

opinião/ponto de vista do aluno é valorizada, influenciando, de forma decisiva, a formação de novos conceitos.

Capítulo II dos direitos sociais
Art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros...:
IV — salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social...:
VIII — <u>décimo terceiro salário</u> com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;
IX — remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;
XIII — duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais...
XVII — gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;
XVIII — licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;
XIX — licença-paternidade, nos termos fixados em lei;
XXIII — adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas na forma da lei;
XXIV — aposentadoria;
XXVII — proteção em face da automação na forma da lei;
XXX — proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;
XXXIII — proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos salvo na condição de aprendiz;

3. Para você, quais destes direitos são muito importantes? Quais não são?



Recorte 5 - Livro Azul 1-Unidade 8, p. 77.

Em síntese, ao responder esse tipo de pergunta, o aluno reflete a partir da sua realidade, ou seja, a pergunta estabelece relação com o texto, que apresenta os conhecimentos científicos, com o contexto social e, principalmente, com a participação do aluno, valorizando, assim, suas crenças e valores.

Essa tipologia aproxima-se das *perguntas didáticas* explicadas por Uchöa (1996) e das *perguntas do tipo exploratórias*, discutidas por Gomes (2002). De acordo com Uchöa, a presença dessas perguntas caracteriza o ensino de leitura como uma atividade que constrói conhecimentos, e não como uma mera atividade de decodificação de palavras e sentenças dispostas linearmente.

Para Gomes (2002), essas perguntas estimulam o aluno a se tornar um sujeito ativo e interativo no processo de aprendizagem e não um simples receptor e reproduzidor de informação. Vale dizer, estimulam a examinar, a pensar e a considerar o mundo que está ao seu redor. Em consequência disso, o aluno sente-se encorajado a interagir com mais segurança no meio em que se encontra inserido.

4.1.6 Perguntas de bate-papo

Nesta tipologia, enquadram-se aquelas perguntas que têm como objetivo fazer com que o aluno defenda seu ponto de vista e/ou suas idéias sobre o assunto que foi abordado no texto. O aluno não precisa responder de acordo com as idéias defendidas no texto pelo autor, apenas aproveita-se do assunto do texto para formular suas respostas.

Esse grupo de perguntas pode ser útil em sala de aula desde que o professor saiba conduzi-las. Isso porque as respostas a essas perguntas não estão ligadas à compreensão do texto, e sim ao assunto deste, no entanto, isso não significa que o aluno possa responder o que bem entender. Ademais, a utilização delas permite que o professor conheça de forma gradativa as crenças, os valores e as idéias defendidas pelos alunos.

O exemplo a seguir, que ilustra essa tipologia, é uma pergunta do texto “Capítulo II – dos direitos sociais”, exibido no Recorte 5. Por ter sido exposto anteriormente, não será necessário repeti-lo.

6. Trabalhe com seus/suas colegas. Que outros direitos podem tornar o trabalho mais agradável?



Recorte 6 – Livro Azul 1 – Unidade 8, p.77.

No Recorte 6, os autores utilizam esse tipo de pergunta como um recurso para fechar/concluir a atividade de leitura, pois é a última tarefa da seção. Pela numeração dada à tarefa, infere-se que tenham sido abordadas cinco tarefas anteriores a essa. Apenas na Lição 8 e 12, esse tipo de pergunta foi encontrado.

Essas perguntas se aproximam, em parte, das *perguntas autênticas* discutidas por Uchôa (1996) ou *perguntas abertas*, enfatizadas por Doff (1988). Conforme explicam os autores mencionados, elas desvendam novas informações até então desconhecidas pelo perguntador. O aluno, para respondê-las, teria de trazer à tona seus processos cognitivos como inferências, raciocínio, imaginação, auto-análise da vida interior, etc., processos esses que se encontram ligados a fatos sociais de sua vida.

As *perguntas de bate-papo* talvez sejam elaboradas pelos autores com o intuito de proporcionar momentos de descontração em sala de aula, deixar de lado a cobrança conteudística que, algumas vezes, deixa o aluno exausto e sobrecarregado. Além do mais, pode ser um meio eficaz que o professor tem de avaliar o NDR do aluno. Mas, mesmo assim, elas deixam a desejar no que diz respeito ao trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal, porque essas perguntas não estão encadeadas, posteriormente, a outras perguntas, que poderiam instigar o trabalho em ZDP nas próximas lições do livro, já que são perguntas que encerram as seções de leitura.

4.1.7 Perguntas interculturais

Aparecem inseridas neste grupo aquelas perguntas que desempenham a função de mediadoras de conhecimentos interculturais, enfocando, assim, de forma recíproca, tanto a cultura da língua-alvo do aluno quanto à cultura de sua língua materna.

Como apresentado no Recorte 7, essas perguntas localizam-se, na maioria das vezes, no final das seções de leitura, depois de trabalhadas todas as tarefas relacionadas ao texto. Dessa forma, o assunto focado no texto fundamenta a elaboração das perguntas interculturais. Por exemplo, no texto *Os japoneses em São Paulo*, são tratados pontos a respeito da situação dos imigrantes que chegaram a São Paulo.

Conseqüentemente, as *perguntas interculturais* (*No seu país também há muitos imigrantes; Como foram tratados quando chegaram?; Qual é a situação hoje?*) enfocam a situação dos imigrantes que chegam/chegaram ao país de origem do aluno estrangeiro. Além desse exemplo, encontrado na lição 10, em mais três lições, os autores abordaram perguntas interculturais.

Os Japoneses em São Paulo

Está São Paulo com os primeiros imigrantes japoneses. Chegaram no dia 18 pelo vapor Kasato Maru, depois de

5 *52 dias de viagem do Japão a Santos. (...)*

Estes 781 japoneses introduzidos agora agrupam-se em

10 *164 famílias, sendo cada família constituída em média de 4,5 indivíduos. São poucos os indivíduos que vieram avulsos (37), isto é, não fazendo parte de famílias. O número de*

15 *crianças é insignificante e o de velhos, nulo. (...)*

Estavam todos, homens e mulheres, vestidos à européia: eles de chapéu ou boné; e elas

20 *de saia e camiseta pegada à saia, apertada na cintura por um cinto, e de chapéu de senhora. Um chapéu simples, o mais simples que se pode conceber, preso na cabeça por um*

25 *elástico e ornado com um grampo (...)*

Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça

30 *grande, troncos grandes e reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto que uma das nossas crianças de oito anos de idade. A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)*

35

Têm nas suas mulheres a maior confiança, a ponto de, para não interromperem uma

40 *lição adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem*

45 *dinheiro: dez yens, 20, 30, 40, 50 ou mais yens, mas todos trazem um pouco.*

Os empregados da alfândega declaram que nunca viram

50 *gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido à conferência de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.*

55

A raça é muito diferente, mas não é inferior. Não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação do japonês ao trabalho nacional.

