uma pesquisa mais completa e minuciosa. Pesquisa essa que, sem dúvida alguma, precisa ser desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, pelo fato de esta oferecer um respaldo teórico sólido e adequado, resultando, assim, em uma análise consistente dos dados.

É com base nas considerações consolidadas até o momento, que proponho a realização da presente pesquisa, estabelecendo como objetivos gerais deste estudo: **1º) investigar em que medida as perguntas propostas nas seções de leitura por parte dos autores dos livros didáticos assistem professor e aluno na travessia da Zona de Desenvolvimento Proximal; 2º) comparar o modelo-padrão de material didático e as seções de leitura analisadas a fim de verificar em quais desses materiais o professor percebe índices de melhora em direção ao que considera desejável para o ensino de leitura.**

Abordar as perguntas como objeto de estudo é, sem dúvida alguma, ir além das dimensões do contexto escolar, já que, fora ou dentro dele, as perguntas são utilizadas para satisfazer necessidades, para construir conhecimentos. Consoante afirmam Lucioli (2003) e Martins (2006), perguntar, de um modo geral, é o meio pelo qual o homem busca descobrir-se a si mesmo e o outro. Ao perguntar, o homem evolui, porque inicia um processo de busca, ou se-

---

<sup>3</sup> “Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p.112).



ja, é encorajado a desafiar-se, ultrapassar seus limites, vencer barreiras, conquistar novos espaços e, sobretudo, a desvendar a verdade, dando sentido à construção do conhecimento.

## **1.2 Relevância da pesquisa**

Muitas pesquisas voltaram sua atenção ao estudo das perguntas na área do ensino de línguas. A fim de ilustrar essa afirmação, cito autores como: Uchôa (1996), que analisou o papel das perguntas e das respostas em aulas de leitura em Língua Portuguesa; Almeida Lopes (2006), que abordou a construção do conhecimento a partir das perguntas feitas pelo professor em língua materna; Jesus (2000), que analisou os modos de perguntar de uma professora de inglês e seus alunos, com o intuito de observar características representativas do comportamento comunicativo; Luciola (2003), que verificou como as perguntas, enquanto mediadoras no processo de construção de conhecimentos, são utilizadas nas aulas de Língua Inglesa, entre outros.

Por outro lado, no que se refere ao ensino de português para estrangeiro, não encontrei registros (de domínio público) de pesquisas desenvolvidas que analisaram as perguntas, quer na oralidade em sala de aula, quer no uso escrito de livros didáticos. Observando esse contexto de um modo mais amplo, constatei também que os livros didáticos de PPE são objetos de estudo pouco explorados na área de Linguística Aplicada.

Sendo assim, a relevância desta investigação está em dois motivos fundamentais. O primeiro deles justifica-se pela deficiência de pesquisas realizadas no contexto do ensino de português para estrangeiros, envolvendo os livros didáticos. E o segundo motivo diz respeito às propostas de leitura dos livros didáticos, que parecem silenciar aluno e professor, restringindo ambos às idéias dos autores.

Ciente desses apontamentos, é importante lembrar que, ano após ano, vem aumentando a demanda por cursos de português para estrangeiros, em especial, a clientela latino-americana. Grande parte desse interesse dá-se, principalmente, em função do intercâmbio educacional e cultural promovido pelas instituições de nível superior ou por outros motivos, como, por exemplo, estrangeiros que se naturalizam brasileiros a fim de residir permanentemente no Brasil (PAZ, 2006).

Com o intuito de conseguir atender de forma significativa a referida clientela, as universidades brasileiras tendem a implementar uma política de ensino de português para estrangeiros para que os alunos de graduação em Letras adquiram embasamento teórico e prático.

Tal embasamento, que se subdivide em teoria e prática, tem como propósito dar alicerce para que os alunos-docentes possam desempenhar um trabalho pedagógico de forma consistente, fazendo uso de livros didáticos com metas específicas e bem delimitadas, ou, ainda, elaborar seu próprio material didático, tendo como base os livros já existentes para “consumo”.

Certamente, o aumento de pesquisas contribuirá para uma reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, não só pelo fato de esta área estar ainda em fase de expansão como também por ter a possibilidade de fazer parte do plano curricular do graduando. Portanto, reflexões e pesquisas acerca de livros didáticos já existentes no mercado ajudarão os futuros professores de PPE a entenderem os objetivos das atividades, bem como a proposta de ensino dos livros.

Ressalto, ainda, o segundo motivo que dá relevância a esta pesquisa, o qual diz respeito às propostas silenciadoras de leitura, encontradas em alguns livros didáticos de português para estrangeiros. Grigoletto (1999b), em seu artigo intitulado “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?”, comenta sobre a estrutura das atividades de leitura no livro didático de língua estrangeira. Segundo a autora, os tipos de exercícios propostos criam a ilusão de que não há nada além de fatos (os quais representam ser objetivos e transparentes) a serem reconhecidos nos textos. Certamente, aqueles (fatos) que não estão no texto não se prestam à reprodutibilidade, ou seja, não existem.

Iludido pelo discurso da verdade do livro didático, o aluno acata as idéias do texto sem questionar. Para responder aos exercícios, ele apenas desloca alguns trechos do texto, os quais ganham uma nova posição e passam a ser chamados de respostas. Incluída neste tipo de exercício, a pergunta também se reduz à mera repetição. Tanto para o aluno quanto para o professor é mais cômodo trabalhar dessa forma, pois as atividades se estruturam de tal forma que mantêm um padrão fixo e rígido, em que a incerteza é reduzida, o professor tem a sensação de dominar o que está sendo transmitido e o aluno tem a sensação de estar aprendendo o que já foi ensinado (PASSONI, 2004).

Acreditar na possibilidade de mudança para esse cenário já é um bom começo. Apos-tar no uso das perguntas como iniciativa para que essa mudança ocorra é uma possibilidade ainda mais promissora. As perguntas, assim como outras atividades, se bem formuladas/estruturadas, podem ajudar o aprendiz estrangeiro a construir seu próprio conhecimento durante a atividade de leitura. Vistas por esse viés, elas deixam de se caracterizar meramente como um tipo de exercício que tende a reproduzir um saber fragmentado e pronto.

No momento em que o professor se conscientizar desse novo sentido e esquecer que, muitas vezes, usou a pergunta para silenciar, perceberá que a mesma poderá assisti-lo na

construção de habilidades e competências com seu aluno em sala de aula. Como mediador, o professor produz, a todo momento possível, um conflito no mediado e altera sua qualidade mental de interagir com o mundo, fornecendo pistas, indícios, caminhos e alternativas, principalmente através de perguntas interventivas (GOMES, 2002).

Acredito que o presente estudo possa produzir bons frutos, contribuindo na área de pesquisas em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. Além disso, poderá influenciar, de modo especial, as decisões do professor no que diz respeito às escolhas dos livros didáticos, pois, conforme esclarece esta pesquisa, nem tudo o que está em tais livros é bom e produtivo se aplicado em sala de aula.

### **1.3 Questões de pesquisa**

Com o intuito de chegar aos objetivos gerais desta pesquisa, foram formuladas algumas questões específicas que precisam ser discutidas e respondidas durante o desenvolvimento deste estudo. São elas:

1. Qual a função das perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos do professor e do aluno?
2. Em que medida as perguntas encontradas nas seções de leitura dos livros didáticos aluno ajudam o aprendiz estrangeiro na travessia da Zona de Desenvolvimento Proximal?
3. De que forma as perguntas dos livros didáticos do professor auxiliam o docente a fim de que ele possa assistir o aluno no trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal?
4. As perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos do professor e do aluno podem ser consideradas como um tipo de estratégia de tutoramento?
5. As perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos analisados contribuem com a perspectiva teórica que considera o livro didático como gênero textual?
6. Em quais aspectos as perguntas dos livros didáticos analisados diferem-se daquelas elaboradas pelo modelo-padrão de material didático?
7. Em quais desses materiais as diferenças apontadas caminham rumo a uma possível melhora para o ensino de leitura?

## 1.4 Organização do estudo

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, além do capítulo I – de Introdução, no qual apresentei o contexto que instigou a construção da pesquisa, a relevância do presente estudo na área do ensino de português para estrangeiros, as perguntas de pesquisa e a presente seção, na qual descrevo a organização dos demais capítulos que compõem esta dissertação.

O capítulo II é dedicado aos Pressupostos Teóricos. Nele, apresento as bases teóricas que fundamentam este estudo. Enfoco, primeiramente, na seção 2.1, o livro didático como um gênero textual, objeto de estudo desta pesquisa, de acordo com o entendimento de diferentes teóricos que discutem os gêneros dentro de uma abordagem sócio-interacionista, como Bronckart (1999, 2006, 2007), Bazerman (2004, 2005), Schneuwly & Dolz (1999, 2004), entre outros. Na seção 2.2, apresento as teorias que embasam o modelo-padrão de material didático, proposto pelo Modelo Holístico. Richter (2006, 2005), Fleuri (2003), Aebersold e Field (1997) e Rumelhart (1985) são alguns dos autores que utilizo para desenvolver essa seção. Na seção 2.3, faço breves considerações a respeito do ensino de leitura e cognição. Vygotsky (1994), Kleiman (2004) e Rego (1995) são alguns dos autores que busco para discutir esse assunto. Na seção 2.4, descrevo a abordagem sócio-interacionista, defendida por Vygotsky, bem como os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação interligados a ela. Fundamentam essa discussão autores como Vygotsky (1988, 1994), Bronckart (2006), Rego (1995), Passoni (2004), Oliveira (1995), Daniels (2003), Fichtner (1998), Gallimore & Tharp (1996), etc. Na seção 2.5, explico a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo. Leontiev (1988), Russell (1997, 2003), Richter e Pinto (2006), Richter e Cavichioli (2006), Carelli (2003), Libâneo (2004) e Bazerman (2003) são alguns dos autores que justificam essa escolha. E, para finalizar, na seção 2.6, discuto alguns pontos acerca das perguntas, a saber: qual a relevância do ato de perguntar; como são vistas as perguntas no livro didático, qual o papel das perguntas e que tipo de estudos marca a trajetória das perguntas. Faço menção a autores como Gomes (2002), Coracini (1999), Doff (1988), Uchöa (1996), Martins (2006), Luciola (2003) e outros para fundamentar tais considerações.

No capítulo III, é apresentada a Metodologia. Na seção 3.1, mostro o universo no qual este estudo se insere. Na seção 3.2, elenco os critérios utilizados para a seleção do corpus e descrevo a proposta didática dos livros selecionados, dando ênfase à atividade de leitura. Na seção 3.3, explico os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. E, na seção

3.4, exibo os procedimentos adotados para a análise do modelo-padrão de material didático elaborado pelo grupo de pesquisa.

No capítulo IV, é abordada a Análise e Discussão dos dados. Nesse capítulo, faço a análise e discussão dos dados, com o intuito de que sejam encontradas respostas para as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo I, de Introdução.

Por fim, no capítulo V, são feitas as Considerações Finais. Teço as considerações finais resultantes do desenvolvimento desta pesquisa, ressaltando, sobretudo, as contribuições deste estudo na área do ensino de línguas, bem como a possibilidade de este servir de objeto de reflexão crítica para os pesquisadores e/ou professores que elaboram, analisam e utilizam livros didáticos na prática de ensino.

## **CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

No presente capítulo, discuto os conceitos teóricos que embasam o propósito investigativo desta pesquisa. Para tanto, sua organização far-se-á em seis seções. Na seção 2.1, delimito o objeto de estudo desta pesquisa. Na seção 2.2, apresento as bases teóricas que fundamentam o modelo-padrão de material didático elaborado pelos participantes do projeto. Na seção 2.3, enfoco, de forma breve, considerações sobre o ensino de leitura e cognição. Na seção 2.4, faço algumas considerações a respeito da abordagem sócio-interacionista, defendida por Vygotsky, bem como sobre conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação. Na seção 2.5, justifico a escolha pela segunda geração da atividade proposta por Leontiev (1978) como referencial metodológico deste estudo. E, para finalizar, na seção 2.6, faço algumas considerações acerca das perguntas, bem como mostro alguns estudos já realizados nessa área.

### **2.1 Livro didático: um gênero textual**

A difusão dos gêneros textuais no ensino instigou pesquisadores e/ou professores da linguagem a pensar, de forma mais minuciosa, nos conceitos atribuídos à língua. A língua não é estanque, nem invariável, ela destaca-se nas comunidades de fala e em seus falantes por sua diversidade lingüística. Estudar seu funcionamento, na perspectiva dos gêneros textuais, é expandir-se para uma fértil área interdisciplinar, pois esse funcionamento não se esgota nem se dá essencialmente no sistema formal, engloba, sobretudo, o sistema sócio-comunicativo (MARCUSCHI, 2005).

A essa luz, os gêneros textuais não são entendidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social. A tendência atual, portanto, é caracterizá-los como dinâmicos, processuais, sociais, interativos, cognitivos, evitando a classificação e a postura estrutural, visto que os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definida (BRONCKART, 1999; BAZERMAN, 2004; MARCUSCHI, 2005).

Não podem ser dessa forma classificados porque, em primeiro lugar, assim como as atividades de linguagem, os gêneros são em número ilimitado; em segundo lugar, os parâmetros (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, etc.) que poderi-

am ser critérios de classificação dificultam o estabelecimento de limites e estão em constante interação; e, por fim, porque a classificação não pode se apoiar em um único critério. Independentemente ao gênero que pertençam, os textos são constituídos por uma modalidade de variáveis bastante amplas (BRONCKART, 1999).

Compartilhando da mesma perspectiva teórica de Bronckart (1999), Bazerman afirma que

ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores. Todo mundo sempre sabe o que nós sabemos, certo? Errado! O conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações (...) a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2005. p.31).

De acordo com o fragmento citado, os gêneros textuais são uma atividade social da linguagem, modos de significar o mundo. Os gêneros espelham a experiência de seus usuários (o texto é a materialização desta experiência), permitindo que eles compreendam-se uns aos outros, podendo, assim, coordenar suas atividades e compartilhar significados. É com base nessa perspectiva teórica, que fundamenta os gêneros textuais em geral, que o livro didático<sup>4</sup> (doravante LD) também será concebido como um gênero no contexto deste estudo.

Bunzen (2005), apoiado em Bakhtin (1935, 1953), descreve o livro didático como um gênero do discurso. Segundo o autor, o livro didático procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s). Por esse motivo, fica fácil perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina.

Ademais, o livro didático, no contexto escolar, pode ser o mediador entre as práticas de linguagem e as atividades dos aprendizes. O conceito de práticas de linguagem diz respeito às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas. Assim, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999).

---

<sup>4</sup> A sigla LD inclui tanto o livro didático do aluno quanto o livro didático do professor. No momento em que for preciso especificá-los, serão utilizadas as siglas LDA para livro didático do aluno e LDP para livro didático do professor.

Schneuwly & Dolz (1999), com base nos preceitos teóricos de Leontiev, enfatizam que a atividade pode também ser considerada uma estrutura do comportamento, sendo esta orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer. Por gozar de um caráter intermediário e integrador, os gêneros textuais dão condições para que a aprendizagem da linguagem ocorra, pois ela se fixa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades da linguagem.

Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduz à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.7).

A metáfora de gênero como “megainstrumento”, mencionada na citação anterior, é atribuída aos gêneros, porque, na prática de ensino, eles amparam o tratamento do conteúdo, o tratamento comunicativo e o tratamento lingüístico. Esse desdobramento faz com que o gênero deixe de ser simplesmente um instrumento de comunicação, passando a desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino/aprendizagem (Id., 2004).

No momento em que sofrem esse “deslocamento contextual”, os gêneros perdem sua autenticidade, tornam-se formas isoladas, pois a construção de seu sentido depende de aspectos que constituem a esfera social. Miller, citado por Carvalho (2005, p.135), afirma que o gênero tem um “potencial estruturador da ação social porque é o elo e o mediador entre o particular e o público, entre o individual e a comunidade”.

Conforme explica Bunzen (2005), o livro didático como gênero pode também ser encarado como um instrumento pedagógico, uma vez que

reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ um gênero do discurso/ uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um alinhamento de interesses (BUNZEN, 2005, p.18).

O livro didático como gênero, encarado como um instrumento pedagógico, um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser admitido como um “produto acabado”. Os conhecimentos que o livro didático transmite não estão “engessados”, eles fazem parte da história, da cultura de uma determinada sociedade. Os gêneros, de acordo



com Bronckart (2007), emergem de processos sociais realizados em um determinado contexto, sendo este último amparado por aspectos político, histórico e cultural. Tais aspectos são de extrema relevância para o entendimento global dos gêneros.

No universo da sala de aula, o livro didático é um instrumento simbólico utilizado para mediar as relações entre professor, aluno e o mundo físico. De acordo com Williams e Burden (1997), citados por Lucioli (2003), na teoria da mediação, o papel do professor é contribuir para que os alunos encontrem possibilidades e assim avancem em seu nível de desenvolvimento.

Então, o ideal seria que as atividades do livro didático aumentassem, gradativamente, o seu nível de complexidade, passando do básico (conhecimentos cotidianos) para o mais avançado (conhecimentos científicos). Estruturadas, dessa forma, elas dão condições para que o professor conheça em qual nível de desenvolvimento o aluno se encontra, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento do trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal.

As atividades propostas pelo modelo-padrão de material didático procuram respeitar esse encadeamento, mas, para que esta estrutura se mostre consistente e pertinente no ensino de português para estrangeiros, é necessário fundamentá-la com bases teóricas que vão ao encontro da perspectiva defendida neste estudo. Para tanto, na seção 2.2, serão apresentadas as teorias que fundamentam a proposta do modelo-padrão de material didático desenvolvido por intermédio do projeto de pesquisa e extensão.

Desse modo, o livro didático, caracterizado como um gênero textual e entendido como um instrumento mediador das atividades entre professor, aluno e o mundo exterior, tem condições de oferecer ao aluno um processo de ensino que não se caracteriza pelo treinamento mecânico de atividades, nem tampouco o professor é visto como um transmissor de conhecimentos.

A grosso modo, o aluno mediado pelo professor por intermédio do livro didático como gênero terá condições de construir seus conhecimentos e reconstruí-los a partir daqueles que já domina. Isso é possível, porque o livro didático está estruturado de tal forma que visa a interligar o processo de ensino e aprendizagem com o contexto sócio-cultural em que o aluno se insere. Essa interação com o meio social permite que o aluno produza seus conhecimentos, baseando-se nas suas experiências de vida. Logo, os fatos que vão de encontro com suas crenças e/ou valores serão refutados por eles, resultando na formação de novos conceitos.

Portanto, essas bases teóricas que fundamentam o livro didático como gênero textual contribuíram significativamente na estruturação dos materiais didáticos de português para estrangeiros, elaborado no decorrer da execução do projeto de pesquisa e extensão, pois, parte

do respaldo teórico utilizado para que tais materiais se tornassem um modelo-padrão é oriundo dessas teorias.

## **2.2 Modelo-padrão de material didático proposto pelo Modelo Holístico**

O Modelo Holístico de formação docente vem se firmando como uma alternativa recente para resolver no contexto o sério problema do hiato entre o discurso e a conduta dos operadores da Educação. Ele parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional.

Este aspecto diverge da vertente da racionalidade técnica na formação docente, que conceitua persistentemente os professores como meros técnicos qualificados, cujo papel consiste em implementar em seus contextos, com a requerida exatidão e fidelidade, teorias e preceitos formulados em gabinete por pesquisadores da Academia e pelos demais especialistas da área (PEREZ-GÓMEZ, 1995 apud RICHTER ET AL, 2006).

Richter (2006), como autor do Modelo Holístico, explica que as bases teóricas desse modelo ganham sustentação nas teorias vygotskianas e mais precisamente na Teoria da Atividade da fase leontievana. Além disso, tal modelo amplia seu horizonte ao negar-se a abordar a atividade social e o assujeitamento de forma restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais. Essa é a razão pela qual o modelo recebe o nome de “holístico”.

O respaldo teórico que inspira a formação do Modelo Holístico tem uma visível familiaridade com as teorias utilizadas para descrever o livro didático como um gênero textual. Em ambos, a preocupação primordial é mostrar que o ensino de línguas precisa se desenvolver dentro de um contexto social. O ensino em um contexto isolado tende, meramente, a assujeitar professor e aluno, criando uma “barreira” que amedronta/ intimida a relação deles com a sociedade, pelo fato de se acharem incapazes de agir nela e sobre ela.

Por esse motivo, o Modelo Holístico de Richter (2004a, 2004b) adota uma proposta didática concreta orientada ao contexto, contemplando alguns pontos, os quais considera imprescindíveis, a saber:

- 1) Levantar o perfil e as necessidades comunicativas e cognitivas da clientela;

- 2) Conciliar tanto a filosofia de ensino de línguas do laboratório quanto as premissas e prioridades do projeto extensionista com as necessidades dos alunos, estabelecendo assim as metas básicas do curso;
- 3) No enquadre das metas, subestabelecer os objetivos específicos;
- 4) Tendo especificado os parâmetros supramencionados, traçar a proposta didática modular do curso, isto é, o design das unidades de aula;
- 5) Obter, selecionar e eventualmente editar insumos (input) verbais e não verbais e amalgamá-los com roteiros de tarefas capazes de elicitar produção lingüística (output) discente correspondente ao patamar de desempenho prefigurado em termos dos objetivos específicos já citados;
- 6) Prefigurar como um continuum êxito – insucesso a relação entre objetivos estipulados e objetivos atingidos, procedendo a um monitoramento constante da qualidade do empreendimento didático.

Resumidamente, a elaboração de material didático para o ensino de línguas, proposta pelo Modelo Holístico, não pode estar amparada em um único e invariável viés didático. É necessário que se estabeleçam critérios básicos e fundamentais. O professor precisa, primeiramente, investigar quais são as reais necessidades dos alunos, atendendo, sobretudo, suas características pessoais; sendo o professor um conhecedor das necessidades dos alunos, o segundo passo a ser dado é a definição dos objetivos — ou seja, com o esclarecimento dos objetivos, ele poderá direcionar as atividades do material didático.

O Modelo Holístico contribui decisivamente para as tomadas de decisão do educador lingüístico no tocante à elaboração e à avaliação de material didático para o ensino de línguas (língua materna e língua estrangeira). Além de dar subsídios para que o professor sinta-se encorajado para a inovação de suas abordagens de ensino (frequentemente ultrapassadas e desgastadas), também faz com que ele reflita sobre sua prática pedagógica, dentro de uma perspectiva “totalizadora”.

Entretanto, além das reflexões que podem ser feitas a partir das teorias que dão alicerce ao Modelo Holístico, outros conceitos teóricos são retomados e aplicados para que o modelo-padrão de material didático de português para estrangeiros ganhe sustentabilidade e, conseqüentemente, renda bons resultados na prática de leitura em sala de aula. São eles: (1) a arquitetura do material, que se apóia em um formato cíclico e matricial; (2) a didática da aula de leitura, que se divide em três fases - pré-leitura, leitura e pós-leitura; (3) o ensino interativo de leitura; (4) o interculturalismo; (5) as perguntas como estratégias de tutoramento entre outros pontos teóricos.

### 2.2.1 Arquitetura do modelo-padrão

O modelo-padrão baseia-se em dois formatos de curso - matricial e cíclico (ver Anexo 1). O formato cíclico é especialmente recomendado para a construção de conceitos e habilidades de forma gradativa. Combina muito bem a pedagogia centrada no processo com a centrada no produto. Richter (2005) ressalta que, quando a situação não é a de curso livre (ensino oficial), o formato cíclico precisa, em geral, mesclar-se a outros formatos.

Para Richter (2005), o aluno deve aprender primeiro com a orientação do professor (NDP). Partindo disso, são traçadas diretamente, em nível de ações, tarefas (estruturadas-encadeadas) que são efetuadas pelo aluno e supervisionadas pelo professor. Isso implica que

gradativamente, com a reiteração dessas tarefas, o aluno vai automatizando as micro-habilidades embutidas nas tarefas (que são os micro-objetivos destas) e percorrendo a Zona de Desenvolvimento Proximal, internalizando-personalizando o gerenciamento da tarefa e libertando-se da ajuda do professor — até que esta passa a ser supérflua. Neste ponto, a micro-habilidade da tarefa atingiu o nível de desenvolvimento real e a ação foi transfigurada cognitivamente na forma de operação, “absorvida” pelo sistema lingüístico do aluno. Ao mesmo tempo, o professor retraça o nível de desenvolvimento potencial do aluno para tarefas mais complexas, o percurso se estende e se desloca para cima (em espiral de complexidade), e assim por diante, conforme o nível de desempenho acordado consensualmente entre ambas as partes<sup>5</sup> (RICHTER ET AL, 2006).

No fragmento acima, é discutida a tese de que as tarefas dos livros ou materiais didáticos devem estar estruturadas em um grau crescente de complexidade. As tarefas, primeiramente, precisam ser gerenciadas/assistidas pelo professor com o intuito de que ele ajude o aluno a percorrer a Zona de Desenvolvimento Proximal. No momento em que o aluno passa a internalizar as tarefas, ele deixa de requerer a ajuda do professor, porque o nível de desenvolvimento real foi atingido.

O papel do professor, nessa “espiral de complexidade”, é retraçar os níveis de desenvolvimento potencial, a fim de que o aluno avance em seu desenvolvimento e passe, conseqüentemente, a consolidar novas tarefas, as quais passarão a fazer parte do seu NDR. No entanto, para que as tarefas mantenham a ciclicidade e a complexidade, elas precisam se apresentar de forma contínua e sucessiva nas seções/unidades de leitura. Isso serve tanto para os livros quanto para os materiais didáticos.

Por outro lado, recomendado para tópicos multiperspectivados e/ou que privilegiem o enfoque cultural/intercultural, o formato matricial é apto para criar espaços de debate. Torna-

---

<sup>5</sup> Sem paginação. Citação retirada de um artigo que está no prelo.

se uma opção de escolha, ainda mais coerente, quando o programa procura basear-se em tópicos e gêneros sem, porém, perder de vista as formas e funções (RICHTER, 2005).

No ensino de leitura em português para estrangeiros, o enfoque intercultural precisa ser valorizado pelos professores. Geralmente, os alunos estrangeiros chegam ao país de inserção conhecedores da cultura que se manifesta de forma artística ou intelectualmente através do pensamento. Mas a cultura não se resume à manifestação artística e cultural. Ela se manifesta, acima de tudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana (FREIRE & FAUNDEZ, 1985).

*Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. (...) cultura são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial (Ibid., 1985, p. 31).*

As idéias descritas nesse fragmento refletem-se na prática de ensino em sala de aula<sup>6</sup>. São os acontecimentos vividos no dia-a-dia que fazem a diferença na vida do aluno estrangeiro, ou seja, é a cultura cotidiana que desperta, na maioria das vezes, a curiosidade dos aprendizes. Fatos que são considerados simples pelos nativos da língua são para os alunos estrangeiros difíceis de entender, por exemplo, um aperto de mão, o modo de comer e de vestir, as expressões locais, dentre outros.

O ensino de línguas, de acordo com o formato matricial, não se realiza separadamente da cultura que ela representa. Isso implica, portanto, no modo e no jeito de fazer coisas, de ocupar os espaços físicos e sociais, de interagir com os diversos grupos sociais, visando, ao mesmo tempo, depreender a visão dos alunos estrangeiros sobre a realidade brasileira que começam a vivenciar (TROUCHE, 2002).

No entanto, para que o aluno estrangeiro não crie tabus em relação à cultura do país de inserção ou interprete de forma equivocada a atitude do professor por achar que ele tem apenas a intenção de transmitir a cultura do seu país de origem, a solução é optar pelo trabalho intercultural. Nesta abordagem, para que ocorram realmente trocas interculturais, é preciso que professor e aluno tragam suas respectivas culturas até a sala de aula, sendo estas trabalhadas e respeitadas por ambas as partes.

---

<sup>6</sup> Prática essa que foi vivenciada por mim no período em que atuei como aluna-docente, ministrando aulas de leitura para alunos hispanofalantes.

### 2.2.2 Interculturalismo

O enfoque aos aspectos interculturais, em aulas de leitura em português para estrangeiros, é um caminho que leva a valorização da identidade cultural dos alunos, seu modo de viver e sua ideologia, sempre respeitando as individualidades. E, de modo particular, manter o foco sobre a especificidade das relações culturais no contexto brasileiro. Desse modo, o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa, e passa a ser a transmissão de uma variedade cultural do país alvo, no caso, o Brasil, contrastando com a cultura do país do aluno estrangeiro.

Segundo Fleuri (1999a, 2000), a meta principal do interculturalismo é proporcionar ao aluno estrangeiro meios de promover a formação da autoconsciência, ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam, assim como formar sujeitos com uma visão ampla da cultura do Brasil, porém nunca esquecendo suas próprias culturas e identidades.

Paz (2006) ressalta que, em todas as partes do mundo, produz-se, perpetua-se e transforma-se a cultura. Uma grande gama de elementos culturais adquire pretensão à universalidade. Torna-se imprescindível, no contexto educativo, reconhecer todos como semelhantes, sem distinção de raça, religião ou ideologia. Portanto, assumir o interculturalismo como possibilidade de recurso para aulas de leitura em português para estrangeiros é pensar na cultura como suporte de interação entre as pluralidades e complexidades.

Em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 1999b).

Nessa perspectiva, que faz jus ao contexto educacional, Paz (2006), com base nos preceitos teóricos de Fleuri (2000), conclui que

ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos ( histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização ( seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (PAZ, 2006, p. 96).

Cabe ao professor, portanto, a tarefa de incitar seus alunos a realizar as trocas interculturais e, principalmente, induzi-los a perceber as diferenças culturais nos sujeitos e no contex-

to. Ou seja, o professor interage com os alunos dentro dos mais diferentes contextos, construindo um novo sentido para o processo de ensino-aprendizagem. No caso do ensino de leitura em português para estrangeiros, o interculturalismo seria a porta de entrada para se conceber a relação entre diferentes culturas.

Para Zorzi (1996), o processo intercultural é um produto construído mutuamente entre todos os participantes de uma interação, não é responsabilidade de um único indivíduo, mas fruto da interação entre pessoas de diversas culturas. A autora ressalta que, através dos encontros interculturais, é possível perceber como a interação entre pessoas de diferentes culturas pode ser marcada por momentos assíncronicos. Reações imprevistas, interrupções e suposições são alguns dos exemplos, que põem periodicamente em xeque o estabelecimento e a manutenção da interação social na qual estão envolvidos, em consequência da discrepância entre o 'background' cultural e as regras de comunicação dos envolvidos.

No contexto da educação intercultural, o confronto de culturas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. A interação cultural, que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 1999a, 1999b).

Portanto, a abordagem intercultural, nas aulas de português para estrangeiros, propicia uma troca em nível de crenças, pressupostos, valores e sentimentos entre aluno e professor e, dessa forma, resgata para a linguagem seu papel mediador das atividades sociais. Em suma, a concepção intercultural aborda o ensino de língua estrangeira não apenas em seus aspectos lingüísticos, mas procura associá-los à cultura a qual eles representam.

O interculturalismo, no modelo-padrão de material didático, com ênfase na leitura, é trabalhado na terceira fase de leitura, na fase de pós-leitura, proposta por Aebersold e Field (1997). Nessa fase, além de serem trabalhados aspectos interculturais, também são reforçados os pontos mais relevantes abordados nas duas fases anteriores de leitura.

### **2.2.3 Didática da aula de leitura**

Aebersold e Field (1997) argumentam sobre a relevância das fases da leitura em uma aula de língua estrangeira. Com base nisso, o material didático de português para estrangei-

ros, com ênfase na leitura, era elaborado baseando-se nas três fases de leitura discutidas pelas autoras, sendo estas denominadas como: fase de pré-leitura, fase de leitura e fase de pós-leitura.

A primeira fase é concebida como fase de pré-leitura. Esta antecede a fase intermediária, a fase de leitura propriamente dita. Na fase de pré-leitura, são propostas algumas questões para ativar o conhecimento prévio do aluno para que este mobilize informações sobre o tópico do texto.

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Nessa fase, o importante não é tanto a informação gráfica existente na folha, e sim o que existe atrás dos olhos, na mente do leitor (KLEIMAN, 2004a; UCHÖA, 1996). Isso ajudará o aluno a tecer expectativas sobre o assunto e também a se familiarizar com o conteúdo e o vocabulário básico do texto.

O uso de perguntas é bastante comum nessa fase de leitura. Elas agem como uma espécie de “funil”, pois partem do nível mais geral do conhecimento de mundo do aluno e vão, aos poucos, com questões mais específicas, aproximando-se do assunto, do conteúdo e do vocabulário que será abordado no texto a partir da fase intermediária de leitura (leitura propriamente dita).

De acordo com Molina (1987), o objetivo principal da fase de pré-leitura seria alertar ou preparar o aluno para a aprendizagem posterior (fase de leitura propriamente dita). É, por esse motivo, que a ênfase das atividades de pré-leitura recai sobre o assunto, o conteúdo e o vocabulário a ser aprendido no texto.

Trabalhada, portanto, a fase de pré-leitura, o aluno passa para a segunda fase, designada fase de leitura. Essa fase 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 suas representações e inferências com o que já sabe sobre o tópico.

Partindo dos pressupostos defendidos, Kleiman (2004b) afirma que a leitura pode ser considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. Melhor explicando:

A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os



dados da página como o conhecimento do leitor interage como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Conforme enfatizado no fragmento, o entendimento do texto nunca se dá num vácuo, depende do conjunto de experiências interrelacionadas que o aprendiz tem na mente. Então, todo o conhecimento que veio à tona na primeira fase de leitura ajudará o aluno a preencher as lacunas deixadas no texto pelo autor. Viabiliza, dessa forma, o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo.

A terceira e última fase de leitura discutida, por Aebersold e Field (1997), foi chamada de fase de pós-leitura. Esta visa a reorganizar as informações novas contidas no texto, fazer o levantamento dos tópicos mais importantes, discutir outros assuntos que o texto leva a comentar, entre outros objetivos.