60

4. No seu país também há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

Essas perguntas se comparam às *perguntas do tipo exploratórias*, debatidas por Gomes (2002), que visam a relacionar idéias, comparar e diferenciar fatos, contextos, isto é, construir conhecimentos na troca mútua entre professor e aluno.

As *perguntas interculturais* permitem que o aluno construa respostas baseado tanto no conhecimento construído em sala de aula, por intermédio do texto, quanto naqueles que já são de seu domínio. É, portanto, com base nas respostas a essas perguntas que o professor pode perceber se o que o aluno aprendeu a partir do texto foi satisfatório para que este pudesse ressaltar as diferenças e/ou semelhanças entre os países.

Desse modo, entende-se que essas perguntas, desde que se encadeassem conforme aquelas propostas pelo modelo-padrão — fato esse que não ocorre —, poderiam ser consideradas um “termômetro” do trabalho em ZDP, pois as perguntas inseridas nesta tipologia são capazes de medir o grau de entendimento obtido pelo aluno em relação ao texto. Isso porque é a partir desse entendimento que o aprendiz estrangeiro consegue traçar com mais facilidade o paralelo entre as diferentes culturas.

4.1.8 Perguntas de vocabulário

As *perguntas de vocabulário* foram encontradas em apenas uma lição do Livro Azul 1. Têm como função fazer com que o aluno tome conhecimento de algumas palavras que foram selecionadas a partir do texto. A pergunta que exemplifica esse grupo pertence ao texto “Jacaré 2 X polícia 0”, ilustrado no Recorte 5.

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

Recorte 8 – Livro Azul 1- Unidade 3, p.115.

No exemplo que ilustra tal tipologia, o ensino de vocabulário é visto de forma fragmentada, descontextualizada. Ao invés de o autor pedir para que o aluno construa o sentido das palavras *fracassar, tentativa, sobreviver* pelo contexto do texto, ele sugere ao aprendiz que recorra ao dicionário. O que faz com que a pergunta estruture-se de tal forma é a instrução que a acompanha - *Se não, procure-as no dicionário*.

Esse procedimento dispensa de imediato a assistência do professor. Ou melhor, o trabalho do aluno não precisa ser assistido pelo professor, cabe ao aprendiz estrangeiro consultar

o dicionário e retirar dele conceitos prontos, não modulados contextualmente, que correm o risco de não ter o mesmo sentido do das palavras aplicadas ao contexto do material lido.

As *perguntas de vocabulário* equiparam-se às *pseudoperguntas* analisadas por Uchôa em sua pesquisa. Segundo a autora, essas perguntas restringem o aluno ao simples reconhecimento e reprodução de palavras, transformando a atividade de leitura em uma atividade basicamente psicomotora, mecanicista, que exige do aluno percepção visual e cópia. Com base nisso, fica totalmente descartada a possibilidade de um trabalho desenvolvido em ZDP.

4.2 Análise do Livro Vermelho 1

No Livro Vermelho 1, registrei a ocorrência de cinco tipos de perguntas. As tipologias de perguntas deste exemplar também foram encontradas no Livro Azul 1. Em ambos os exemplares, elas desempenham a mesma função, mas apresentam características próprias em cada livro.

4.2.1 Perguntas de interpretação

Esta tipologia foi encontrada em sete unidades do Livro Vermelho 1. Elas apresentam como objetivo trabalhar o assunto/tema que está sendo abordado no texto em questão. Ou melhor: o aluno precisa responder de acordo com o que está sendo defendido no texto verbal. O Recorte 9 exemplifica como essas perguntas aparecem estruturadas nas seções de leitura do livro analisado.

Como já mencionado na análise do Livro Azul 1, as *perguntas de interpretação* se caracterizam pelo simples processo de transferência de fragmentos e/ou frases. As respostas a essas perguntas não estão nas “entrelinhas” dos textos, tendo o aluno a necessidade de realmente entender o sentido do texto; ao contrário, estão explícitas nas “linhas” do texto.

Acredito que os textos trabalhados no Livro Vermelho 1, assim como as perguntas, apresentam um grau de complexidade maior do que os textos e as perguntas trabalhados no exemplar analisado na seção anterior. Talvez essa aparente diferença ocorra pelo fato de este exemplar estar direcionado a um público-alvo de aprendizes estrangeiros adultos e que preferencialmente estejam engajados no mundo dos negócios no contexto brasileiro.

24. Leia as biografias de alguns cientistas brasileiros que se destacaram por seus trabalhos e responda às perguntas que as seguem.

O médico veterinário **Rodolfo Rumpf** trabalha há 15 anos como pesquisador na área de biotecnologia da reprodução animal da Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, em Brasília, DF. Em 1996, Rumpf assumiu o Lara – Laboratório de Reprodução Animal, onde fez parte da equipe responsável pelo nascimento de Vitória, a primeira vaca clonada da América Latina, nascida em 2001. Depois desse sucesso, o Lara obteve a bezerra Vitoriosa, clone do clone Vitória. Antes disso, porém, o cientista conseguiu os primeiros zebuínos por fertilização *in vitro*. Mas Rumpf diz que ainda há um longo caminho a percorrer. Um exemplo: com a lei de biossegurança, o cientista fará pesquisas com células-tronco embrionárias usando modelos animais para contribuir para a medicina humana.

Os produtores de laranja têm muito a agradecer à contribuição das pesquisas do cientista **Marcos Antonio Machado**, diretor do Centro de Citricultura Sylvio Moreira, em Cordeirópolis, SP. Há 14 anos ele vem trabalhando na investigação e no desenvolvimento da biotecnologia dos citros. Seu trabalho principal é decifrar a estrutura genética dos agentes causadores das doenças em citros. Mas sua pesquisa é direcionada também à biologia das plantas, em especial à laranja, gerando conhecimento de como os organismos funcionam. Com o projeto Genoma dos Citros, o pesquisador e sua equipe pretendem formar um grande banco de dados. "O importante é gerar bom material para o citricultor", diz. Os estudos podem contribuir para o aumento da produtividade nos pomares brasileiros.

Miguel Nicolelis, o brasileiro eleito recentemente pela revista *Scientific American* como um dos 50 líderes mundiais da Ciência, ganhou destaque internacional graças a experiências com macacos que movimentam um braço mecânico usando sinais cerebrais. O experimento comprovou que o cérebro é capaz de "ler" o braço mecânico como parte do próprio corpo. Essa linha de pesquisa pode levar ao desenvolvimento de *chips* que devolvam movimentos a pessoas paralisadas. "A interação homem-máquina se fortalecerá como uma das mais importantes linhas de pesquisa", comenta Luiz Carlos Silveira, presidente da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento. A maioria dos especialistas aposta que a robótica aplicada à saúde viverá um grande *boom*. Os ciborgues deixarão de despertar estranheza.