Por intermédio das atividades de pós-leitura, o professor tem condições de acompanhar o desempenho do aluno na atividade de leitura, podendo, assim, avaliar a compreensão dele sobre o texto, continuar a construir a compreensão sobre o texto, solicitar a opinião do mesmo sobre o assunto e trabalhar aspectos interculturais suscitados pelo texto.

Trabalhando com as diferentes etapas da leitura, o professor cria oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Abre-se espaço para a troca entre autor, leitor, professor e muitas outras vozes que podem surgir durante a execução das tarefas. Como afirma Kleiman (2004a, 2004b), é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.

Vale lembrar que cada uma dessas fases é sustentada por conceitos oriundos das ciências cognitivas, a saber — processo ascendente (teoria bottom-up), processo descendente (teoria top-down) e processo interativo. Este último foi adotado para fundamentar o modelo-padrão de material didático, pois, consoante Aebersold e Field (1997), o modelo interativo trabalha, alternadamente ou ao mesmo tempo, tanto as estratégias de leitura bottom-up quanto as top-down.

#### **2.2.4 Modelos de leitura**

Samuels e Kamil (1988), com base na literatura existente sobre o ensino de leitura, apontam três modelos básicos de leitura em nível de cognição – o modelo descendente (top-

down), defendido por Goodman (1988); o modelo ascendente (bottom-up), discutido por Gough (1985); e o modelo interativo proposto por Rumelhart (1985).

No modelo descendente, o ato de ler é um processo no qual a informação lida com uma construção contínua de significado, isto é, o leitor construirá o significado de um texto do todo para suas partes, constituindo assim um processo top-down de leitura. Esse modelo foi também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação”, já que o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura, de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando ou formando novas hipóteses (GOODMAN, 1988).

Segundo Kleiman (2004a), Goodman (1976) considera a leitura uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura, na visão do autor, pode ser interpretada como um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem codificada por um escritor. A autora acrescenta que o modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura, estipula que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo:

a informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação 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 constitui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor (KLEIMAN, 2004a, p. 29).

Os três tipos de informações (grafofônica, sintática e semântica) que, segundo Goodman, são utilizados no processo de leitura top-down, permitem que a leitura seja concebida 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 (HUDSON, 1998).

Goodman (1988) teoriza esse processo levando em consideração o que o leitor traz para o processo de leitura, ou seja, ele contrasta as informações do texto com seu próprio conhecimento, ajudando a fazer sentido com o que está escrito. Dessa forma, para o ensino de línguas, o processo se configura, primordialmente, nas atividades de pré-leitura, já que são essas que tentam ativar o conhecimento de mundo do aluno, bem como fazer inferências sobre os tópicos a serem discutidos no texto.

Por outro lado, no modelo ascendente, conforme explica Gough (1985), a leitura começa com uma fixação do olho. O leitor passa por um processo no qual seu sistema visual irá varrer todas as letras do texto uma a uma, numa seqüência linear. O leitor, na visão de Gough, é basicamente um decodificador, pois parte do princípio de que, para entender um texto, deve-se primeiro entender as letras, depois, as palavras, as sentenças, as frases e os parágrafos, e, assim, completar a significação de todo o texto.

Paz (2006), apoiada em Aebersold e Field (1997), comenta que, no processo ascendente de leitura, o leitor constrói o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. O fluxo informacional é do texto para o leitor (bottom-up), e o movimento de construção de informação é ascendente, das partes para o todo. O papel do leitor é receber passivamente através da decodificação o significado que o texto impõe.

Em síntese, na teoria bottom-up, o leitor constrói o significado do texto das letras para palavras, depois para frases e por fim para sentenças, construindo um texto seqüencialmente, processado em unidades fonéticas que representam significado lexical, o qual após resultará na construção do significado de uma maneira linear.

No entanto, essa construção linear de significado vem sendo questionada tanto na teoria como na prática da leitura. Na prática, tem-se argumentado que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados (não se lê, por exemplo, um dicionário da mesma maneira que se lê um romance). Na teoria, esse modelo também tem sérios problemas para se sustentar teoricamente. Um dos pressupostos da abordagem é de que o acesso ao significado das palavras, na leitura, dá-se por intermediação do sistema fonológico da língua, isto é, o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não (LEFFA, 1999).

Por outro lado, o ensino de vocabulário voltado à compreensão do texto com apoio em estratégias bottom-up, pode ter sucesso se as palavras a serem ensinadas forem palavras-chave de passagens-alvo, e forem ensinadas em conjunto semanticamente e topicamente relacionadas, de modo que os significados das palavras e o conhecimento prévio melhorem simultaneamente (PAZ, 2006).

No processo interativo, por sua vez, o problema da linearidade de sentido começa a ser solucionado. A leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Começa com um movimento da retina e termina (quando há sucesso) com uma idéia definida sobre a intenção do autor com o texto. Rumelhart (1985) enfatiza que um leitor habilidoso de-

ve ser capaz de fazer uso de informações sensórias, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade de uma maneira não linear.

Moita Lopes (1996) explica que o modelo interativo de processamento da informação apóia-se em teorias de esquema. Os esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informações na memória de longo prazo (MLP). Assim, os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente.

De acordo com Rumelhart (1985), o modelo interativo existe em função do modelo descendente e ascendente. O autor argumenta que a teoria baseia-se em dois quesitos: um conhecimento prévio definido de acordo com o contexto social e cultural, e uma função de identificar a adequação dos dados que estão sendo processados durante a leitura. Assim, cada esquema é constituído de dois subesquemas ou subprocessos: top-down e bottom-up.

Dessa forma, o modelo interativo tenta dar conta da competência lingüística e da competência discursiva, sendo que esta última envolve a competência comunicativa. O leitor é aquele que processa a leitura utilizando o modelo bottom-up e o top-down, conforme a necessidade do contexto, do aluno e das particularidades e objetivos do texto. Ganham força os conjuntos de relação cognitiva que se encontram armazenados na mente, possibilitando resgatar as relações semânticas para formar uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura.

### **2.3 Aspectos cognitivos no ensino de leitura: breves considerações**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira (1998), a linguagem (tanto verbal quanto visual) é determinada pela sua natureza sociointeracional. Os conhecimentos construídos em sala de aula precisam estar associados ao uso que o aluno fará deles ao agir na sociedade, pois todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história.

Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.27).

Aprender línguas, nessa perspectiva, é estar em contato com o mundo social, é construir conhecimentos, interagindo com outras pessoas, é entender a heterogeneidade cultural, social, histórica que diversifica a linguagem, é, essencialmente, aprender a partir do real, das experiências de vida que cercam tanto o professor quanto o aluno.

O ensino de línguas, entendido como uma atividade social, dá ênfase à presença do outro, isto é, a aprendizagem acontece por meio da interação, o aluno não constrói seus conhecimentos sozinho, mas em parceria com o professor e/ou colegas. Portanto, a interação, além de canalizar a construção de conhecimentos, pode também aguçar os processos cognitivos do aluno, pois esses processos não podem ser ensinados, mas podem ser desenvolvidos.

Frente a isso, cabe ao professor criar oportunidades para que o aluno possa desenvolver tais processos. No ensino de leitura, essas oportunidades poderão surgir na medida em que o processo for melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e nas diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela essencial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada (KLEIMAN, 2004b).

No momento em que o professor cria oportunidades para que o processo cognitivo se desenvolva, o aluno passa a construir conhecimentos e não apenas recebe um sentido global para o texto. Envolvido nesse processo, o aluno procura pistas, (re)formula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, etc. Ele passa a refletir sobre a construção do seu próprio conhecimento (sobre o próprio saber), permitindo, assim, que sejam construídas as bases para uma atividade metacognitiva (Id., 2004a).

Dessa forma, considerando a leitura dentro de um paradigma social, Leffa (1999) entende que a leitura não pode ser vista como uma atividade mental, que usa apenas a interação das fontes de conhecimentos que temos na memória, precisa, sobretudo, ser uma atividade social, com ênfase na presença do outro (professor, colegas, etc.).

A construção do sentido da leitura em um processo de interação, nessa concepção, baseia-se na experiência social globalizada. No momento em que a interação ocorre, os sujeitos mudam e, ao mudar, mudam a sociedade em que estão inseridos. No processo de leitura, a transformação ocorre porque ler significa desvendar o desconhecido (LEFFA, 1999).

Considerando, portanto, o ensino de leitura como uma prática social e cognitiva, torna-se pertinente eleger a teoria interacionista proposta por Vygotsky como base teórica para fundamentar tal perspectiva.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do

psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1995, p. 61-62).

Cabe concluir que, no sócio-interacionismo de Vygotsky, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum. Ou seja, o que se propõe é uma síntese na qual o ensino é visto como um desenvolvimento de conhecimento conjunto. É, portanto, por intermédio das interações que o professor pode mediar a construção dos conhecimentos do aluno e, principalmente, construir “andaimes” de modo que este último converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo (metacognhecimento).

## **2. 4 Sócio-interacionismo de Vygotsky**

A abordagem sócio-interacionista defendida por Vygotsky é também conhecida como teoria histórico-cultural ou sócio-histórica. Na perspectiva dessa teoria, o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural do indivíduo. A cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, isto é, o desenvolvimento cultural da conduta leva o indivíduo diretamente ao plano social de desenvolvimento. Isso significa dizer que o desenvolvimento cultural é social (VYGOTSKY, 1995).

Para Vygotsky, o indivíduo constitui-se como tal por intermédio de suas interações sociais, ou seja, é visto como alguém que transforma e que de forma simultânea também é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por esse motivo que seu pensamento é chamado de sócio-interacionista.

Dessa forma, a atividade social do indivíduo, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é necessariamente concebida como tripolar, pois a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Assim, os instrumentos posicionam-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age.

Um instrumento medeia uma atividade, por exemplo, o livro didático pode mediar tanto a atividade de aprender do aluno quanto a atividade de ensinar do professor. Essas atividades existem em seus instrumentos, independentemente, se forem executadas ou não. “O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.24).

Compartilhando dessa visão, Bronckart (1999), apoiado em Vygotsky, destaca que a teoria interacionista considera as condutas dos indivíduos como ações significantes, sendo as propriedades estruturais e funcionais destas um produto que resulta das socializações. A linguagem humana, por sua vez, se apresenta, inicialmente, como uma produção de interação associada às atividades sociais, considerada como o instrumento pela qual os participantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.

A teoria sócio-interacionista também valoriza a “bagagem” de conhecimentos (conceitos cotidianos) construída pelo aluno fora do âmbito escolar. Ademais, esses conhecimentos servem de base para a formação dos conhecimentos (conceitos científicos) em sala de aula. O aluno não se caracteriza como um mero receptor de conhecimento, ao contrário, ele é reconhecido como um sujeito ativo, pois sua relação de mundo com seu objeto de estudo lhe dá condições para reconstruir este mundo (REGO, 1995).

Segundo Magalhães (1996), na abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de conhecimentos novos parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Por esse motivo, a aprendizagem pode ser concebida como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental.

Com base nisso, Vygotsky (1988) explica que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. Inicialmente, elas aparecem nas atividades coletivas, ou seja, como funções interpsíquicas ou interpessoais. São aquelas atividades sociais que o aluno realiza com a ajuda de outra pessoa (professor ou colega mais proficiente) para que possa se apropriar do conhecimento. Esse momento está intimamente ligado à idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal (PASSONI, 2004).

Num segundo momento, as funções psicointelectuais superiores surgem nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento do aluno, ou seja, como funções intrapessoais ou intrapsíquicas. É o que o indivíduo constitui internamente, está ligado com a internalização da ajuda do outro, e que o torna auto-regulado (VYGOTSKY, 1988). Isso sig-

nifica dizer que é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que o aluno internaliza conhecimentos (não só o formal), papéis e funções sociais, o que permite a construção do conhecimento e da própria consciência.

O desenvolvimento do homem, na perspectiva sócio-interacionista, ocorre em situações reais, pois é o contato com o meio que dá condições plenas para que o indivíduo evolua, desde que ele esteja de acordo com as características e capacidades psicológicas. Além disso, o indivíduo se constrói e é desafiado constantemente pela realidade que o cerca. Em cada desafio, ele reage de uma maneira, ou seja, não existem respostas prontas para os desafios, porque as trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, evoluem com o passar do tempo.

Reforço, portanto, que o objetivo da presente seção foi apresentar considerações teóricas sobre a teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Para tanto, nas subseções 2.4.1 e 2.4.2, serão apresentados os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação, ambos ligados à abordagem sócio-interacionista.

#### **2.4.1 Zona de Desenvolvimento Proximal**

Segundo Vygotsky (1988), as teorias mais importantes sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança podem agrupar-se em três categorias fundamentais. E, por não concordar com as concepções teóricas defendidas nessas três categorias, o autor elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Caracterizada por adotar uma perspectiva separatista, a primeira categoria trata de abordar a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. O desenvolvimento passa a ser visto como uma pré-condição da aprendizagem e não como um resultado dele, fato esse criticado por Vygotsky.

A segunda categoria proposta para solucionar os problemas entre aprendizagem e desenvolvimento opõe-se à primeira. Defende que a aprendizagem é desenvolvimento (perspectiva identitária). Para Vygotsky, essa teoria parece ser mais avançada que a precedente, pelo fato de colocar a aprendizagem em um plano primário no desenvolvimento da criança. Contudo, apesar das suas aparentes contradições, os dois pontos de vista têm em comum muitos conceitos fundamentais e, na realidade, assemelham-se muito (VYGOTSKY, 1988).

Com o intuito de conciliar as duas posições anteriores, surge a terceira concepção. Esta atribui grande importância ao papel do aprendizado para o desenvolvimento da criança. A



esse respeito, Lucioli comenta (2003) que, ao referir-se a essa terceira teoria, Vygotsky lembra de Koffka, o qual chama a atenção para o caráter dual do desenvolvimento, na medida em que defende a existência de um desenvolvimento como maturação e um desenvolvimento como aprendizagem.

Repudiando os pontos de vista defendidos pelas três teorias, Vygotsky (1994) desenvolve pontos diferenciados acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem começa muito antes da aprendizagem escolar. Aprendizagem e desenvolvimento não estabelecem contato primeiro apenas quando a criança vai à escola, e sim desde os primeiros dias de vida.

Dessa forma, Vygotsky entendeu que seria necessário determinar dois níveis de desenvolvimento da criança para que pudesse estabelecer a relação entre o desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. De acordo com Baquero (1998), tais níveis foram classificados por Vygotsky como nível de desenvolvimento real (NDR) e nível de desenvolvimento potencial (NDP).

O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas pela criança. Esse nível representa as funções ou capacidades já amadurecidas, sendo que a criança tem perfeitas condições de dominá-las de forma individual. Além disso, faz-se desnecessária a ajuda de alguém mais experiente, porque os processos mentais da criança já foram estabelecidos, ou seja, os ciclos de desenvolvimento já se completaram (VYGOTSKY, 1994).

O segundo nível proposto por Vygotsky é chamado de potencial. Este, segundo o autor, é determinado pela solução de problemas sob a orientação de alguém (professor, pai, colega mais proficiente). Existem tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas ela se torna capaz de executar se alguém lhe der algum tipo de assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1995; TUDGE, 1996). O diálogo, a colaboração, a imitação, a experiência compartilhada, as perguntas e as pistas fornecidas à criança são algumas das maneiras pelas quais esta ajuda se concretiza.

É a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p.112).

Baquero (1998), citando Vygotsky, esclarece que o que cria a ZDP é um traço essencial de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Portanto, uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança. É por isso que Vygotsky (1988, 1994) afirma que aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Pelo fato de nunca ter determinado que tipos de assistência social aos alunos constitui uma ZDP, este conceito, desenvolvido por Vygotsky, ganha inúmeras interpretações. Sob esse viés, Moll (1990 apud DANIELS, 2003) explica que Vygotsky escreveu sobre a colaboração e direção e sobre assistir crianças pela demonstração, conduzindo questões e introduzindo elementos iniciais da resolução da tarefa.

Segundo Daniels (2003), Lave e Wenger (1991) distinguem uma interpretação baseada na “colocação de andaimes” (scaffolding). Nessa interpretação, a distinção que se faz é entre o apoio para a execução inicial de tarefas e a subsequente execução sem assistência. Ou seja, seria o distanciamento entre habilidades na solução de problemas exibidos no trabalho individual do aluno e aquelas quando ele é auxiliado por pessoas mais experientes.

No contexto escolar, o conceito de andaime pressupõe o acompanhamento constante dos dois níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno, a crescente retirada do suporte pelo professor e a ação do aluno em assumir cada vez mais o trabalho realizado pelo professor (MAGALHÃES, 1996).

Gallimore e Tharp (1996) discutem o ensino como uma “performance assistida”. Segundo os autores, a ZDP se desenvolve em três estágios. No primeiro estágio, o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes; no segundo, o desempenho é auto-assistido; no terceiro, o desempenho é assistido, automatizado e fossilizado; e, no último estágio, a desautomatização do desempenho conduz um retorno à Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dessa forma, Moll (1990), citado por Daniels (2003, p.81), conclui que “o foco da mudança da ZDP estaria na criação, no desenvolvimento e na comunicação de significado pelo uso colaborativo de meios mediacionais, não na transferência de habilidades do parceiro mais capaz para o menos capaz”.

Fichtner (1998), apoiado em Vygotsky (1989) e Bateson (1993), enfatiza que descobrir “zonas de desenvolvimento proximal” é ir além dos testes que são aplicados nos alunos.

É preciso interagir, cooperar, dar instruções, fazer uma demonstração, fornecer pistas ou dar assistência durante o processo, entrar nas múltiplas formas de uma colaboração. Isso é exatamente o contrário dos métodos clínicos, que Piaget domina brilhantemente. Piaget questiona as crianças pelo nível de seus erros. Vygotsky questiona a criança pelo nível das respostas dadas por elas. Isso representa exatamente a posição de Gregory Bateson, quando ele relembra sua experiência com as lontras. Bateson diz que as lontras devem ser ensinadas a jogar para saber se elas são capazes de jogar ou não (FICHTNER, 1998, p. 29).

O trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal envolve uma interação dinâmica, enfocando, dessa forma, os processos de aprendizagem da criança ou sua capacidade para interagir com um adulto mais experiente. Ademais, no percurso da ZDP, o conhecimento não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, ao contrário, o aluno passa a construí-lo, juntamente com o professor, através da interação mediada.

#### **2.4.2 Conceito de Mediação**

Para Vygotsky, a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois o indivíduo, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas, sim, contato com sistemas simbólicos que representam a realidade. Por essa razão, a linguagem ganha papel de destaque, pois ela é o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos, interpondo-se entre sujeito e objeto de conhecimento (DAVYDOV & ZINCHENKO, 1995).

Na mediação, o processo simples estímulo-resposta (S-R) é substituído por um ato complexo, mediado. Oliveira (1995), com base em Vygotsky, explica que, nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos.

De acordo com a autora, esse posicionamento pode ser ilustrado da seguinte forma: quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e, rapidamente, retira ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre a retirada da mão e o calor da chama. Porém, se o indivíduo tirar a mão apenas quando sentir o calor por lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão, neste caso, estará sendo mediada, pois a lembrança da experiência anterior estará mediando esse processo. Outro caso de mediação, nesta situação, pode ser a retirada da mão quando alguém lhe disser que pode queimar, sendo a relação mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

O conhecimento sobre a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental relevância, pois é por intermédio

deste processo que as funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem. Dois elementos básicos apontados por Vygotsky são responsáveis por essa mediação, a saber: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e, o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 1995, p.50).

Vygotsky (1994, p.72) define o instrumento “como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”.

O instrumento é utilizado para atingir objetivos, pois ele carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. No contexto escolar, por exemplo, o livro didático pode ser considerado um instrumento mediador, pois ele pode ser utilizado pelo professor como um objeto social que medeia a relação entre aluno e mundo.

Enquanto os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, os signos, também denominados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo. São consideradas ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos (tarefas que exigem memória e atenção, por exemplo) e não nas ações concretas, como os instrumentos (VYGOTSKY, 1994).

Os signos desempenham um papel importante no processo de internalização, pois são concebidos como verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente determinadas. O signo (os gêneros textuais são exemplos de signo) é sempre “supra-individual” e objetivo, já que pertence ao mundo cultural, mas, por outro lado, é individual, já que pertence à mente de uma determinada pessoa (DAVYDOV & ZINCHENKO, 1995).

A mediação pedagógica realizada pelo professor caracteriza-se por ter um caráter incentivador e motivador da aprendizagem de seus alunos. Pinheiro (2004), apoiada em Behrens (2000), destaca que o professor deve criar uma ponte entre os alunos e os conhecimentos a serem construídos, de forma que possam se tornar sujeitos do processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de exercer sua autonomia, pela forma ativa e colaboradora na consecução dos objetivos propostos numa perspectiva de construção e reconstrução dos conhecimentos.

Hedegaard (1996) retoma e defende a idéia de que o professor deve assumir o papel de mediador em sala de aula, atribuindo a ele também o papel de principal responsável por entender e percorrer a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.

A Zona de Desenvolvimento Proximal pode, também, ser vista a partir do aspecto assumido por uma ação no contexto de uma certa atividade. Para o aluno escolar, a ação está relacionada com a atividade de ensino/aprendizagem. O papel do professor é o de dirigir a ação na atividade escolar de uma maneira apropriada ao nível de desenvolvimento presente do aluno, ao contexto cultural e social e às teorias do professor sobre a qual é o objeto a que atribui importância central (HEDEGAARD, 1996, p.341).

Assim, no processo mediacional, tanto aluno quanto professor são participantes ativos no ensino. Os alunos são auxiliados na aquisição dos conhecimentos, ou seja, eles criam significados a partir de suas participações em atividades. Tendo, portanto, consciência de como o conhecimento se organiza, os alunos poderão reutilizá-lo na realização de atividades futuras. Nessa perspectiva, professor e alunos são vistos como “atores protagonistas”, pois ambos contribuem para a construção das aquisições coletivas de conhecimento (DANIELS, 2003; BRONCKART, 2006).

Torna-se importante ressaltar que a segunda geração da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978), inspira-se em alguns dos conceitos teóricos desenvolvidos por Vygotsky, por exemplo, mediação, atividade social, interação social, etc. Para Leontiev, as relações entre indivíduo e mundo são mediadas pela cultura, visto assim a interação social é fundamental para que o indivíduo se desenvolva e construa conhecimentos, pois é através da interação que o sujeito internaliza os elementos da cultura, construindo, desse modo, seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo.

Entendo, com base nas considerações desta seção, que a segunda geração da Teoria da Atividade vai ao encontro das perspectivas teóricas que fundamentam a presente pesquisa. Por esse motivo, ela foi escolhida como metodologia referencial deste estudo, sendo esta explanada na seção a seguir.

## **2.5 Breve histórico da Teoria da Atividade**

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade começou a ser desenvolvida, na década de 1920, por uma equipe de psicólogos na Rússia pós-revolucionária: Vygotsky, Leontiev, Rubinstein e Luria e outros. Essa teoria tem seus estudos embasados no materialismo dialético de Karl Mark e é considerada também um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, especialmente no que diz respeito à relação homem-mundo enquanto construída historicamente e mediada por instrumentos (KAPTELININ E NARDI, 2006; CARELLI, 2003).

Segundo Daniels (2003), Engeström (1999) discutiu as três gerações teóricas da Teoria da Atividade que se desenvolveram nas seis décadas a partir da morte de Vygotsky, sendo essas resumidas por Libâneo (2004) da seguinte forma: a primeira geração focaliza-se nos trabalhos de Vygotsky, quando se formula o conceito da atividade como mediação, gerando o modelo triangular da relação do sujeito com o objeto mediado por artefatos materiais e culturais; a segunda, proposta por Leontiev, avança no que diz ao conceito de atividade, de ação coletiva e ação individual, e estabelece também a estrutura hierárquica da atividade (atividade propriamente dita, ações e operações); a terceira, inspirada por Engeström, parte do modelo triangular vygotskyano para um modelo do sistema da atividade coletiva.

### 2.5.1 Segunda geração da Teoria da Atividade

Leontiev principia a segunda geração da atividade, enfatizando o surgimento da divisão do trabalho considerado como um processo sócio-histórico da evolução das funções mentais. As atividades humanas são consideradas formas de relação do homem com o mundo, as quais são dirigidas por motivos a serem alcançados, ou seja, o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (CARELLI, 2003).

Um dos célebres exemplos dado por Leontiev é a atividade de caça: os membros de uma tribo, quando saem para caçar, têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Enquanto uns afugentam um bando de animais na direção de outros caçadores, estes, por sua vez, os abatem, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo é a caçada. Em conjunto, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas.

Daniels (2003), citando Leontiev, destaca que para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo detrás da atividade como um todo, sendo esta atividade guiada por um motivo. Por essa razão, Leontiev utilizou a descrição do comportamento de caçadores para definir a diferença entre atividade, ação e operação, que se tornou a base do modelo para a Teoria da Atividade.

NÍVEL	ORIENTAÇÃO
Atividade	Motivo
↕	↕
Ação	Metas
↕	↕
Operação	Condição

**Quadro 1 - Estrutura hierárquica da atividade segundo Leontiev (1978).**

Para entender a complexidade dessa interação, foi proposta por Leontiev uma análise hierárquica em três níveis: primeiro, da atividade que está diretamente associada à motivação, que surge na tentativa de alcançar determinado objetivo, que está ligado ao mundo subjetivo; segundo, das ações, que são orientadas por metas e revelam as etapas para a realização da atividade; e, terceiro, das operações, que é o conjunto de “passos” que devem ser realizados no sentido de atingir o que foi proposto (LEONTIEV, 1978; LANTOLF E APPEL, 1994).

Leontiev (1988) afirma que nem todos os processos podem ser chamados de atividade. Por este termo podem ser designados apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Um processo, por exemplo, que não pode ser uma atividade é a recordação, pois ela, em si mesma, não realiza nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por outro lado, podem designar uma atividade 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 (BALLANTYNE, 2006).

Um estudante está lendo um livro de história para passar em um exame, mas quando menos espera chega um colega e avisa-o que o livro que está lendo é desnecessário para o exame. Caso o estudante continue com a leitura do livro, mesmo sabendo que não cai no exame, é porque o conteúdo do livro estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro.

Contudo, esse episódio pode tomar outro rumo, se, ao invés de continuar a leitura, o aluno simplesmente abandona o livro ao saber que ele não cai no exame. Com base na decisão do aluno, fica claro que o motivo que o instigou a ler o livro não foi o conteúdo por si só, mas pela necessidade de ser aprovado no exame. O rumo cuja leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Visto dessa forma, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, da situação descrita, era a preparação do exame, e não a leitura do livro por si mesmo (LEONTIEV, 1988).

Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo 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 de ação como

um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (LEONTIEV, 1988, p.69).

A grosso modo, quando um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte, é chamado de ação ou ato da atividade. No caso do exemplo acima, quando a leitura é mantida pelo estudante, porque ele acredita que é necessária para passar no exame, a leitura é precisamente uma ação. O objetivo da ação, por si mesma, não estimulou o estudante a agir.

De acordo com Almeida Filho, Oeiras e Rocha (2006), a participação em uma atividade requer a realização de ações convenientes que têm uma meta imediata e definida. Uma determinada atividade pode ser realizada utilizando ações diferentes e, dependendo da situação uma mesma ação pode pertencer a diferentes atividades, assim, os diferentes motivos para a atividade permitirão que a ação tenha um senso pessoal diferente no contexto de cada atividade.

As operações, por sua vez, são governadas por condições que requerem certo modo de ação, sendo estas condições determinadas pela tarefa. São definidas também como rotinas bem definidas utilizadas para responder condições encontradas durante a realização da ação. (LEONTIEV, 1988, 1983; BALLANTYNE, 2006). Com base nisso, Almeida Filho, Oeiras e Rocha (2006) acrescentam que

cada operação é, inicialmente uma ação consciente, consistindo de ambas bases de orientação e execução, mas quando o modelo é bom o suficiente e a ação for praticada o bastante, a fase de orientação passa a não existir mais, e a ação se transforma em uma operação. Ao mesmo tempo uma nova ação que possui um escopo maior é criada e engloba aquela operação que acabou de se formar (ALMEIDA FILHO, OEIRAS e ROCHA, 2006, p.10).

Além disso, Leontiev (1988, 1983) enfatiza que uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações e, ao contrário, em uma única operação, podem-se, às vezes, realizar diferentes ações. Isso pode acontecer porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.

Oliveira (1995) destaca que, a partir da segunda geração da atividade proposta por Leontiev, a atividade humana é vista como a unidade de análise que melhor compreende os processos psicológicos, porque inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido. Resultante do desenvolvimento sócio-histórico, a atividade humana é internalizada pelo sujeito e passa a construir sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real. Assim, a compreensão do contexto cultural no qual ela ocorre é essencial para a compreensão dos processos psicológicos.



### 2.5.2 O livro didático de português para estrangeiros na perspectiva da segunda geração da Teoria da Atividade

Em estudos preliminares, Pinto e Richter (2006a, 2006b), Cavichioli e Richter (2006) e Cavichioli (2006) vêm aplicando a Teoria da Atividade ao contexto do livro didático de PPE, aqui entendido como um gênero textual. Essa mesma noção (livro didático como gênero) será também discutida à luz da segunda geração da Teoria da Atividade, particularmente em relação aos preceitos de Leontiev (1978).

Russell (1997) afirma que pensar nos gêneros na perspectiva da Teoria da Atividade, conjuntamente com preceitos sólidos de tradição vygotskyana, é ultrapassar de imediato aquela noção convencional do gênero como textos caracterizados por formas fixas, rígidas. Os gêneros podem ser definidos, segundo Miller (1984), citado por Russell (1997), como ferramenta-mediadora, que tem como objetivo proporcionar a interação entre pessoas em algum tipo de prática social, em um determinado sistema (s) de atividade.

Dessa forma, a Teoria da Atividade exige que os gêneros não sejam vistos meramente como textos que compartilham características formais, mas como expectativas compartilhadas (percepções, predições) entre determinados grupos de pessoas, ou seja, devem ser utilizados como um tipo de ferramenta a fim de agir em conjunto, realizando propósitos compartilhados, para depois atingir o objeto/motivo do sistema da atividade (RUSSELL, 2003).

Abordando os gêneros nesse sentido, Bazerman, citado por Russell (1997), ressalta que não é viável descrevê-los como formas textuais, mas como “formas de vida”, caminhos que possam servir de estruturas para a ação social. Os gêneros “são ambientes para a aprendizagem e ensino. Como formas de vida, os gêneros e os sistemas de atividades são regulados, estabilizados, através de instrumentos de uso, tipificados, rotinizados dentro e entre (sub) grupos de gêneros<sup>7</sup>” (RUSSELL, 1997, p. 5).

É nessa perspectiva que o livro didático de português para estrangeiros como um gênero textual é visto segundo os preceitos da Teoria da Atividade. Ele é um instrumento utilizado pelo professor para mediar a atividade social do aluno. O livro didático de PPE, concebido como um gênero, dá condições para que o professor descubra os recursos que os alunos trazem consigo, isto é, suas experiências na sociedade. Conhecendo o aluno, o professor leva-

---

<sup>7</sup> Tradução minha: “They are environments for learning” and teaching. As “forms of life,” genres and the activity systems they operationalize are regularized, stabilized, through routinized, typified tool-use within and among (sub)groups/genres”.

os a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis (BAZERMAN, 2006).

Na busca pela aprendizagem de português, o aluno estrangeiro situa-se no contexto de sala de aula, inserindo-se assim numa atividade. Essa atividade é orientada por um objeto (ou motivo), que o induz a alguma transformação no seu conhecimento. Assim, pode-se dizer que o objeto deste contexto diz respeito ao desenvolvimento do desempenho lingüístico e comunicativo do aluno, ou seja, à necessidade da automatização e, posteriormente, da aquisição do português como segunda língua (PINTO e RICHTER, 2006b).

Então, com o intuito de satisfazer o desejo do aluno, o professor, por intermédio do livro didático, mediará o processo de ensino e aprendizagem do aprendiz. Dessa forma, as ações (tarefas do livro didático), controladas pelo motivo, vão organizar o trabalho pedagógico a fim de resultar no aumento 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 serão realizar exercícios, tarefas, leituras, etc. que o ajudarão a obter a competência comunicativa desejada (nível das ações).

As tarefas (ações) do 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. Ademais, as ações desenvolvidas pelo aluno serão gerenciadas pelo professor através do livro didático. O professor ajudará no controle das 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.

Portanto, visto sob a perspectiva dos gêneros e da Teoria da Atividade, o livro didático de português para estrangeiros pode ser considerado um instrumento lingüístico-cognitivo capaz/apto para mediar o trabalho do professor e ajudá-lo a gerenciar o espaço da Zona de Desenvolvimento Proximal em que professor e aluno elaboram intersubjetivamente o conhecimento.

Para o contexto desta pesquisa, torna-se indispensável ressaltar que o livro didático de português para estrangeiros não pode ser um “suporte de gêneros” exatamente porque textos deslocados dos contextos para os quais foram inicialmente destinados deixam de cumprir seu papel instrumental e, portanto, de satisfazer ao conceito de gênero já discutido (RICHTER ET AL, 2006). Porém, isso não significa 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.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, o livro didático de português para estrangeiros como gênero pode ser utilizado para interligar prática educativa, ensino e sociedade. O importante para essa teoria, de acordo com Libâneo (2004), é considerar a atividade dentro de um contexto, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), identidade, papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, dentre outros aspectos.

### **2.5.3 As perguntas e os três níveis hierárquicos da atividade**

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam a segunda geração da Teoria da Atividade, defendida por Leontiev, e no objeto de estudo do contexto desta pesquisa, o livro didático de PPE, duas unidades de análise foram estabelecidas – uma é a atividade do professor e a outra a atividade do aluno estrangeiro.