Fontes: textos adaptados das revistas Globo Rural, maio/2005 e Época, dezembro/2004

- Quais são as áreas de especialização de cada um dos três cientistas mencionados acima?
- Qual é a importância de cada uma das pesquisas para a vida humana?

Recorte 9 – Livro Vermelho 1- Unidade 2, p. 31.

As *perguntas de interpretação* se assemelham às *perguntas encadeadas* de Coracini (1995), às *perguntas de conteúdos* de Lucioli (2003) e às *pseudoperguntas* discutidas por Uchôa (1996). Como descreve Doff (1988), as respostas a esse tipo de perguntas, as quais ele denomina de fechadas, estão prontas no texto dado e, muitas vezes, prontas no próprio exercício. Sob essa perspectiva, Lucioli (2003) acrescenta que, feita a leitura de um texto, o aluno não tem outras opções a não ser aquelas postas no livro para formular as respostas.

A grosso modo, essa tipologia preocupa-se em checar a compreensão de um determinado conteúdo e/ou assunto que está sendo trabalhado em sala de aula, por intermédio do texto. Tal procedimento impossibilita a interação entre professor e aluno, pois o aluno age como um sujeito passivo, que reproduz um conhecimento pronto.

Com base nessas considerações, entende-se que o trabalho em ZDP fica prejudicado, porque as *perguntas de interpretação*, ao invés de se caracterizarem como mediadoras na

construção dos conhecimentos entre professor e aluno, os distanciam. Isso, portanto, resulta no trabalho individual entre professor e aluno.

4.2.2 Perguntas de bate-papo

As *perguntas de bate-papo*, como já referendadas na seção anterior, têm como propósito principal instigar o aprendiz estrangeiro a formular respostas pessoais com base no assunto que está sendo focado em um determinado texto. Ademais, essa tipologia freqüentemente vem agregada às *perguntas interculturais*, sendo estas consideradas tarefas de encerramento nas seções de leitura. No entanto, essa não é a situação do Recorte 10, pois essa seção de leitura não apresenta *perguntas interculturais*.

A pergunta exemplificada no Recorte 10 é oriunda do texto apresentado no Recorte 9. Por esse motivo, ele não será exposto novamente. Esse texto apresenta a biografia de alguns cientistas brasileiros, os quais são reconhecidos por desenvolverem trabalhos em benefício da sociedade. Com base nisso, a *pergunta de bate-papo* (Recorte 10), formulada nesta seção de leitura, utiliza-se do assunto do texto para trazer à tona as crenças e as opiniões do aluno sobre esse assunto.

- Se você se tornasse um pesquisador, em qual área teria maior interesse?

Recorte 10 – Livro Vermelho 1 – Unidade 2, p. 31.

Ao responder a pergunta *Se você se tornasse um pesquisador, em qual área teria maior interesse?*, o aluno associará sua resposta ao que poderá ser benéfico para as pessoas e/ou para si próprio. Para tanto, sua resposta não se restringe a um contexto isolado, ao que está no livro didático; ao contrário, ela é formulada com base no contexto social, pois, para que alguém se torne um pesquisador, é preciso que o objeto de pesquisa seja real e faça parte de um determinado contexto.

Essa tipologia de perguntas se aproxima das *perguntas autênticas* discutidas por Uchôa (1996) ou *perguntas abertas* enfatizadas por Doff (1988). Elas “abrem espaço” para que o aluno possa expressar a sua opinião pessoal. Ou seja, a partir do assunto e das idéias do texto, ele poderá desenvolver/manifestar suas idéias a respeito do que considera significativo para a vida em sociedade.

Como ressaltado na subseção 4.1.6, as *perguntas de bate-papo* podem ser um meio eficaz de o professor promover o trabalho em ZDP, mas, para isso, é preciso que sigam um en-

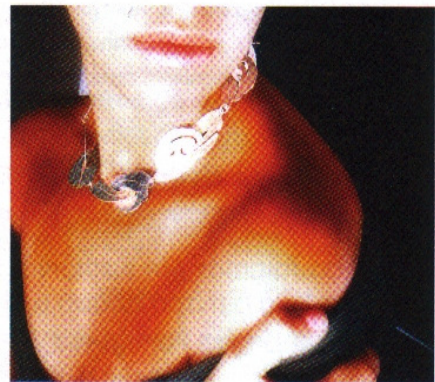
cadeamento lógico (partir do NDR para o NDP). Nesta seção de leitura, não há essa logicidade entre as perguntas, pois são apresentadas, anteriormente às *perguntas de bate-papo*, duas *perguntas de interpretação*. Isso significa que as perguntas, nesta seção de leitura, estão estruturadas para abordar, desde o princípio, conhecimentos no NDP do aluno.

4.2.3 Perguntas de opinião

Estas perguntas deixam de simplesmente solicitar a transferência de fragmentos e/ou sentenças do texto como respostas. Ou melhor: nessa tipologia, para que o aluno consiga formular suas respostas, ele precisa ter entendido o sentido global do texto. As perguntas, observadas a partir do Recorte 11, requerem respostas de acordo com o ponto de vista do aluno, mas que estejam de acordo com as idéias que são tratadas no texto.

O *Design* com Ingrediente de Sucesso

Lívia Canuto é uma *designer* que faz de seu trabalho um prolongamento do seu ser, das suas emoções, dos seus sonhos. A escultura ainda traz uma forte influência em seu trabalho, técnica que ela utilizou por muito tempo na sua carreira *pré-designer* de jóias. Formas orgânicas e muito sensuais estão presentes nas peças, onde o *design* é o principal ingrediente de sucesso. Segundo Lívia, o grande público não vê a joalheria com um caráter artístico. O consumidor associa uma jóia a seu valor monetário. Lívia não segue tendências, cria para satisfação própria, procurando traçar com o usuário uma cumplicidade toda especial, que faz de seu trabalho uma verdadeira obra de arte.



Fonte: revista *O Q Design*, www.oqdesign.com.br, nº 8

- a. O que você acha que Lívia quis dizer com a afirmação "O grande público não vê a joalheria com um caráter artístico."?
- b. Na sua opinião, uma jóia é sempre associada a seu valor monetário?
- c. Em que outro trabalho artístico o *design* é o principal ingrediente de sucesso, no seu modo de ver?
- d. Na sua opinião, o *design* agrega realmente um valor especial à jóia?
- e. Até que ponto o *design* diferenciado ou de um artista conhecido pode interferir no valor do produto?

Recorte 11 – Livro Vermelho 1 – Unidade 3, p. 40.

A função dessa tipologia pode ser mais bem explicada com base nas perguntas B e C (ver Recorte 11). Para que o aluno tenha êxito nas respostas às perguntas B e C, ele precisa primeiramente ter entendido, a partir da leitura o texto, termos como *valor monetário*, *trabalho artístico*, etc. Então, o entendimento que o aluno teve da leitura do texto será decisivo para que ele possa formular suas respostas, agregando a estas últimas também seu ponto de vista.