Motivado pela atividade de aprender português, o aluno estrangeiro realiza ações determinadas pelo livro didático. O professor, por sua vez, gerencia essas ações (eventualmente com o apoio do livro didático do professor). Por exemplo, as perguntas, inseridas nas seções de leitura, constituem algumas das ações, as quais são propostas ao aluno para que ele desenvolva a habilidade de leitura.

Caso as perguntas apresentem-se como verdadeiros encadeamentos consistentes de ações, podem conduzir o aluno à automatização<sup>8</sup> de um determinado conceito, ou seja, configuradas, desse modo, elas dão condições para que o aprendiz estrangeiro construa conhecimento/significados na atividade de leitura. Assim, para melhor compreender como professor e aluno desenvolvem suas respectivas atividades, no Quadro 2 estão sintetizados os três níveis hierárquicos da atividade no universo do livro didático de português para estrangeiros, segundo o Modelo Holístico.

---

<sup>8</sup> “O processo pelo qual um procedimento muda do estado de altamente consciente para o estado relativamente automático é a automatização (também denominada de proceduralização). A automatização ocorre em consequência da prática, de modo que as atividades praticadas em alto grau podem ser automatizadas e tornar-se, assim, altamente automáticas” (STERNBERG, 2000, p.82-83).

Sujeitos envolvidos	Aluno	Professor
Nível da atividade	Aprender português	Ensinar português
Nível das ações	Ler textos, produzir textos, responder perguntas, preencher lacunas, dentre outros	Selecionar e encadear tarefas. Planejando os procedimentos, perguntar, comparar, relacionar, sugerir pistas que possam auxiliar na realização das tarefas.
Nível das operações	Como o aluno conduz as ações em termos procedurais a fim de automatizá-las.	Como o professor implementa as ações a fim de que o aluno possa automatizá-las.

**Quadro 2 – Síntese dos níveis hierárquicos da atividade no universo do livro didático desenvolvido pelo aluno e pelo professor.**

É, portanto, por intermédio do livro didático que o professor medeia tanto a atividade de ensinar quanto a atividade de aprender do aluno estrangeiro, pois as ações (tarefas) que ambos passarão a desenvolver encontram-se inseridas no livro didático do aluno, bem como no livro didático do professor. É a partir do desenvolvimento das tarefas que mutuamente professor e aluno constroem conhecimentos e desenvolvem a atividade de leitura. E, o mais importante nisso tudo, é que esses conhecimentos podem ser mediados pelo professor no trabalho em ZDP.

No trabalho em ZDP, o professor, presente implicitamente no design das tarefas e explicitamente no tutoramento face-a-face, prescreve ações ao aprendiz nas proximidades do nível de desenvolvimento potencial deste. Tais ações vão sendo automatizadas pelo aluno até que este passe a realizá-las satisfatoriamente por si mesmo (NDR) – quando então passando de ações para operações. Nesse momento, o professor irá retraçar a ZDP para dar lugar a ações mais sofisticadas (novo NDP), que o aluno deverá aos poucos dominar (NDR), emergindo novas operações, sem que as anteriores deixem de ser praticadas consolidadas; e assim sucessivamente (PINTO e RICHTER, 2006b).

Além disso, o conceito de internalização<sup>9</sup>, trabalhado na Teoria da Atividade é de que o aluno não é apenas passivo, regulado por forças externas que vão moldando, nem somente ativo, regulado por forças internas, mas sim interativo. Isso significa que é na troca com outros sujeitos e consigo próprio (no trabalho em ZDP) que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a construção do conhecimento e da própria consciência (CAVICHOLI e RICHTER, 2006).

Na perspectiva deste estudo, é papel das perguntas dar condições para que o professor consiga traçar a ZDP do aluno, pois a troca simultânea de conhecimentos entre professor e a-

<sup>9</sup> Vygotsky concebe a internalização como um processo onde certos aspectos da estrutura da atividade que se realizaram no plano externo passam a ser executados pelo plano interno. Ou seja, internalização é um processo que transforma os fenômenos sociais em fenômenos psicológicos (Wertsch, 1988).

luno permite que este construa e conheça o caminho de como tais conhecimentos se formaram, podendo, assim, reutilizá-los em outras tarefas. O caráter mediacional, atribuído às perguntas, permite que o aluno tome conhecimento da realidade sócio-histórica, podendo, dessa forma, interagir com ela.

Concluo ressaltando que as perguntas, no contexto desta pesquisa, serão analisadas a partir da função/papel que desempenham no livro didático do aluno e do professor. Isso significa dizer que, no desenvolvimento da análise dos dados, serão apresentados resultados prováveis de como seria desenvolvido o papel/função das perguntas na prática de ensino em sala de aula e, principalmente, quais seriam as possíveis contribuições destas para a construção e aquisição dos conhecimentos por parte do aluno estrangeiro.

## **2.6 Perguntar para quê?**

Perguntar é um ato inerente à condição humana. O homem por natureza se constitui um questionador, que questiona o mundo e a si próprio. Sua própria procedência já é uma questão. O homem é reconhecido por ter um caráter questionador porque constrói a linguagem que o capacita a criar signos que dão sentido a sua vida, sendo esta capacidade de questionador que o impulsiona a buscar, a criar conceitos ou a desarticular outros (JESUS, 2000, p.1).

Isso significa dizer que todo conhecimento começa pela pergunta, quer o conhecimento construído no ambiente escolar, quer aquele frutificado nos mais diversos ambientes sociais. Mas, mesmo sabendo da importância das perguntas, em algumas situações de ensino, elas não parecem ser tão significativas. Nos livros didáticos de português para estrangeiros, objetos de estudo desta pesquisa, elas servem mais para avaliar o aluno do que para ajudá-lo a construir conhecimentos.

Autores como Freire & Faundez (1985), Lucioli (2003), Baquero (1998), Gomes (2002), Uchöa (1996), etc. sustentam a tese de que as perguntas constituem o caminho para a construção do conhecimento no contexto escolar. O processo de ensino-aprendizagem mediado pelas perguntas desmistifica a idéia de que o papel de ensinar cabe, burocraticamente, somente ao professor e de que o ato de aprender é tarefa que deve ser exercida com exclusividade pelo aluno. Ambos podem aprender e ensinar, simultaneamente.

No entanto, para que professor e aluno construam o conhecimento de forma recíproca, a pergunta deve ser formulada de forma cuidadosa, isto é, permitir que aluno e professor “sai-

am” em busca dos mais variados níveis de conhecimentos (lingüístico, prévio ou de mundo, textual) para a formulação de suas respostas no desenvolvimento da atividade de leitura.

No livro intitulado “Por uma pedagogia da pergunta”, Paulo Freire & Antonio Faundez (1985) dialogam sobre a importância da pergunta para a vida. Um dos pontos de discussão que merece destaque é quando Antonio Faundez faz menção àquelas perguntas que nos estimulam a construir, relacionar, comparar, extrapolar conhecimentos, daquelas que, simplesmente, os engessam. O autor enfatiza que

... o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O que já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: a única maneira de ensinar é aprendendo, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p.46).

Gomes (2002), com base no respaldo teórico de Feuerstein, acredita que as perguntas, além de serem capazes de auxiliar na construção de conhecimentos, podem também impulsionar conflitos cognitivos e mobilizar as funções cognitivas, viabilizando, dessa forma, uma intervenção transformadora que garanta o aumento do nível de modificabilidade e flexibilidade mental do indivíduo envolvido no processo de aprender e pensar.

Gallimore e Tharp (1996) salientam que a pergunta exige, de forma explícita, uma resposta cognitiva e lingüística ativa, pois estimula o aluno a produzir criações próprias. O exemplo que ilustra tal situação propõe que, um professor pode perguntar “qual é o significado de democracia?” quando ministra uma aula sobre o tema. Caso o professor interrogue, duas vantagens educativas podem ser obtidas, a saber:

Em primeiro lugar, os alunos ativam-se verbal e mentalmente, o que lhes confere prática e exercitação. Em segundo lugar, durante esta exercitação do discurso e do pensamento dos alunos, o professor será capaz de acompanhar e regular a coleta de evidências e o uso da lógica pelos estudantes. Se o professor se limita à exposição verbal, ele nunca saberá o que os estudantes estão pensando (GALLIMORE e THARP, 1996, p. 177).

Procedendo dessa forma, o professor, por intermédio da pergunta, acompanha o aluno na organização de dados “brutos” da experiência. Esses dados, por sua vez, se relacionarão com os dados similares encontrados no texto. Assim, é possível auxiliar, com maior frequência, a estruturação cognitiva simplesmente definindo um enunciado geral. A estrutura cogniti-

va organiza conteúdos e/ou funções, fazendo referências a situações similares. Estas são as características que distinguem a estruturação cognitiva da mera instrução (GALLIMORE e THARP, 1996).

### **2.6.1 A pergunta no livro didático**

Nos últimos anos, vários estudos (Lucioli, 2003; Uchöa, 1996; Jesus, 2000; Gomes, 2002; Gallimore e Tharp, 1996, etc.) vêm contemplando as perguntas como construtoras e mediadoras do conhecimento. No entanto, essas pesquisas restringem-se a estudar as perguntas que são oriundas das interações verbais entre professor e aluno em sala de aula.

Dessa forma, é comum nos trabalhos de investigação (dissertações e teses) perguntas de pesquisa do tipo: Que tipo de pergunta é utilizado pelo professor durante a aula? Como é o formato dessas perguntas? Que função desempenham? Que conhecimentos podem ser construídos a partir das perguntas? Quando o aluno tem oportunidade de perguntar, que tipo de pergunta faz?.

A preocupação maior dos pesquisadores é argüir em defesa das perguntas elaboradas para o uso oral pelo fato de elas se constituírem ferramentas de alta complexidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são capazes de gerar e construir novos conhecimentos, bem como estabelecer conflitos cognitivos (LUCIOLI, 2003; GOMES, 2002).

A essa luz, vale lembrar que o universo das perguntas não se reduz às perguntas orais. Gozam também desse espaço as perguntas escritas, propostas pelos autores de livros didáticos, porém o modo de funcionamento do livro didático faz com que, muitas vezes, elas passem despercebidas. Nos livros didáticos de português para estrangeiros, por exemplo, as perguntas disputam espaço com textos, tarefas, regras gramaticais, ilustrações, etc.

Como é de praxe, o professor tende a direcionar o aluno, primeiramente, para o texto (mesmo que este, muitas vezes, sirva apenas como pretexto), em seguida, explica a regra gramatical e, por último, solicita aos alunos a realização de exercícios para a fixação da regra. As perguntas, na maioria das vezes, são solicitadas aos alunos como tarefa de casa.

A ordem e a linearidade dos livros didáticos impede que as perguntas sejam respondidas, ademais, na maior parte das vezes, substituem as perguntas escritas, as perguntas orais que o professor elaborou aleatoriamente (ou não) durante a aula. Grigoletto (1999a) ressalta que o modo de funcionamento do livro didático como um discurso de verdade pode ser reconhecido por vários aspectos:

No seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e. todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção (GRIGOLETTO, 1999, p.68 [grifos da autora]).

Como a tendência das tarefas (em geral) do livro didático é respeitar um caráter homogêneo e uniforme, as perguntas também deveriam também se enquadrar nesses moldes. No entanto, nem sempre isso acontece, pois, algumas vezes, elas não se apresentam com o intuito de homogeneizar respostas, perdendo, assim, sua genuinidade. Ao contrário, as perguntas mantêm a genuinidade e incitam a formulação de respostas que não requerem conhecimentos estanques, e, sim heterogêneos.

Frente a esse cenário, o professor sente-se ameaçado pelo fato de não saber o que o aluno pretende responder e também por temer que outras perguntas se desencadeiem e ele fique sem respostas para elas. Por esse motivo, segundo Freire e Faundez (1985), o professor tende a conduzir o processo de ensino e aprendizagem por outro viés, por um caminho mais fácil, o caminho da “pedagogia da resposta”. Na pedagogia da resposta, não se arrisca absolutamente nada. Isso se remete justamente àquelas perguntas que não permitem que o aluno arrisque-se, equivoque-se e, conseqüentemente, não construa e avance no conhecimento.

Mesmo que o professor proceda dessa forma e que as tarefas do livro didático se estruturam de maneira homogênea, uniforme e repetitiva, podem, sim, ser encontradas no livro didático do aluno e do professor, perguntas que permitem que o aluno se manifeste com mais autonomia, expressando sua opinião, suas próprias idéias e/ou crenças sobre determinado assunto. E, principalmente, podem ser propostas perguntas para tutorar/mediar o trabalho do aluno em Zona de Desenvolvimento Proximal.

## **2.6.2 O papel das perguntas**

As perguntas, na perspectiva deste estudo, são definidas como um tipo de tutorial. De acordo com os preceitos teóricos do Modelo Holístico, tutorial é um conjunto de instruções explícitas utilizadas para mediar o trabalho do aluno e do professor em sala de aula em Zona de Desenvolvimento Proximal. Tutorando o desenvolvimento das tarefas, o professor pode



guiar a cognição do aluno em direção aos resultados das atividades de leitura considerados desejáveis para a construção das microhabilidades (RICHTER ET AL, 2006).

As perguntas, fundamentadas por esse modelo, são empregadas com o intuito de restaurar e/ou superar dificuldades que venham a interferir nos objetivos propostos pelas tarefas. A partir do momento que forem reparadas tais dificuldades, os alunos poderão, com mais facilidade, construir suas competências e habilidades.

Ademais, tutorando o aprendiz, o professor poderá assistir o seu desenvolvimento cognitivo ao longo do curso (na resolução das tarefas progressivamente mais complexas) e também poderá apoiá-lo em situações conflitantes, sendo que a parte que cabe ao aluno, no processo, é realizar as atividades em contexto metacognitivo, visando à apropriação progressiva — em parte implícita, em parte reflexivamente — dos conhecimentos relevantes<sup>10</sup>.

Segundo Vygotsky, a partir da ZDP torna-se possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em vias de formação, o que permite o delineamento da competência do aluno e de suas futuras conquistas. Além das perguntas, o diálogo, a colaboração, as experiências compartilhadas, bem como pistas e atalhos fornecidos ao aluno são algumas das formas de ajudá-lo na travessia da ZDP.

As perguntas, assim como outras estratégias de tutoramento, podem ajudar o aluno a avançar com mais facilidade para o seu nível de desenvolvimento real. Nível este que se caracteriza pelo desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pelo aprendiz.

Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superaram em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo... O ponto de vista tradicional dá como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira. Todos os atuais métodos de medição refletem esta concepção. As únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psicointelectual são as que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstrações (VYGOTSKY, 1988, p. 111-112).

Torna-se oportuno esclarecer que nem todas as perguntas podem ser consideradas como estratégias de tutoramento que prestem assistência ao desempenho do professor e do aluno. Gallimore e Tharp (1996) distinguem aquelas que auxiliam daquelas que meramente avaliam. Alguns estudos realizados pelos autores em parceria com outros estudiosos (DUR-

---

<sup>10</sup> Richter – comunicação pessoal em 05 de setembro de 2006.

KIN, 1978; HOETKER e AHLBRAND, 1969 apud GALLIMORE e THARP, 1996) revelaram que as perguntas avaliativas são as que mais ganham notoriedade nas salas de aula.

A pergunta avaliativa procura descobrir o nível de habilidade do aluno na execução de tarefas sem acompanhamento. Quando tais perguntas são usadas para elaborar a instrução de acordo com o ponto de avanço o estudante na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), elas então passam a fazer parte da instrução competente (GALLIMORE e THARP, 1996, p.177).

O professor que pretende utilizar as perguntas para mediar/tutorar o trabalho do aluno precisa, sem dúvida alguma, saber distinguir as perguntas que avaliam daquelas que auxiliam. A mera solicitação de informações ao aluno não constitui uma forma de ensino. Embora indispensável ao ensino, a avaliação não é, por si só, um meio direto de assistência ao desempenho. Por outro lado, a pergunta que auxilia coloca um questionamento a fim de produzir uma operação mental que o aluno não pode ou não poderia produzir sozinho. Essa operação mental tem início na assistência oferecida pelo professor (Ibid., 1996).

Molina (1987), apoiada nos preceitos teóricos de André, acrescenta que a pergunta deve ser vista como um instrumento de instrução potencial utilizado pelo professor para conduzir o aluno em direção ao processo de ensino e aprendizagem. Com o propósito de complementar a afirmação da autora, Martins (2006) ressalta que a pergunta deixa a aprendizagem mais significativa. Isso se explica pelo fato de a aprendizagem ser um processo contínuo, uma descoberta pessoal ou uma redescoberta interpessoal, sendo a pergunta socializadora do conhecimento.

### **2.6.3 A evolução dos estudos acerca das perguntas**

As perguntas, nos últimos anos, vêm se tornando objeto de investigação de pesquisadores e/ou professor tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Ademais, os trabalhos científicos acerca das perguntas são reconhecidos/desenvolvidos em âmbito nacional e internacional.