Vale ressaltar que o texto não explica os termos utilizados nas perguntas (valor monetário, trabalho artístico, etc.), mas, pelo contexto, o aluno conseguirá dar significados a eles. Desse modo, o aluno aprende a raciocinar, a utilizar estratégias mentais para viabilizar a própria aprendizagem, organizando, assim, a natureza ativa e construtiva do conhecimento. Isso porque, na perspectiva deste estudo, o importante não é o aluno saber a quantidade de conhecimentos que pode acumular, e sim “como” eles são construídos.

Essa tipologia, que classifico como *perguntas de opinião*, apresenta função semelhante às *perguntas didáticas* discutidas por Uchôa (1996) e às *perguntas do tipo exploratória* de Feuerstein, discutidas por Gomes (2002). Ao responder a esse tipo de pergunta, o aluno se engaja em processos cognitivos mais complexos, expressando opiniões ou interpretações que envolveriam, por exemplo, processos de inferência, memória lógica, entre outros fatores (Uchôa, 1996).

Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser considerada uma mera atividade de decodificação de palavras e sentenças, porque o aluno é visto como um sujeito ativo e participativo, capaz de construir conhecimentos. Estes últimos percorrem o plano social e conseqüentemente passam a integrar os conhecimentos internos do aluno.

Mesmo ativando os processos cognitivos do aluno, as *perguntas de opinião*, dispostas na seção de leitura analisada, não têm como objetivo auxiliar o aprendiz estrangeiro na travessia da ZDP, pois estas também partem do pressuposto de que o aluno já domina/conhece o que será trabalhado no texto.

4.2.4 Perguntas de conhecimento de mundo

Estas perguntas têm como função ativar o conhecimento prévio ou/de mundo do aluno em relação ao assunto que será abordado em um determinado texto. Retomando o que já foi explicado na subseção 4.1.3 (perguntas de conhecimento de mundo), esse tipo de pergunta deve ser respondido pelo aluno antes da leitura propriamente dita. Feita a leitura do texto, o

aluno poderá confirmar ou refutar as idéias levantadas a partir das *perguntas de conhecimento de mundo*.

O texto, exemplificado no Recorte 12, possui apenas uma *pergunta de conhecimento prévio*, estando esta direcionada para o levantamento de vocabulários, os quais possivelmente poderão ajudar o aluno no desenvolvimento da atividade de leitura. A seção de leitura do recorte abaixo foi a única a apresentar esse tipo de pergunta.

14. Ao ouvir a expressão "Talento no DNA", o que lhe vem à mente? Após discutir o tema com um colega ou com o professor, leia o texto abaixo.

Daniella Zylbersztajn

Tataraneta e Neta de Fabricantes de Bolsas, Cria Objetos de Desejo

Quando a *designer* de bolsas Daniella Zylbersztajn, de 30 anos, parou de brigar com o destino e resolveu seguir o coração, se surpreendeu com uma confissão da avó materna. Ela contou que os tataravôs da moça já fabricavam bolsas em Frankfurt, na Alemanha. Assim como ela própria, que fazia o acessório para ajudar no orçamento da casa, quando se instalou no Brasil, há mais de 50 anos. A história deu a Daniella convicção para largar a carreira em *marketing* de moda – chegou a cursar pós-graduação na Itália – e se dedicou ao ateliê. Em pouco tempo, suas bolsas tornaram-se objeto de desejo das descoladas. Em apenas três anos, tornou-se conhecida entre os fashionistas. Suas peças foram exportadas para Londres, Milão, Tóquio, Atenas, Cingapura e Hong Kong. O talento no DNA deve ajudar...

Fonte: adaptado do artigo de Suzane Frutuoso para a revista *Época*, novembro/2005

Recorte 12 – Livro vermelho 1 – Unidade 3, p. 40.

As *perguntas de conhecimento de mundo* são a base inicial para que professor e aluno possam trabalhar em ZDP. O professor, para que possa ajudar o aluno a avançar em seu nível de desenvolvimento, precisa estar a par dos conhecimentos e das funções que o aluno já domina. Isto é, o professor precisa planejar as tarefas em um grau crescente de complexidade, abordando primeiramente os conhecimentos cotidianos a fim de que estes possam ajudar o aluno na formação dos conhecimentos científicos.

Na seção de leitura exemplificada (Recorte 12), as perguntas não são planejadas seguindo um grau crescente de complexidade, pois aparece simplesmente uma única pergunta de conhecimento de mundo *Ao ouvir a expressão "Talento no DNA", o que lhe vem à mente?*. Esta última, por sua vez, pouco ajuda o aluno a fazer inferências sobre o assunto/conteúdo do texto, que possam ajudá-lo em seu entendimento.

As *perguntas de conhecimento de mundo* se identificam com as funções exercidas pelas *perguntas temáticas* de Lucioli (2003) e as *perguntas de informação* de Martins (2006). Essas perguntas instigam o aluno a trazer à tona o conhecimento já internalizado por ele em relação ao assunto que está sendo tratado no texto. Esses conhecimentos, por sua vez, o ajudarão a construir novos conhecimentos no decorrer da atividade de leitura.

4.2.5 Perguntas interculturais

As *perguntas interculturais* têm como objetivo trabalhar de forma recíproca a cultura do país de origem do aluno estrangeiro e a cultura do país de inserção, que, neste contexto, seria a cultura brasileira. Os aspectos interculturais não são muito trabalhados no Livro Vermelho 1, sendo estas perguntas encontradas em apenas cinco unidades.

Essa tipologia aproveita-se do assunto que está sendo trabalhado em um determinado texto (fatos/acontecimentos brasileiros) para trazer até a sala de aula também a cultura do aluno estrangeiro. Ocorre, portanto, uma troca simultânea de culturas, na qual o aluno estrangeiro fornece informações da cultura de seu país e, ao mesmo tempo, aprende a cultura brasileira. O Recorte 13 pode ilustrar tal tipologia.

Futuro Garantido

Banco de DNA vai preservar amostras de plantas da mata atlântica ameaçadas de extinção

Quando o assunto é mata atlântica, as notícias geralmente são ruins: já foram derrubados 97% da formação original da floresta; no Paraná o desmatamento médio corre a 4% ao ano; supõe-se que a devastação tenha extinguido milhares de exemplares de fauna e flora. Desta vez, porém, a notícia é boa. Para salvar o que restou, está sendo produzido no Jardim Botânico do Rio de Janeiro o Banco de DNA da Flora Brasileira, que vai armazenar amostras do código genético das principais árvores, flores e plantas da mata atlântica ameaçadas de extinção. É o primeiro do gênero na América Latina e um dos quatro existentes no mundo. No novo banco de DNA já estão "arquivadas" as amostras genéticas do pau-brasil e de alguns tipos de palmito. Isso permite que os cientistas armazenem e saibam suas características – como a resistência a pragas, a certos insetos e até a salinização –, mesmo que a mata desapareça. A meta é recolher amostras de mil espécies por ano. Para obter o código genético das plantas, os cientistas as desidratam e as transformam em pó. Depois, misturam reagentes que estimulam a liberação do DNA. Isolada, a amostra é congelada a 80 graus negativos e mantida em um freezer. Para os pesquisadores, além de um aliado na preservação ambiental, um banco de DNA vegetal no Brasil é também sinônimo de economia. Os responsáveis pelo projeto afirmam que as amostras genéticas podem ser enviadas gratuitamente pelo correio aos cientistas de qualquer lugar do País, que não precisariam mais viajar para coletas em campo. "Já estamos montando um site para que o pesquisador saiba se temos o que ele precisa acessando diretamente nosso banco de dados", adianta a geneticista Mônica Cardoso, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Para o intercâmbio se tornar mundial, o Congresso Nacional ainda precisa regulamentar a legislação sobre a troca de materiais genéticos com outros países. Mesmo sem ser aberto à comunidade internacional, o projeto já obteve reconhecimento. É um dos indicados ao prêmio World Technology Awards, uma espécie de Oscar de tecnologia, na categoria meio ambiente.

Fonte: adaptado de artigo da revista Época, julho/2004

c. Existe algum tipo de projeto como esse em seu país?

Recorte 13 – Livro Vermelho – Unidade 8, p. 90.

No exemplo do Recorte 13, a *pergunta intercultural* é elaborada a partir do assunto que é tratado no texto. E ela faz referência a esse mesmo assunto, porém refere-se ao país de origem do aluno estrangeiro. Dessa forma, por exercer essa função, tal tipologia está associada às *perguntas do tipo exploratória*, discutidas por Gomes (2002), pois almejam comparar fatos, relacionar idéias, em síntese, construir conhecimentos de culturas diferentes

4.3 Análise do Livro Verde 1

No exemplar didático, identificado como Livro Verde 1, ganharam destaque cinco tipologias de perguntas. Coincidentemente, foram os mesmos tipos de perguntas analisados no Livro Vermelho 1, a saber: perguntas de bate-papo, perguntas de interpretação, perguntas de opinião, perguntas de conhecimento prévio e perguntas interculturais.

4.3.1 Perguntas de bate-papo

As *perguntas de bate-papo* são elaboradas a partir do assunto que está sendo tratado em um determinado texto, mas não é o objetivo dessas perguntas requererem respostas que estejam de acordo o texto. Pode-se dizer, então, que o texto é considerado um “motivador” para a elaboração dessas perguntas, pois, ao respondê-las, ao aluno cabe formular respostas pessoais, as quais estão diretamente ligadas a sua vida social. No Recorte 14, podem ser observados exemplos de *perguntas de bate papo*, que confirmam as constatações feitas na presente seção.

O símbolo gráfico, que acompanha as *perguntas de bate-papo* - *O que você gosta de encontrar perto de sua casa? Qual é a sua definição de BAIRRO ideal para se morar?*, é explicado em uma das páginas iniciais do Livro Verde 1. De acordo com os autores, a presença deste símbolo, no decorrer das unidades do livro didático, indica que o aluno irá realizar uma tarefa que tem objetivo fazer com que ele fale sobre si mesmo e sua realidade.

OS BAIROS

No Brasil, as cidades estão divididas em BAIROS. Nas grandes metrópoles, os bairros acabam se tornando nossa 'pequena cidade' dentro de um universo maior. Cada vez mais, os bairros se organizam para tornar a vida de seus habitantes mais humana e agradável. Já existe o Jornal do Bairro, a Festa Junina das ruas tal e tal, a Oktoberfest tal, a Festa Italiana tal, etc. As Igrejas também promovem reuniões das suas comunidades trazendo assim as famílias mais para perto das organizações de bairros. Muitas vezes, povos da mesma origem se concentram neste ou naquele bairro. Assim, há bairros conhecidos pela sua comunidade japonesa, alemã, italiana, etc.

Uma das imagens mais comuns nos bairros é a feira de rua que consiste de um mercado de frutas, verduras, aves abatidas, peixes, flores, etc. montado uma vez por semana em determinada rua do bairro. Aos poucos, os feirantes vão conhecendo todos os fregueses e assim sabendo também os seus gostos.

A arte de ser feirante é muito interessante pois normalmente eles/elas são pessoas muito bem humoradas, com um linguajar todo próprio e com expressões e piadas que só eles sabem fazer. As feiras são montadas bem cedo e normalmente vão até as 13 ou 14 horas.

Geralmente as que acontecem aos sábados ou domingos são as que vão até mais tarde. Toda feira que se preze tem um ou mais vendedores de pastel e de caldo de cana!!!

As padarias, açougues, farmácias, bancas de jornais, etc. também são pontos em que aos poucos as pessoas vão ficando conhecidas no bairro.

Algumas Prefeituras já implantaram a Polícia Comunitária: são policiais que estão sempre prestando

serviço na mesma área e que, aos poucos, vão conhecendo o movimento dos habitantes e se acostumando com a rotina do lugar. Alguns bairros têm ainda seu próprio policiamento particular feito por meio de vigias que circulam em viaturas especiais, de moto ou de bicicleta.



O que você gosta de encontrar perto da sua casa?
Qual é a sua definição de BAIRRO ideal para se morar?

Recorte 14 – Livro Verde 1- Unidade 10, p. 93.

Geralmente, essas perguntas são utilizadas para dar o fechamento às seções de leitura, estando estruturadas logo após as *perguntas de interpretação*. No entanto, o mesmo não ocorre com as perguntas exemplificadas no Recorte 14, pois as *perguntas de bate-papo* são unânimes na seção analisada. Mesmo assim, isso não altera a função didática dessa tipologia em relação às outras *perguntas de bate-papo*, encontradas no Livro Vermelho 1 e Livro Azul 1, isto é, independentemente do livro em que foram encontradas, todas apresentaram a mesma função didática.

Dessa forma, foi nas *perguntas autênticas*, discutidas por Uchôa (1996), e nas *perguntas abertas*, estudadas por Doff (1988), que encontrei respaldo teórico para classificar e descrever as perguntas denominadas neste estudo como *perguntas de bate-papo*. Essas perguntas apresentam características em comum, sendo a principal delas instigar o aluno a relacionar o conteúdo/assunto que está sendo trabalhando em sala de aula com a sua vida social fora do

contexto escolar. Ou melhor: o aluno, a partir da leitura do texto, correlaciona o assunto que está sendo tratado neste último com suas experiências de vida, elegendo, formulando e refutando saberes/crenças que podem vir a ser úteis em sua atuação social.