Doff (1988) se propôs a apresentar tipos básicos de perguntas, que podem ser utilizados pelo professor para atingir diferentes propósitos. Um desses propósitos seria trazer ao conhecimento do professor perguntas que exigem do aluno, de forma facilitada, respostas longas e curtas. Partindo dessa expectativa, o autor cita três tipos de perguntas:

- a) Perguntas fechadas - cujas respostas se reduzem ao sim ou não. Esse tipo de pergunta pode ser utilizado para checar a compreensão (checking comprehension). Como são perguntas que incitam respostas fáceis e curtas, não exigem que o estudante produza uma nova linguagem.
- b) Perguntas que possibilitam a escolha (alternative questions) - esta tipologia se caracteriza pela possibilidade de escolha, sendo esta marcada pela conjunção “ou”.
- c) Perguntas de informação (information questions) ou perguntas abertas - são aquelas iniciadas por pronomes relativos e que não exigem do aluno apenas respostas curtas.

Coracini (1995), por sua vez, exhibe uma tipologia das formas que assumem as perguntas, as quais geralmente são formuladas pelo professor em aulas de leitura. Após observar, atentamente, o corpus de sua pesquisa, a autora classificou as perguntas do professor em dois grupos. No primeiro grupo, estão as perguntas didáticas que têm por objetivo estabelecer a relação entre professor e alunos, com vistas a um certo material didático (textos ou atividades). E, no segundo, aparecem as perguntas comunicativas que, mesmo fazendo parte da aula, parecem escapar às preocupações didáticas.

Dentre as perguntas didáticas, a autora destaca a existência de três outros subtipos de perguntas, a saber: questões facilitadoras de aprendizagem, perguntas de animação<sup>11</sup> e perguntas verificadoras de contato<sup>12</sup>. Para o contexto desta pesquisa, torna-se relevante considerar apenas as perguntas facilitadoras de aprendizagem.

Para Coracini (1995), o professor lança mão das perguntas facilitadoras de aprendizagem para conduzir o aluno à compreensão de um texto e/ou ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura em língua estrangeira. Essa tipologia de pergunta admite ainda três<sup>13</sup> subdivisões de perguntas, mas apenas duas delas são pertinentes para esta pesquisa – perguntas encadeadas e perguntas de múltipla escolha.

- a) Perguntas encadeadas – são representadas por uma cadeia de perguntas mais ou menos abertas, sintáticas e, às vezes, podem ser independentes quanto ao sentido semântico. São ligadas ao texto na sua linearidade, apresentando como objetivo pedagógico o entendimento da situação enunciativa do texto ou ainda a sua tradução.
- b) Perguntas de múltipla escolha – essa tipologia se assemelha aos exercícios de múltipla escolha que ainda, hoje, são comuns nas avaliações escritas. As respostas prováveis a essas perguntas apresentam-se de forma explícita na condição de alternativas a serem escolhidas.

<sup>11</sup> As perguntas de animação se caracterizam por ter como função predominante animação do grupo-classe, tendo como propósito o de impedir que a aula seja invadida pela monotonia. Essa tipologia contempla o uso oral.

<sup>12</sup> As perguntas de contato também se restringem ao uso oral. Elas têm como meta averiguar a atenção do interlocutor, se está ou não acompanhando o “raciocínio”.

<sup>13</sup> As perguntas de lacuna que também fazem parte das perguntas facilitadoras de aprendizagem não foram citadas, porque são especificamente utilizadas na oralidade.

Ao utilizar essas questões em sala de aula, o professor limita as respostas do aluno, pois cabe a este responder mediante a escolha da alternativa que lhe parece mais adequada ao texto ou à situação do momento.

No segundo grupo, estão as perguntas denominadas por Coracini (1995) como comunicativas. Estas perguntas escapam dos assuntos propostos pelo material didático (texto, gramática, etc.). Elas escapam às expectativas dos falantes tanto no que concerne ao assunto, quanto ao que concerne às respostas. Foram intituladas perguntas comunicativas pelo fato de se assemelharem às perguntas informais do dia-a-dia, sendo que o sujeito locutor de fato desconhece a resposta.

Ao término de sua pesquisa, Coracini (1995) conclui que, em quase todas as perguntas, a fala do aluno está subordinada à reação do professor, resultado esse que não se aplica às perguntas comunicativas.

Uchôa (1996), em seu estudo investigativo, cita alguns autores nos quais ela se apoiou para descrever as funções das perguntas e das respostas no discurso escolar, isto é, na relação dialógica em sala de aula, visando à leitura e compreensão de textos. Entre eles, Uchôa destaca Maclure e French (1989), Terzi (1992), Ehlich, (1986), Mira Mateus et al (1983) e outros.

Conhecendo o trabalho de Uchôa, é possível formar dois grupos de perguntas, a saber: o grupo das perguntas autênticas e o grupo das pseudoperguntas. Esses grupos ainda abarcam uma subclassificação de perguntas. Para tanto, serão comentadas somente aquelas que mantêm afinidade teórica com este estudo.

a) Perguntas autênticas - têm como função desvendar novas informações, que até então são desconhecidas pelo perguntador. Elas não são privilégio restrito do cotidiano, porque o professor pode utilizá-las, por exemplo, nas perguntas que são classificadas como abertas, isto é, naquelas perguntas em que o aluno expressa sua própria opinião ou, mesmo, naquelas através das quais dirige as atividades pedagógicas.

Uma subtipologia das perguntas autênticas que precisa ser destacada é a das perguntas abertas, que se caracterizam o oposto das perguntas fechadas, propostas por Doff (1988). É dada ao aluno a oportunidade de manifestar-se livremente, bem como expor a sua opinião e idéias sobre algo.

b) Pseudoperguntas – caracterizam-se pelo fato de o perguntador (professor) já saber as respostas do aluno. As respostas que se originam desse tipo de pergunta exigem que o aluno apenas recorde conteúdos específicos. Isso não só restringe os conhecimentos que o aluno tenta expressar como também afeta o desenvolvimento cognitivo das respostas.

No entanto, a elaboração das pseudoperguntas pode ser melhorada, de forma a levar o aluno a acionar processos cognitivos mais complexos. Um exemplo disso são as perguntas didáticas, as quais são uma subdivisão das pseudoperguntas. Essa subclassificação pode levar o aluno a refletir sobre a sua leitura, sobre o sentido das palavras, seu valor no contexto onde aparecem ou no que pode ser abstraído do texto para a vida pessoal de cada um (UCHÖA, 1996).

Com base nos resultados de sua pesquisa, Uchöa (1996) afirma que, na maioria das vezes, predominam em sala de aula as pseudoperguntas, pois as respostas dos alunos se restringem ao simples reconhecimento e reprodução de palavras. “A atividade de leitura passa a ser uma atividade meramente psicomotora, isto é, visual (percepção visual) e manual (cópia), passando ao largo do desenvolvimento de habilidades cognitivas” (UCHÖA, 1996, p.260).

Os estudos de Gomes (2002) também ganham notoriedade neste retrospecto acerca das perguntas. Com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, doravante EAM, proposta por Reuven Feuerstein, Gomes apresenta a classificação feita por este autor às perguntas por ele nomeadas de perguntas mediacionais. Estas, por sua vez, podem conduzir o sujeito mediado a um conflito e a uma possibilidade de mudança tanto em seu conhecimento prévio quanto em seu padrão espontâneo e raciocínio. Nessa perspectiva, serão destacados três tipos de perguntas mediacionais, pertinentes para a realização do presente estudo.

- a) Perguntas em direção ao processo – são perguntas que estão interessadas em saber “como” se dá o processo de aprendizagem e não, simplesmente, “o que” o aluno está aprendendo.
- b) Perguntas que conduzem ao exame de possíveis estratégias para a solução de problemas - procuram formular perguntas que explicitam a existência de um processo de aprendizagem e de construção de estratégias envolvido em qualquer resolução de problemas, enfocando o processo no lugar do produto final.
- c) Perguntas do tipo exploratórias – são perguntas que despertam e produzem no aluno um nível mais abstrato de pensamento. Ademais, essa tipologia tende a elaborar perguntas, as quais apresentam como objetivo primordial fazer com que o aluno expresse seu ponto de vista/opinião sobre determinados assuntos em contextos sociais diferenciados.

Gomes (2002) conclui que, por intermédio das perguntas mediacionais, é possível levar o aluno ao conhecimento sobre o próprio sistema cognitivo e seu funcionamento, chamado de conhecimento metacognitivo, o que altera significativamente o seu rendimento e tem implicações positivas no desempenho de várias tarefas.

Lucioli (2003), em sua pesquisa, se auto-analisou. Verificou os tipos de perguntas que eram mais utilizadas por ela durante as aulas de Língua Inglesa. Para classificar suas pergun-

tas, a autora recorreu a Fernandes (1992), Coracini (1995), Doff (1988), Ricardo (2000), entre outros. Analisando o conjunto de perguntas classificadas por Luciola, três delas merecem especial atenção, as perguntas de conteúdo, as perguntas temáticas e as perguntas de vocabulário.

As primeiras se assemelham às pseudoperguntas por serem perguntas para as quais o professor já sabe a resposta antecipadamente. As perguntas temáticas, por sua vez, são aquelas que permitem que o aluno estabeleça relações entre o que foi apresentado em sala de aula com o cotidiano. Por fim, as perguntas de vocabulário são utilizadas pela professora-pesquisadora com o intuito de verificar se o aluno está entendendo o que ela diz.

E, para finalizar este estudo retrospectivo acerca das perguntas, será mencionado ainda o trabalho desenvolvido por Martins (2006), que acredita no fim do medo de perguntar. O autor ressalta que, com “a experiência de aprender a questionar e refletir sobre esse exercício, aprendemos a expor nossa cosmovisão de forma honesta, livre e totalmente desbloqueada de formas inibidoras de nossa expressão oral<sup>14</sup>” (Ibid., 2006).

No âmbito escolar, inexistente uma pedagogia ou metodologia de perguntar, por esse motivo, Martins sistematizou algumas formas de perguntar. A pergunta de informação, por exemplo, merece ser esclarecida, por exercer uma função bastante significativa para este estudo, pois requer a solicitação de dados para a formação de opiniões/juízo sobre um determinado assunto.

Com este retrospecto, podem ser observados o aumento e a diversidade da perspectiva sob a qual as perguntas vêm sendo enfocadas nos últimos anos. Na verdade, a realização desses estudos se dá de forma concatenada, ou seja, há um aprimoramento gradativo entre eles, pois, na maioria das vezes, as perguntas são classificadas ou renomeadas a partir daquelas que já existem.

A complexidade gradativa dos estudos sobre as perguntas deixa claro que muito ainda tem de ser explorado. Falta, por exemplo, o reconhecimento das perguntas no ensino de português para estrangeiros, assunto esse que esta pesquisa se dispôs a abordar. Para tanto, os autores sintetizados no Quadro 3 e os respectivos tipos de perguntas citados nele fundamentarão a classificação das perguntas encontradas no decorrer da análise dos livros didáticos de PPE.

As perguntas, na perspectiva deste estudo, são consideradas um meio de tutorar o trabalho em ZDP, mas elas podem ser encontradas nos livros didáticos, desempenhando outra função. Portanto, os estudos selecionados acerca das perguntas (Quadro 3), que fundamenta-

---

<sup>14</sup> Artigo sem paginação. Citação localizada no quinto parágrafo da segunda folha do artigo.

rão teoricamente as novas classificações, darão bases teóricas para classificar tanto aquelas que têm como função tutorar quanto aquelas que se enquadram em um paradigma mais tradicional.

<b>Doff (1988)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas fechadas</li> <li>2) Perguntas que possibilitam a escolha</li> <li>3) Perguntas abertas</li> </ol>
<b>Coracini (1995)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas didáticas             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Perguntas facilitadoras de aprendizagem:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perguntas encadeadas</li> <li>- Perguntas de múltipla escolha</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>2) Perguntas comunicativas</li> </ol>
<b>Gomes (2002)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas em direção ao processo</li> <li>2) Perguntas que conduzem ao exame de possíveis estratégias para a solução de problemas</li> <li>3) Perguntas do tipo exploratórias</li> </ol>
<b>Martins (2006)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas de informação</li> </ol>
<b>Lucioli (2003)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas de conteúdo</li> <li>2) Perguntas temáticas</li> <li>3) Perguntas sobre vocabulário</li> </ol>
<b>Uchôa (1996)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perguntas autênticas             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Perguntas abertas</li> </ol> </li> <li>2) Pseudoperguntas             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Perguntas didáticas</li> </ol> </li> </ol>

**Quadro 3 - Síntese dos tipos de perguntas apresentadas neste capítulo.**

Concluído o Capítulo II, que fundamenta teoricamente este estudo, passo, na sequência, a descrever questões relacionadas à metodologia de pesquisa.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento, na seção 3.1, o universo no qual este estudo se insere. Na seção 3.2, mostro os critérios utilizados para a seleção do corpus. Na seção 3.3, reporto-me aos procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Por fim, na seção 3.4, explico como será realizado o estudo comparativo entre as perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos e as perguntas propostas no modelo-padrão de material didático, com ênfase na leitura, elaborado este último por intermédio do projeto de pesquisa.

### 3.1 Universo no qual o estudo se insere

Este estudo tem por objetivo a análise de livros didáticos de produção brasileira (livro didático do aluno e do professor), utilizados no ensino de português para estrangeiros. A faixa etária de abrangência desses livros não foi um critério que influenciou na escolha do corpus, mesmo assim é relevante informar que tais livros estão estruturados para atender alunos jovens e adultos falantes de outras línguas<sup>15</sup>.

No contexto brasileiro, a disponibilidade de livros didáticos brasileiros para o ensino de PPE é bastante satisfatória. Editoras como SBS (Special Book Services) e EPU (Editora Pedagógica e Universitária LTDA) se destacam na produção de livros didáticos para o ensino de português para estrangeiros. A EPU, por exemplo, atua desde 1973 na área de idiomas (inglês, espanhol, alemão, francês, etc), mas foi a produção de livros de Português (do Brasil) como língua estrangeira que, nos últimos anos, ganhou maior atenção<sup>16</sup>. A SBS, por sua vez, com a missão de distribuir e editar livros e materiais para o ensino de idiomas, passou a operar no mercado brasileiro em 1985. Em 1997, com o intuito de desenvolver materiais diferenciados para facilitar o ensino de idiomas, a SBS passou a publicar e a co-editar livros didáticos para o ensino de inglês, espanhol, português para estrangeiros, alemão e francês<sup>17</sup>.

Outra editora que vem se firmando na área do ensino de português para estrangeiros, nos últimos anos, é a Editora Galpão. Ela surge com o objetivo de trazer para o mercado re-

---

<sup>15</sup> Este critério está estabelecido nos livros didáticos que fazem parte do corpus.

<sup>16</sup> Informações retiradas do site: [www.epu.com.br/empresa.php](http://www.epu.com.br/empresa.php)

<sup>17</sup> Informações retiradas do site: [www.sbs.com.br/virtual/conheca/editora.asp](http://www.sbs.com.br/virtual/conheca/editora.asp)



presentativos trabalhos nas áreas de ensino de idiomas – em particular o ensino de PPE – e na complementação da Formação de Educadores<sup>18</sup>.

### 3.2 Seleção do corpus

A escolha do corpus desta pesquisa respeitou a imposição de dois critérios, são eles: a acoplagem do livro didático do professor ao livro didático do aluno e o atual uso dos livros didáticos do aluno em sala de aula.

Para o primeiro critério, que requer o livro didático do professor acoplado ao livro didático do aluno, várias coleções foram encontradas, porém não se encaixaram na segunda restrição, que visa a verificar se tais livros estavam sendo utilizados atualmente na prática de ensino de português para estrangeiros.

Esse segundo critério foi estabelecido, porque se tornaria irrelevante ter um corpus de análise que há muito tempo está esquecido no fundo das gavetas. As informações de que os livros didáticos selecionados estavam sendo utilizados na prática de ensino foram obtidas via e-mail (ver Anexo 2 e 3a, 3b, 3c e 3d) e conversas informais em congressos e eventos com professores de PPE. Atenderam, portanto, a essas exigências apenas duas coleções. Com base nos critérios estabelecidos, seriam duas as coleções que comporiam o corpus da presente pesquisa.

Entretanto, no decorrer do evento da SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, realizado em Salvador-BA, em novembro de 2006, foi divulgado um novo livro de PPE. O livro visa a atender a uma clientela específica, ou seja, alunos com interesse no mundo dos negócios.

Esse novo exemplar, com volume único, disponibiliza ao professor um tipo de guia didático, ou seja, um tipo de livro didático do professor mais simplificado, que traz sugestões e dicas para implementar as aulas. Esse material não é impresso, encontra-se disponível no site da editora [www.editoragalpao.com.br/](http://www.editoragalpao.com.br/).

Decidi, então, que seria importante agregá-lo ao corpus já definido, por ser um livro atual e também por respeitar o primeiro critério estabelecido - disponibilizar o livro do professor. Atendido o primeiro critério, tive de entrar em contato com outros professores de PPE a fim de verificar a repercussão deste novo exemplar na prática de ensino. Felizmente, os resul-

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do site: [www.editoragalpao.com.br/](http://www.editoragalpao.com.br/)

tados foram positivos, pois, segundo informações que obtive, o novo exemplar é utilizado por professores em sala de aula. O corpus deste estudo, a partir dessa constatação, passou a ser formado por três coleções.