Além disso, torna-se importante destacar que essa tipologia de pergunta pode ajudar no trabalho em ZDP, desde que esteja agrupada com outros tipos de perguntas, as quais devem respeitar uma progressão, uma gradação de complexidade do NDR para o NDP. No entanto, na seção de leitura examinada (Recorte 14) inexistiu esse encadeamento complexo pelo fato de estarem presentes apenas *perguntas de bate-papo*.

4.3.2 Perguntas de interpretação

Este tipo de pergunta tem como função primordial trabalhar a compreensão do texto, ou seja, as respostas a esse tipo de pergunta devem estar de acordo com o ponto de vista defendido pelo autor do texto em questão. Assim, é somente válido como resposta o que está no texto; fora deste patamar, a resposta do aluno é considerada incorreta.

As *perguntas de interpretação*, identificadas e analisadas nos exemplares anteriores, incluindo o Livro Verde 1 que está sendo analisado, se caracterizam pela simples manipulação de dados/idéias dos autores do texto pelo aluno. O que o aluno precisa produzir como resposta já está pronto no texto, sendo que, na maioria das vezes, essas respostas são encontradas com certa facilidade.

No Recorte 15, por exemplo, acompanham o texto *Armadilhas da qualidade* sete perguntas formuladas pelos autores do livro para checar a compreensão do aluno em relação ao texto (ver Recorte 15).

Analisando essas perguntas de interpretação, é possível concluir que, de fato, essa tipologia tem como objetivo principal fazer com que o aluno “copie” as principais informações trabalhadas no texto. Tomo a liberdade de dizer que ao aluno compete apenas a tarefa de copiar, porque as respostas podem ser encontradas no texto sem grandes dificuldades.

Armadilhas da Qualidade

Os programas de Qualidade e Produtividade vêm ganhando espaço no mundo globalizado. No Brasil, multiplicaram-se também nas empresas, mas nem sempre o trabalhador é devidamente recompensado. Copiar modelos é um perigo.

O desafio de produzir no competitivo mercado globalizado está forçando as empresas brasileiras a investirem em programas de qualidade e produtividade. Segundo levantamento feito pela empresa americana de consultoria Price Waterhouse, 70% das grandes empresas e 65% das médias adotam essas técnicas administrativas.

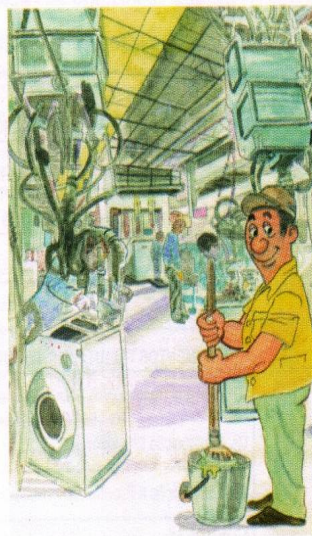
O programa da Qualidade Total (QT), método de gerenciamento voltado para o aumento da qualidade e produtividade, surgiu como resposta ao modo de produção fordista, modelo no qual o trabalhador tem o domínio apenas da sua área de atuação.

A “nova” visão empresarial não modificou a estrutura de produção em série das linhas de montagem, mas deu ao indivíduo a consciência do contexto do seu trabalho e da sua importância no processo produtivo. “O controle da qualidade é atribuição de todos e em todas as etapas de produção, tornando o processo único, o que explica o termo total”, diz o superintendente do Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Distrito Federal, Ademar Kyotoshi Sato.

Hoje, as empresas que incorporam o conceito da qualidade buscam maior nível de participação do trabalhador.

“Esse envolvimento se dá em programas de

capacitação, gerando melhores resultados no trabalho e aumentando a satisfação da equipe”, diz Carmem Castilho Silva, consultora em qualidade da Fundação Christiano Ottoni, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais.



EMPRESA LIMPA

O conceito da qualidade deve começar a ser aplicado no ambiente de trabalho. Para atingir essa organização são difundidos entre os trabalhadores da empresa termos japoneses como seiri, seiton, seiso, seiketsu e shitsuke, que em bom português significam

arrumar, organizar, limpeza, asseio e disciplina. É o que se chama “5S”.

Para ser total em qualidade, também é preciso adequar a empresa às normas do sistema de gerenciamento da produção e de atendimento às exigências do cliente estabelecidas pelo Clube Mundial da Qualidade Total, cuja criação contou com o apoio direto de cerca de 90 países. A organização dita para o mundo o padrão ideal de qualidade através da concessão do Certificado ISO (International Organization for Standardization) — uma espécie de passaporte para o mercado globalizado.

Partindo do princípio de que trabalhar motivado produz melhor, o programa prevê a formação de grupos, em cada unidade da empresa, para discutir problemas e, com participação e comprometimento de todos, encontrar soluções criativas. Para a liderança desses grupos recomenda-se garantir pessoas com alto grau de carisma e poder de comunicação.

Dependendo da empresa, os grupos que apresentarem melhor desempenho recebem prêmios, seja na forma de gratificação no salário, na participação no lucro ou, simplesmente, ganhando título de campeão.

Fonte: Revista Momento - Jan/Fev/1997 - Márcia Machado



Vamos checar a sua compreensão do texto acima. Responda:

1. Do que trata o programa da Qualidade Total (QT)?
2. Por que as empresas brasileiras estão investindo em programas de qualidade e produtividade?
3. Os novos programas são totalmente diferentes dos anteriores? Descreva-os.
4. Quais São os “5 S”?
5. O que significa para as empresas obter o Certificado ISO? Quem concede tal Certificado?
6. Como as empresas elevam a produção partindo do princípio de que trabalhador motivado aumenta a produtividade?
7. Como as empresas trabalham para motivar o trabalhador a fim de elevar a produção?

As perguntas que classifico de *perguntas de interpretação* apresentam traços teóricos que se identificam com as *perguntas encadeadas* de Coracini (1995), as *perguntas de conteúdos* de Lucioli (2003) e as *pseudoperguntas* discutidas por Uchôa (1996), pautados em uma abordagem de ensino do tipo mecanicista. Segundo Coracini (1995), a repercussão de ensino baseado no behaviorismo (teoria do condicionamento) permanece até os dias de hoje nas aulas de língua materna, sendo isso consequência da formação dos professores de línguas, que, certamente, devem ter sido formados nessa metodologia.

As *perguntas de interpretação* ilustram o cenário descrito por Coracini (1995) e reforçam a idéia de que tal procedimento não é exclusivo no ensino de língua materna. Essa tipologia, ao estar desprovida de relação com o cotidiano do aluno e com as realidades sociais, ganha respaldo teórico na teoria behaviorista. O papel do aluno resume-se à execução de prescrições que lhe são impostas por autoridades; neste caso, quem “dita as regras” e prescreve o que o aluno deve responder são os autores do livro. Além de ter de respeitar tais comandos, o aluno precisa também seguir as pegadas ideológicas deixadas pelos autores dos textos.