Como esta dissertação não tem como objetivo fazer propaganda do corpus analisado, serão divulgadas apenas algumas informações, as quais são consideradas relevantes para o contexto da pesquisa (título fictício, editora, nível, ano, edição, número de unidades e classificação - livro do aluno ou do professor), porém sem revelar a identidade dos livros que fazem parte do corpus. Tal procedimento objetiva não favorecer ou desfavorecer nenhuma das coleções.

<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano/ Edição</b>	<b>Unidades/ Lições</b>	<b>Classificação</b>
<b>Azul 1</b>	EPU	Básico	1991/1 <sup>a</sup>	12	aluno
<b>Azul 2</b>	EPU	Básico	1992/1 <sup>a</sup>	12	professor
<b>Verde 1</b>	SBS	Básico ao intermediário avançado	2004/6 <sup>a</sup>	20	aluno
<b>Verde 2</b>	SBS	Básico ao intermediário avançado	2005/3 <sup>a</sup>	20	professor
<b>Vermelho 1</b>	GALPÃO	Intermediário ao avançado	2006/1 <sup>a</sup>	10	aluno
<b>Vermelho 2</b>	GALPÃO	Intermediário ao avançado	2006/1 <sup>a</sup>	10	professor

**Quadro 4 - Corpus Selecionado.**

Concluída a seleção do corpus, entendi que a análise reúne procedimentos de cunho descritivo e seqüencial, uma vez que busco identificar e descrever os dados no decorrer dos livros didáticos, mantendo em todos os exemplares a seqüência de análise em início, meio e fim. Depois da composição do corpus, será explanada uma breve descrição da proposta didática<sup>19</sup> desses livros e a apresentação dos procedimentos de análise dos dados selecionados para esta pesquisa.

<sup>19</sup> A descrição da proposta didática será explanada de acordo com o que está escrito no prefácio desses livros por seus respectivos autores.

### 3.2.1 Proposta didática dos livros selecionados

O Livro Azul 1, acompanhado respectivamente do Livro Azul 2, livro este destinado ao professor, tem como meta permitir aos alunos a comunicação em nível básico em português, desenvolvendo paralelamente, por intermédio de atividades comunicativas e de reflexão intercultural, a expressão e compreensão orais, a leitura e a expressão escrita.

Além disso, segundo os autores, o material apresentado em cada lição é ligado às atividades do dia-a-dia do adulto, mas não descuida do aspecto discursivo, fornecendo-lhe, desde o início, elementos de discussão e a possibilidade de expressar sua opinião. Já as regras gramaticais e a inclusão de exercícios estruturais são exploradas no livro didático a fim de permitir e estimular a conscientização das estruturas da língua.

Com esse intuito, os autores do Livro Azul 1 afirmam que a concepção didática desse material abre espaço para aspectos comunicativos, estruturais e interculturais, respeitando processos de aprendizado individuais.

Por outro lado, observando o Livro Verde 1, juntamente com o livro didático do professor (Livro Verde 2), percebi que os autores não se preocuparam em apresentar uma proposta didática para esse livro. Simplesmente, fazem considerações acerca do que será tratado no decorrer das unidades do livro, enfatizando, de forma notável, os aspectos gramaticais.

Para finalizar, verifiquei o Livro Vermelho 1, respectivamente acompanhado do livro didático do professor (Livro Vermelho 2). Nesse também há ausência de uma proposta didática, pois os autores apenas comentam os temas (realidade brasileira) e pontos específicos (vocabulário) que serão trabalhados no exemplar.

Mesmo que, em alguns livros, a proposta didática esteja ausente (Livro Verde 1 e Livro Vermelho 1), todos os exemplares tendem, por vieses diferenciados, trabalhar as quatro habilidades – ler, escrever, falar e ouvir.

### 3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O procedimento de análise dos dados será o mesmo tanto para o livro didático do aluno quanto para o livro didático do professor. Apesar de a análise seguir um procedimento-padrão, primeiro, serão observados os livros didáticos do aluno e, na seqüência, os livros didáticos do professor.

### 3.3.1 Livro Didático do Aluno e Livro Didático do Professor

O corpus deste estudo é constituído de seis livros, três livros didáticos do aluno e três livros didáticos do professor. Os LDA estão divididos em lições/unidades (sendo, conseqüentemente, os LDP estruturados dessa mesma forma). O número de lições/unidades nesses livros varia de dez a vinte.

Como o objetivo deste estudo é analisar os tipos de perguntas nas seções de leitura dos livros selecionados, não seria conveniente escolher apenas algumas seções em cada livro, porque haveria o risco de não abranger perguntas relevantes. Pensando assim, concluí ser mais produtivo analisar todas as seções de leitura dos livros didáticos, pois só assim posso mapear todos os tipos de perguntas propostos nas seções e, principalmente, identificar em quais unidades/lições do livro didático as perguntas nas seções de leitura são mais recorrentes.

Mesmo que o corpus seja um pouco extenso, é possível dar conta dos dados, pois, anteriormente à análise decisiva dos dados, realizei uma análise superficial em tais livros, o que permitiu atestar que as perguntas, às vezes, são encontradas com dificuldades pelo fato de existirem em uma pequena minoria em alguns exemplares.

Cada livro será analisado individualmente. As perguntas encontradas neles serão categorizadas de acordo com a função/objetivo exercida por elas dentro das seções de leitura. Porém, para atender a esse procedimento, faz-se necessária a seleção de um aparato teórico que dê sustentação para a nova classificação que receberão as perguntas.

Dessa forma, para classificá-las, serão utilizados os tipos de perguntas sintetizados no Quadro 3, no Capítulo II, de Fundamentação Teórica, no qual estão resumidos alguns dos estudos realizados acerca das perguntas e seus respectivos autores, a saber: Doff (1988), Coracini (1995), Gomes (2002), Martins (2006), Lucioli (2003) e Uchöa (1996), sendo considerados estes indispensáveis para a análise dos livros didáticos.

Com base nos tipos de perguntas identificadas nesses estudos, serão classificadas as perguntas mapeadas nos LDA e LDP. É oportuno ressaltar que as perguntas identificadas nas seções de leitura dos livros didáticos analisados receberão novas nomenclaturas, ou melhor, novas denominações, as quais serão dadas por mim.

A taxonomia entre as perguntas dos livros didáticos de PPE e as perguntas selecionadas, a partir dos estudos já realizados, foi estabelecida com base em dois pontos - a flexibilidade das perguntas quanto à função; o contexto, cujos estudos acerca das perguntas foram desenvolvidos.

Apesar de as perguntas, na perspectiva deste estudo, serem consideradas um meio de tutorar o trabalho em ZDP, podem ser encontradas nos livros didáticos desempenhando outras funções. Portanto, os estudos selecionados acerca das perguntas, que fundamentarão teoricamente as novas classificações, darão bases teóricas para classificar as perguntas dos LDA e LDP independentemente do paradigma de ensino, no qual se enquadram.

Além da flexibilidade, o contexto também foi um critério decisivo, pois grande parte dos estudos aborda as perguntas no uso oral. E foram as perguntas orais que mais se identificaram com as perguntas escritas dos livros didáticos, pelo fato de essas poderem ser empregadas também como uma tarefa escrita nos livros didáticos. Por esse motivo, alguns desses estudos foram selecionados para fundamentar esta pesquisa, mas, certamente, serão respeitadas as peculiaridades e fatores pertencentes aos diferentes contextos (oral e escrito), nos quais as perguntas foram e serão analisadas.

Definido o modo como serão analisadas as perguntas nas seções de leitura dos livros didáticos do aluno e do professor e apresentado o respaldo teórico que fundamentará este estudo, darei início a análise propriamente dita.

Primeiramente, analiso os livros didáticos do aluno, tentando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a função das perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos do aluno?
2. Em que medida as perguntas encontradas nas seções de leitura dos livros didáticos do aluno ajudam o aprendiz estrangeiro na travessia da Zona de Desenvolvimento Proximal?

Então, nos livros didáticos do aluno, serão analisadas as perguntas que o aluno deveria responder (mediado pelo professor) no decorrer da atividade de leitura, caso viesse a utilizar tais livros. E, nos livros didáticos do professor, verificarei as perguntas propostas nas seções de apoio à atividade, que poderiam ser executadas pelo professor a fim de que ele pudesse mediar/tutorar a atividade de leitura desenvolvida pelo aluno.

Com base nessa diferenciação, duas perguntas de pesquisa foram elaboradas para guiar a análise dos livros didáticos do professor:

1. Qual a função das perguntas propostas nas seções de apoio à atividade de leitura dos livros didáticos do professor?
2. De que forma as perguntas dos livros didáticos do professor auxiliam o docente a fim de que ele possa assistir o aluno no trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal?

Assim, ao longo da análise dos LDA e LDP, será construída e apresentada gradativamente a própria taxionomia das perguntas encontradas nesses livros, com as perguntas apre-

sentadas no Quadro 3. Ou seja, será verificado o tipo de relação existente entre essas tipologias de perguntas, levando em consideração, principalmente, a função exercida por elas no desenvolvimento da atividade de leitura.

Respondidas, portanto, as perguntas mencionadas anteriormente tanto em relação aos livros didáticos do aluno quanto aos livros didáticos do professor, passo a responder mais duas perguntas de pesquisa, as quais tratam de pontos teóricos em comum - as perguntas como estratégias de tutoramento e o livro didático entendido como gênero textual.

1. As perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos do professor e do aluno podem ser consideradas como um tipo de estratégia de tutoramento?

2. As perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos analisados contribuem com a perspectiva teórica que considera o livro didático como gênero textual?

Essa discussão apóia-se nos postulados teóricos defendidos por Leontiev (1978), mais especificamente, na segunda geração da Teoria da atividade proposta pelo autor, metodologia referencial desta pesquisa, bem como em autores secundários como Carelli (2003), Pinto e Richter (2006), Cavichioli e Richter (2006), Libâneo (2004), Asbahr (2005) etc., que também desenvolvem estudos acerca da referida teoria.

Depois de respondidas essas perguntas de pesquisa, será realizado um estudo comparativo para verificar as semelhanças ou diferenças dos resultados obtidos na análise dos dados com o modelo-padrão de material didático proposto pelo projeto. Para tanto, na seção 3.4, explico os procedimentos adotados para a realização deste estudo comparativo.

### **3.4 Estudo comparativo**

Para guiar este estudo comparativo, foram formuladas duas questões específicas, a saber:

1. Em quais aspectos as perguntas dos livros didáticos analisados diferem daquelas elaboradas pelo modelo-padrão de material didático?

2. Em quais desses materiais as diferenças apontadas caminham rumo a uma possível melhora para o ensino de leitura?

Nesse estudo comparativo, as perguntas do modelo-padrão de material didático serão descritas, ou seja, serão explicadas com base nos pressupostos teóricos que fundamentam as perguntas como estratégias de tutoramento. Paralelamente a essas descrições, já serão aponta-

das as semelhanças e/ou diferenças destas em relação às perguntas encontradas nos livros didáticos analisados.

Vale lembrar, antes de prosseguir com a apresentação dos procedimentos adotados para a execução do estudo comparativo, que o modelo-padrão de material didático, proposto pelo Modelo Holístico de Richter (2004a, 2006), fundamenta-se nos pontos teóricos elencados na seção 2.2, de Pressupostos Teóricos. As teorias discutidas nessa seção (arquitetura do modelo-padrão, interculturalismo, didática da aula de leitura e modelos de leitura) e a própria explanação do que é proposto/defendido por esse modelo fornecem o alicerce teórico para que tal material didático, com ênfase na leitura, possa ser considerado um modelo-padrão por excelência.

Além disso, a elaboração do modelo-padrão de material didático parte da perspectiva teórica que considera o livro ou material didático como um gênero textual. Comparação essa, amparada por autores que discutem os gêneros dentro de uma abordagem sócio-interacionista (Bronckart, 1999, 2006; Schneuwly & Dolz, 1999, 2004; Bazerman, 2004), bem como pela própria abordagem em si proposta por Vygotsky (1988). Concebido dessa forma, o material didático, elaborado por intermédio do projeto de pesquisa, é visto como um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros.

Ressalto ainda que, para o contexto desta pesquisa, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky torna-se fundamental. Isso se deve ao fato de essa teoria trabalhar com conceitos-chave aplicados e analisados no decorrer da análise e discussão dos dados neste estudo. Dentre eles, destacam-se os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Mediação. Assim, juntamente com Vygotsky, utilizo autores como Bronckart (2006), Daniels (2003), Gallimore & Tharp (1996) etc. para fundamentar tal abordagem, bem como os conceitos interligados a ela.

Quanto às perguntas, parte constituinte do modelo-padrão de MD, firmam-se teoricamente nos preceitos defendidos pelo Modelo Holístico, o qual as define como um tipo de estratégia de tutoramento (Seção 2.6 – Perguntar pra quê?). Melhor explicando, as perguntas, entendidas dessa forma, têm como função mediar/tutorar o trabalho do aluno e do professor ao longo da Zona de Desenvolvimento Proximal no contexto didático (RICHTER ET AL, 2006).

Dando, portanto, continuação aos procedimentos adotados para a realização desse estudo comparativo, esclareço que, primeiramente, serão apresentadas as diferenças e/ou as semelhanças entre as perguntas das seções de leitura dos livros didáticos do aluno com as do material didático, com ênfase na leitura. Os LDA não serão confrontados um de cada vez com

o modelo-padrão. Serão feitas considerações mais gerais, que dizem respeito ao modo como estão estruturadas e à função das perguntas analisadas nas seções de leitura dos livros didáticos e do modelo proposto.

As perguntas do modelo-padrão de material didático não serão classificadas como as dos LDA. Elas serão explicadas e comparadas com base na função e no encadeamento sistemático que desempenham a partir do modelo-padrão. Mesmo assim, elas, em determinados momentos, também se fundamentam nas propostas teóricas desenvolvidas por alguns dos autores do Quadro 3, em especial, nas bases teóricas discutidas por Gomes (2002) e Martins (2006).

Num segundo momento, serão comparadas as perguntas dos livros didáticos do professor, propostas para auxiliá-lo no desenvolvimento da atividade de leitura com o aluno, e as perguntas elaboradas no material de apoio à atividade de leitura. Material esse destinado para o uso do professor em sala de aula.

O procedimento para essa comparação seguirá os mesmos passos de como os LDA e o modelo-padrão de MD foram comparados. Os três LDP serão confrontados paralelamente com o material didático elaborado para o professor, a fim de apoiá-lo no desenvolvimento da atividade de leitura. Assim como no modelo-padrão de MD, as perguntas do material didático do professor também serão comparadas, considerando, portanto, a função e o encadeamento apresentado por elas. Ademais, tais explicações também serão pautadas em alguns dos autores apresentados no Quadro 3.

Esse estudo comparativo visa primordialmente enfatizar quais são os fatores em comum entre as perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos (tanto do aluno quanto do professor) analisados e as propostas no modelo-padrão de material didático (do aluno e do professor), com relação às funções e ao modo como estão estruturados nesses materiais.

Além do mais, por intermédio dessa análise comparativa, será possível verificar em quais aspectos as perguntas “pecam” ou, ao contrário, em quais aspectos elas são capazes de proporcionar ao aluno estrangeiro um ensino de leitura mais significativo, dando oportunidade para que ele, através de um ensino mediado, construa seus próprios conhecimentos.

Baseando-se nesses procedimentos, no Capítulo IV será iniciada à análise e discussão dos dados. Serão analisados primeiramente os livros didáticos do aluno e, na seqüência, os livros didáticos do professor. Na segunda etapa, será realizado o estudo comparativo entre os livros analisados e o modelo-padrão de MD.



Para tanto, será a segunda geração da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978), o fundo teórico que fornecerá as bases para a realização desta pesquisa. Mais especificamente, será por intermédio da tripartição hierárquica da atividade — atividade, ações e operações — que pretendo organizar a análise dos dados e, posteriormente, analisar e discutir esses mesmos dados, utilizando-me dessa teoria.

## **CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No presente capítulo, pretendo, com base na discussão teórica apresentada no Capítulo II, o de Fundamentação Teórica, discutir os resultados comprovados a partir da análise dos dados. Desse modo, determino como meta encontrar respostas para as perguntas de pesquisa que, desde o princípio, norteiam este trabalho. Para tanto, a partir da seção 4.1 até a seção 4.8, discutirei as perguntas encontradas nas seções de leitura dos livros didáticos analisados, verificando em que medida elas ajudam professor e aluno no trabalho em ZDP. Dedico, portanto, as seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 para a análise das seções de leitura dos livros didáticos do aluno e as seções 4.5, 4.6, 4.7 e 4.8 para a análise das seções de apoio à atividade de leitura dos livros didáticos do professor. E, para concluir este capítulo, na seção 4.9, traço o estudo comparativo entre as perguntas que foram encontradas nas seções de leitura dos livros analisados e as perguntas do modelo-padrão de material didático com ênfase na leitura. Primeiramente, serão confrontados os dados resultantes dos livros didáticos do aluno com o modelo-padrão de material didático e, num segundo momento, serão comparados os dados dos livros didáticos do professor com o material de apoio à atividade de leitura, destinado ao professor, elaborado segundo o modelo-padrão.