4.3.3 Perguntas de opinião

As *perguntas de opinião* podem ser descritas como o resultado da união entre as *perguntas de interpretação* e as *perguntas de bate-papo*. Essa consideração torna-se pertinente, porque essa tipologia não requer que o aluno responda conforme as idéias do autor do texto (*perguntas de interpretação*), nem permite que o aluno dê uma resposta livre, apenas seguindo o assunto do texto (*perguntas de bate-papo*).

A essa luz, a função das *perguntas de opinião* é instigar o aprendiz estrangeiro a manifestar sua opinião pessoal a partir de algum ponto específico do texto. O Recorte 16 apresenta um exemplo dessa tipologia.

A pergunta *Você concorda com o pensamento de Dona Idely?* requer que o aluno opine a partir de um ponto referencial, sendo este referente os conceitos de Dona Idely sobre o que é ser mãe de um piloto de Fórmula 1. A par disso, o aluno precisa ter bem claro como Dona Idely posiciona-se no decorrer do texto para que possa discordar ou concordar com o posicionamento dela.

Leia a reportagem sobre a mãe de um famoso piloto brasileiro de Fórmula 1 e saiba como ela se sente ao ver o filho competindo.

Lutar contra o espírito esportivo do filho é uma tarefa dura para uma mãe. Competições de risco trazem ainda mais preocupações para dentro de casa, mas combater os desejos da criança pode ser ainda pior.

É assim que pensa Idely dos Santos Barrichello, mãe de Rubinho, piloto de Fórmula 1. Ela já passou por alguns apuros, como o grave acidente sofrido pelo filho há quatro anos, mas nada capaz de mudar a maneira como encara o esporte. “Acho que as mães devem apoiar seus filhos naquilo que eles gostam de fazer, pois de nada adiantaria vê-los infelizes”, ensina. “Se eu tivesse criado algum tipo de barreira à carreira do meu filho, talvez tivesse impossibilitado o mundo de ver seu dom com relação ao automobilismo, o que, no meu ponto de vista, só seria prejudicial”.

Dona Idely diz que não perde uma corrida de Rubinho. Sempre que pode, acompanha o filho pelo mundo nos autódromos do circo da F1. Quando não

pode viajar, a solução é ligar a TV. O perigo não a assusta: “O risco que ele corre nas pistas, acredito ser o mesmo que enfrentamos diariamente no trânsito de São Paulo. E, além disso, acredito que o que tiver que acontecer, acontecerá, seja onde for”.

O que mais a incomoda são os longos períodos de separação, que ela chama de “lado negativo” do automobilismo. “Ficamos muito tempo longe um do outro, em razão das corridas e treinos, mas quando estamos juntos é só paparicação”. Sua satisfação é sentir o desejo de infância virar realidade. “Minha alegria é ver meu filho feliz, realizando o sonho que compartilhamos desde que ele era criança”.

Incentivo e recursos financeiros, porém, podem não ser suficientes para iniciar a carreira esportiva de um filho. O sacrifício pessoal pode ser um ingrediente ainda mais decisivo na tomada de direção na vida de um atleta profissional. É onde a mãe se transforma numa supermãe.

FONTE: REVISTA GOOD FOR YOU NEWS - ANO 2 Nº 08 - 05/98



Você concorda com o pensamento de Dona Idely?

Recorte 16 – Livro Verde 1 – Unidade 19, p. 188.

Então, para responder a esse tipo de pergunta, o aluno precisa primeiramente entender o sentido global do texto. Nesse processo de entendimento do texto, o aluno ativa processos cognitivos como raciocínio, imaginação, auto-análise da vida interior, etc., sendo estes fatores fundamentais para a formação de conceitos e opiniões pessoais do aluno.

As *perguntas de opinião* fundamentam-se nas *perguntas didáticas* discutidas por Uchöa (1996) e nas *perguntas do tipo exploratória* de Feuerstein, discutidas por Gomes (2002). Segundo Uchöa (1996), essas perguntas têm a função de despertar o interesse do aluno por um assunto sobre o qual o seu conhecimento é insuficiente e, por outro, evidenciar os frutos de sua dedicação aos estudos, quando, tendo acessado o conhecimento armazenado na memória, recupera-o e produz a informação pretendida pela pergunta.

Entendidas nessa perspectiva, as *perguntas de opinião* podem auxiliar o aluno na travessia da ZDP (desde que estejam estruturadas de forma encadeada, partindo do NDR do aluno para o seu NDP), pois o instigam a resgatar e a construir conhecimentos durante o processo de construção das respostas.

4.3.4 Perguntas de conhecimento de mundo

As *perguntas de conhecimento de mundo* são utilizadas nas seções de leitura com o intuito de ativar o conhecimento internalizado do aluno estrangeiro, fazendo com que ele resgate informações já consolidadas a fim de que estas possam ser úteis, auxiliando assim no entendimento do texto.

Para ajudar de fato o aluno, esse tipo de pergunta deveria estar estruturado em série, ou seja, deveriam primeiramente ser formuladas perguntas mais abrangentes para avaliar o conhecimento prévio mais genérico do aluno. Em seguida, estas deveriam, de forma gradativa, afunilar-se gradativamente para o conhecimento específico, ou melhor, para a focalização do assunto tal como propõe o texto.

Na seção de leitura (Recorte 17), que exemplifica esta tipologia, o procedimento descrito no parágrafo anterior não é posto em prática. Os autores do livro apresentam apenas uma pergunta (O que você sabe sobre a DENGUE?), a fim de trabalhar o conhecimento de mundo/prévio do aluno. Em momento algum são formuladas outras perguntas que instiguem o aluno a ativar com maior intensidade seus processos cognitivos – dedução, imaginação, raciocínio, por exemplo.

O que você sabe sobre DENGUE? Leia o texto.

Devido aos surtos de **Dengue** que estão acontecendo em todo o Brasil, e à época propícia para a proliferação das larvas (tempo chuvoso e úmido), estamos oferecendo aos clientes PROBIOS informações básicas sobre esta doença.

É uma doença de início rápido, que causa muita febre durante 7 a 8 dias aproximadamente. Seu principal transmissor é um mosquito parecido com um pernilongo, o *Aedes Aegypti*, mas ela também pode ser transmitida pelo *Aedes Aegypti Albopictus* (tigre asiático). Eles possuem hábitos domésticos e depositam seus ovos em lugares que contêm água parada e limpa como pneus, vasos de plantas, e outros recipientes.

Tente lembrar de:

- COMO ELA É TRANSMITIDA:**
- QUAIS OS SINTOMAS:**
- QUAL O TRATAMENTO:**
- COMO É FEITA A PREVENÇÃO:**

Fonte: Boletim Probios News Ano II nº 2

Recorte 17 – Livro Verde 1- Unidade 12, p. 117.