### **4.1 Análise do Livro Azul 1**

No exemplar Azul 1, encontrei a ocorrência de oito tipos de perguntas, as quais receberam novas denominações, por mim determinadas. Às perguntas encontradas nos livros didáticos (tanto do professor quanto do aluno) não será dada a mesma nomenclatura das perguntas apresentadas no Quadro 3. Elas se fundamentarão teoricamente nas perguntas do quadro, levando em conta a função desempenhada. Com base nesses esclarecimentos, passo a apresentar a nova classificação das perguntas, iniciando pelo Livro Azul 1.

#### 4.1.1 Perguntas que comparam vocabulário

Neste grupo de perguntas, estão todas aquelas que têm como função comparar o vocabulário da língua-alvo, Língua Portuguesa, com o da língua materna do aluno estrangeiro. Esse tipo de pergunta foi encontrado em uma única seção de leitura do Livro Azul 1, sendo também citada uma única vez. O Recorte 1 exemplifica tal tipologia.

## 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

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

#### Recorte 1 – Livro Azul 1 – Lição 1, p.13.

Analisando a pergunta *Como se fala em sua língua?* a) atriz principal; b) cineasta polonês; c) último filme, ilustrada no Recorte 1, que tem como função comparar vocabulário, é possível inferir que ela foi proposta pelos autores para atender um objetivo simples, o de “comparar por comparar”. O objetivo dessa pergunta pode ser interpretado por esse viés, porque ela aparece solta, desconectada das demais tarefas e do texto dentro da seção de leitura.

A única semelhança entre a pergunta (que compara vocabulário), a tarefa (que a antecede) e o texto está no vocabulário. No texto, por exemplo, o aluno estrangeiro poderá se familiarizar com os vocábulos *atriz principal*, *cineasta polonês* e *último filme*, os quais deverão ser levados para a língua materna do aprendiz estrangeiro, conforme é solicitado pela pergunta.

Em síntese, os autores do Livro Azul 1, ao propor esse tipo de pergunta, pressupõem que o aluno já domina as palavras selecionadas para a pergunta que compara vocabulário.

Dessa forma, o professor espera simplesmente a conversão dessas palavras para a língua materna do aprendiz estrangeiro.

Esse tipo de pergunta (Recorte 1) não estimula o professor a comparar com a finalidade de desafiar o aluno, de fazer com que ele aprenda e construa conhecimentos, comparando a língua-alvo com a sua língua materna. Ao contrário, a pergunta que exemplifica essa tipologia reproduz um saber já internalizado, sendo este da própria língua materna do aluno.

As *perguntas que comparam vocabulário*, propostas no Livro Azul 1, não permitem o trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal, pois essa tipologia aparece em uma única seção do exemplar analisado e também uma única vez. O professor, por intermédio de uma única pergunta, não tem condições de traçar um trabalho comparativo que seja problematizador, desafiador. É impossível, portanto, querer tutorar/mediar o trabalho em ZDP, por intermédio de perguntas, quando estas estão praticamente ausentes nas seções de leituras.

Essa pergunta que classifico como *perguntas que comparam vocabulário* se assemelha às perguntas que Doff (1988) denomina *perguntas fechadas*. Conforme o autor, tal tipologia instiga o aluno a elaborar respostas fáceis e curtas, não exigindo dele a construção de uma nova linguagem. O Recorte 1 ilustra de forma precisa a conceituação feita por Doff, pois, no momento em que o aluno elabora a resposta a essa pergunta, ele precisa apenas (re)lembrar dos vocábulos em sua língua materna.

#### 4.1.2 Perguntas que direcionam a escolha

Esta tipologia foi encontrada em quatro lições, porém, de forma intercalada. O objetivo primordial delas é direcionar a resposta do aluno. Ou seja, impor a ele sugestões de respostas (alternativas de múltipla escolha) para que, obviamente, apenas escolha a correta.

A pergunta *Qual é o correto?*, que sucede o enunciado *Aqui estão 3 títulos para o anúncio na página 29*, apresentada no Recorte 2, confirma a função agregada a essas perguntas, pois ao aluno cabe a tarefa de escolher um título para o anúncio. Em nenhum momento essa tarefa exige que ele faça algum tipo de relação com o assunto do texto, nem tampouco com o contexto.

## Feijoada

1. Aqui estão 3 títulos para o anúncio na página 29. Qual é o correto?

Feijoada em casa? Só a feijoada do Disque-Feijoada.

Quer comer feijoada com seus amigos? Reserve uma mesa no Disque-Feijoada!

Feijoada de domingo a domingo, só no Disque-Feijoada!

Você quer oferecer uma boa feijoada aos seus amigos? É só ligar para Disque-Feijoada, pedir uma feijoada completa e aguardar. Em 30 minutos, você vai ter sua feijoada em casa. Sem trabalho, sem dor-de-cabeça. Convide seus amigos e ofereça a eles a feijoada completa do Disque-Feijoada. **Você vai gostar! E eles também!** As 4<sup>as.</sup> e sábados, das 11 às 3 da tarde. Fone: 719-3500.

Fone: 719-3500

### Recorte 2 – Livro Azul 1 – Lição 3, p. 28 e 29.

O aprendiz estrangeiro simplesmente faz uma escolha a partir das alternativas sugeridas, selecionando a que “achar correta” (intuição ou julgamento não fundamentado metacognitivamente), ou, no caso de fastio, usa o velho truque do “chute”. Aebersold e Field (1997) explicam que, quando essas perguntas são utilizadas em sala de aula, o ensino de leitura vira um “jogo de adivinhação”. Os alunos adivinham as respostas corretas, sendo que o professor não dispõe de nenhum caminho inteligente para evitar que eles somente realizem a ação de adivinhar.

Além disso, esse tipo de pergunta pode ser explicado com base na teoria de ensino-aprendizagem behaviorista. O objetivo delas não é fazer com que o aluno construa algum tipo de conhecimento na atividade de leitura, ao contrário, ele precisa apenas acumulá-los e para isso basta reproduzi-los ou repeti-los sucessivamente.

O respaldo teórico utilizado para classificar as *perguntas que direcionam a escolha* deu-se nas *perguntas de múltipla escolha* de Coracini (1995). A autora entende que a única tarefa do aluno, ao responder perguntas de múltipla escolha, é dar respostas, apoiado na escolha da alternativa mais adequada ao texto ou à situação do momento.

Em outras palavras, o conhecimento construído por intermédio das respostas a essas perguntas não é autêntico, pois leva o aluno a evocar apenas conteúdos específicos, bem como a familiarizar-se com estruturas prontas da língua. O “professor, por sua vez, assume o papel tradicional que lhe é imputado de facilitador da aprendizagem, exigindo do aluno que apenas realize uma escolha simples” (CORACINI, 1995, p.78).

Essas perguntas, que denomino *perguntas que direcionam a escolha*, incumbem ao aluno a tarefa de “escolher por escolher”, pois ele escolhe um dos três títulos, e a tarefa está concluída. Não é lançado posteriormente nenhum tipo de pergunta ou outra tarefa que refute ou confirme a resposta do aluno. Isso permite concluir que os três títulos podem ser aceitos para intitular o anúncio, sendo esta uma pergunta de livre escolha.

Assim como as *perguntas que comparam vocabulário*, essa tipologia também não auxilia o aluno na travessia da ZDP, pois não dá condições para que ele construa, por meio do trabalho mediado, novos conhecimentos, os quais não poderiam se desenvolver sem a ajuda de alguém (professor ou colegas mais proficientes). A grosso modo, o aluno é visto como um sujeito passivo, ou melhor, um “receptor” dos conhecimentos estabelecidos nas seções de leitura do livro didático.

#### 4.1.3 Perguntas de conhecimento de mundo

A função de verificar o conhecimento de mundo/prévio do aluno, em relação ao assunto do texto que está sendo abordado, cabe a este grupo de perguntas. Elas estruturam-se antes da leitura propriamente dita, isto é, antes de o aluno ter contato com o texto. Essa tipologia teve o mesmo número de recorrências das *perguntas que comparam vocabulário*, foram encontradas em apenas uma lição.

Para trabalhar o texto *A solução da Unicamp* (Recorte 3), foram propostas duas perguntas de conhecimento prévio. Ao responder a tais perguntas, o aluno ativa processos cognitivos, pois ele as relaciona com informações que estão “arquivadas em sua mente”. Ao mobilizar essas informações (prévias), o aluno estará se familiarizando com o assunto que será trabalhado no texto, fato esse que o ajuda a obter uma compreensão mais global.

O uso de perguntas que verificam conhecimento prévio nas seções de leitura permite que o aluno forme os conceitos do texto a partir dos seus conceitos cotidianos, do seu conhecimento real. Kleiman (2004, p. 13) afirma que a “compreensão de um texto é um processo

que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

## Casas populares

### 1. O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?

casas — apartamentos — próprio —  
alugado — pequeno — grande —  
luxuoso — simples — ...

**habitação.** [Do lat. *habitatione*.] 5. f. 1. Ato ou efeito de habitar. 2. Lugar ou casa onde se habita; morada; vivenda, residência. [Sin. (p. us.), nesta acepç.: *bata*.] 3. *jur.* Direito real que têm uma pessoa e sua família de habitar gratuitamente casa alheia. **habitacional.** *Adj.* 2 g. Referente a habitação.

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

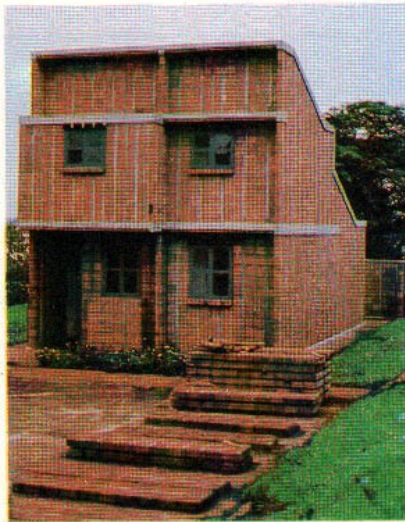


## A solução da Unicamp.

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.

### Recorte 3 – Livro Azul 1 – Lição 5, p. 48-49.

As perguntas *O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?* e *Observe as estatísticas. O que elas dizem sobre a situação?*, classificadas como *perguntas de conhecimento de mundo*, são, na perspectiva deste estudo, a base inicial para que o professor possa tutorar/mediar o trabalho do aluno em ZDP.

Mas, para que o professor, por intermédio do questionamento, possa tutorar o aluno no desenvolvimento de funções ainda não consolidadas, não basta às perguntas meramente checarem o NDR do aluno. Elas devem ir além, ou seja, precisam abordar de forma gradativa e crescente os conhecimentos ainda não consolidados pelo aluno.

Além de ativarem o conhecimento prévio, essas perguntas, ao permitirem que o professor conheça o NDR do aluno, dão condições para que ele perceba até que ponto o aprendiz domina ou não um determinado assunto. Conhecendo, portanto, as funções que o aluno já domina, o professor poderá avançar para aquelas que ainda não estão consolidadas (NDP). Então, entre esses dois níveis de desenvolvimento, o professor pode traçar o trabalho em ZDP.

As perguntas exemplificadas no Recorte 3 não obedecem a um encadeamento crescente, pois elas se restringem às *perguntas de conhecimento de mundo*. Elas não seguem, dessa forma, um encadeamento que ajude o aluno a construir conhecimentos científicos, conforme explica Vygotsky (1988, 1994), apenas retomam os conhecimentos cotidianos.

Sob essa perspectiva, para classificar esse tipo de pergunta, estabeleci relações com as *perguntas temáticas* de Lucioli (2003) e as *perguntas de informação* propostas por Martins (2006), pelo fato de elas trazerem à tona informações prévias do aluno e, sobretudo, por permitirem que ele tenha um pouco mais de ousadia ao formar idéias e, até mesmo, juízos de valores sobre determinados assuntos.

#### 4.1.4 Perguntas de interpretação

São perguntas que exigem do aluno pouca reflexão (ou até mesmo nenhuma), bastando a ele fazer a transferência de alguns trechos ou frases de um determinado texto para que a resposta seja dada. Ou melhor, a função dessas perguntas é fazer com que o aluno transfira do texto conhecimentos prontos que resultam em respostas. É um tipo de pergunta pouco abordado no Livro Azul 1, tanto que foi encontrado em somente três lições.

As perguntas interpretativas, ilustradas no Recorte 4, confirmam a constatação feita no parágrafo anterior. As respostas a elas estão prontas no texto, basta transferi-las. Na pergunta: *Onde estava o jacaré?*, a resposta encontra-se na terceira e quarta linha do texto “...o jacaré que apareceu no poluído e fétido **rio Tietê**...”. A resposta para a segunda pergunta - *Por que o título é Jacaré 2 X Polícia 0?* - precisa ser parafraseada, mas está localizada na segunda linha do texto (Porque a Polícia Florestal e o Corpo de Bombeiros fracassaram duas vezes na tentativa de capturar o jacaré). E a resposta para a última pergunta - *Por que peixes e plantas não*



*sobrevivem no Tietê?* - está na antepenúltima e na penúltima linha do texto (Porque o nível de oxigênio na água é zero).

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.

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?

Recorte 4 – Livro Azul 1 – Lição 11, p.115.

As *perguntas de interpretação* seguem um modelo padrão em relação à estrutura formal. Isso implica uma forma de testar o uso da língua-alvo pelos alunos sem suscitar uma troca de informação que possa ser considerada autêntica.

Essa tipologia equipara-se às perguntas denominadas por Coracini (1995) de *perguntas encadeadas*. O encadeamento e a linearidade que seguem estas perguntas de certa forma induzem o aluno a apenas consultar o texto, ou seja, somente buscar e, assim, validar o que está nele expressamente. Esse grupo de perguntas assemelha-se também às *perguntas de conteúdo*, propostas por Lucioli (2003), e às *pseudoperguntas*, discutidas por Uchôa (1996).

Lucioli (2003, p.61) comenta que “essas perguntas se resumem a checar a compreensão de um texto delimitado pelo livro ou material didático que está sendo utilizado em sala de aula”. A autora ainda alerta para o fato de que tais perguntas são apenas uma preocupação por parte dos alunos de preencher a expectativa do professor, pois aos primeiros cabe o papel de fornecer a resposta “correta” e ao último, o de analisar o progresso dos alunos na aprendizagem da língua-alvo.

Assim como as *perguntas que direcionam a escolha*, as *perguntas interpretativas* também se configuram em um paradigma tradicional. O aluno internaliza um conhecimento “pronto”, não é necessário que interaja com outros sujeitos, nem com o contexto social. Aqui,

a atividade de leitura também se converte em um procedimento em si mesmo, pois não é necessário construir sentido para o texto, interligando texto, contexto e aluno.

Portanto, essa tipologia se identifica também com as perguntas avaliativas propostas por Gallimore e Tharp (1996), as quais têm como objetivo descobrir o nível de habilidade do aluno na execução das tarefas sem acompanhamento, repudiando, portanto, as possibilidades que possam auxiliar o aluno na travessia da ZDP.

#### 4.1.5 Perguntas de opinião

Este grupo é uma versão melhorada das *perguntas de interpretação*. Essas perguntas deixam de simplesmente solicitar respostas que requeiram uma mera compreensão literal do texto e passam a acionar os processos cognitivos do aluno.

Na seção de leitura, visualizada no Recorte 5, os autores do Livro Azul 1 elaboraram cinco perguntas. A primeira delas pode ser inserida no grupo das *perguntas de interpretação*, discutidas na subseção 4.1.4; a terceira e a quarta pergunta se enquadram nas *perguntas interculturais*, que serão discutidas na subseção 4.1.7; a última pergunta pertence ao grupo das *perguntas de bate-papo*, o qual será discutido na próxima subseção (4.1.6). A segunda pergunta, que não foi citada entre as demais, insere-se no grupo das *perguntas de opinião*.

Nessa seção de leitura (Recorte 5), os autores do livro didático em questão elaboram vários tipos de perguntas, a fim de que o aluno possa desenvolver a atividade de leitura. Porém, acredito que eles pecam no modo como estrutura tais perguntas. Estas iniciam abordando o conhecimento científico do aluno (aquele construído em sala de aula) e não o cotidiano (conhecimento construído fora da sala de aula pelo aluno). Não há o interesse por parte dos autores em saber o conhecimento do aluno em relação ao assunto que será trabalhado na seção de leitura, dificultando assim o trabalho na ZDP.

As perguntas que pertencem a este grupo são utilizadas no encadeamento das perguntas que constituem o tutoramento no modelo-padrão de material didático. Elas, no modelo-padrão, se situam mais ou menos no nível intermediário, aparecendo sucessivamente depois das perguntas que trabalham o conhecimento prévio do aluno.

A *pergunta de opinião*, *Para você, quais destes direitos são muito importante? Quais não são?*, elaborada na seção de leitura (Recorte 5), leva o aluno a refletir, raciocinar, pensar para elaborar sua resposta. Na resposta a essa pergunta, certamente estarão embutidos valores pessoais da vida do aluno em relação ao assunto abordado – os direitos dos trabalhadores. A