Como já mencionado nas duas subseções que também analisaram as *perguntas de conhecimento de mundo*, esta tipologia seria um meio eficaz para auxiliar o professor no trabalho em ZDP com seu aluno. Tanto o aluno quanto o professor devem (ou deveriam) aprender e ensinar, respectivamente, a partir dos conhecimentos já consolidados pelo aluno em seu ní-

vel de desenvolvimento real (NDR). Somente conhecendo o NDR do aluno o professor tem condições de ajudá-lo a avançar em seus níveis de desenvolvimento.

Schneuwly e Dolz (2004), apoiados em Vygotsky, ao abordar o estudo dos gêneros primários e secundários, fazem uma comparação precisa e pertinente para que se possa entender a importância de valorizar o NDR do aluno no âmbito escolar.

Os gêneros primários estão ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha. Os gêneros primários, vistos nessa perspectiva, estariam representando o NDR, no qual são refletidos os conceitos cotidianos, espontâneos do aluno – fora do contexto escolar.

E os gêneros secundários, por sua vez, se fundem a partir do que já existe, isto é, sua base formadora são os gêneros primários. Dessa forma, o NDP, no qual estão engajados os conceitos não espontâneos, também se constitui a partir do que já existe, apóia-se no NDR

Em ambas as situações (gêneros primários precedem gêneros secundários e nível de desenvolvimento real precede nível de desenvolvimento potencial), o sistema não anula o precedente. É, portanto, essa relação entre os sistemas que proporciona o desenvolvimento. É isso que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1988).

A fim de se firmar teoricamente, essa tipologia busca respaldo teórico nas *perguntas temáticas* de Luciola (2003) e nas *perguntas de informação* de Martins (2006), sendo a função dessas ativar o conhecimento internalizado pelo aluno para que este auxilie no entendimento da leitura.

4.3.5 Perguntas interculturais

As *perguntas interculturais* desempenham a função de mediadoras de conhecimentos interculturais. São formuladas com o objetivo de, através do assunto do texto em questão, trabalhar tanto a cultura do país de origem do aluno estrangeiro como a cultura do país de inserção, o Brasil. Torna-se importante ressaltar que a troca intercultural somente ocorre quando ambas as culturas são trabalhadas respeitando as diferenças e procurando, a partir destas, o enriquecimento recíproco das visões de mundo.

Para trabalhar o texto *Num stand de vendas* (Recorte 18), os autores do livro formularam algumas perguntas de cunho intercultural. O assunto do texto, o qual remete a questões

de moradia no Brasil, é refletido nas perguntas interculturais, nas quais é apresentado o mesmo assunto, porém com o enfoque no país de origem do aluno estrangeiro.

NUM STAND DE VENDAS

Corretor: Bom dia! Posso ajudá-los? Meu nome é Valdemar.

Guilherme: Sim, gostaríamos de dar uma olhadinha nos apartamentos e nas condições de pagamento.

C: Pois não, vamos sentar.

G. e Márcia: Obrigado, Obrigada.

C: Aceitam um cafezinho, água, refrigerante?

G: Um copo d'água sem gelo, por favor.

M: Nada, obrigada.

C: Bem, aqui estão as plantas dos apartamentos tipos A e B. Os apartamentos tipo A são do bloco de apartamentos de 4 dormitórios e os do tipo B de três. Alguma preferência?

M: Sim, precisamos de 4 quartos. São suítes?

C: Dois são suítes.

G: Vamos ver!

C: Bem, aqui está a entrada da sala. São dois apartamentos por andar servidos por um elevador social e um de serviço.

G: Qual é a área total?

C: São 350 m² de área total e 200 m² de área útil. É um bom apartamento! Voltando à planta... a sala está dividida em dois ambientes. Aqui, à esquerda, logo na entrada, há um pequeno lavabo e aqui está a varanda com uma churrasqueira. Nesta parede será construída uma lareira.

M: Aqui é a entrada para a cozinha?

C: Sim, como a senhora pode ver, ela é bem iluminada pois a porta que dá para a área de serviço é de vidro e a janela da área é enorme. Alguns compradores optaram por derrubar a parede entre a cozinha e o quarto de empregada para utilizar o espaço como copa.



G: Boa idéia, mas nós precisaremos do quarto para utilizar como despensa.

C: Também é uma excelente idéia. Bem, vamos ver o restante. Este é o banheiro que serve os quartos que não são suítes, estes dois, e aqui estão as suítes. A suíte do casal tem um closet ao lado do banheiro. No banheiro há uma (banheira para) hidromassagem.

M: E a área social?

C: O prédio tem um belo salão de festas com capacidade para 100 pessoas, uma piscina infantil e outra para adultos e uma quadra poliesportiva. A segurança é máxima com filmadoras espalhadas pelo muro que cerca a área. Todas as imagens são vistas pelo porteiro na guarita.

G: Quantas vagas na garagem?

C: Duas vagas mais área para estacionamento de visitantes. Gostariam de ver um apartamento mobiliado para ter uma idéia melhor de espaço? Depois poderemos voltar e ver as condições de pagamento.

G: Não, vamos ver as condições primeiro.

C: Certo. O valor total é de R\$ 300.000,00 sendo 40% na assinatura do Contrato e os demais 60% financiados diretamente com a Incorporadora em condições a serem discutidas. Os juros são os de mercado, sem comprovação de renda, mediante aprovação de ficha cadastral.

G: Excelente. Vamos dar uma olhada na área e no apartamento. Qual é o prazo de entrega?

C: Já estamos na fase de acabamento. A entrega das chaves será daqui a seis meses.



No Brasil, algumas pessoas possuem uma casa (ou apartamento) na praia, outras têm sítios, chácaras, fazendas... E no seu país, isto é comum?

Atualmente, no Brasil, são muito comuns os condomínios fechados.

E no seu país? Existem condomínios fechados?

Quais instalações há na área social dos apartamentos no seu país?

Entre as instalações citadas no texto acima, qual é a que não se vê em seu país?

Recorte 18 – Livro Verde 1-Unidade 9, p. 83.

As perguntas denominadas interculturais comparam-se às *perguntas do tipo exploratórias* discutidas por Gomes (2002), tendo estas como função comparar, relacionar e diferenciar fatos, idéias e contextos. Ademais, esses tipos de pergunta despertam no aluno a reflexão e a análise e proporcionam prática na solução de problemas.

Assim, trabalhar o interculturalismo no ensino de português para estrangeiros é fundamental porque, em contato direto com pessoas e grupos diferentes, é possível confrontar as diferenças e/ou semelhanças entre o país de origem do aluno estrangeiro e o país de inserção. Nessa troca, sem dúvida alguma, o professor é considerado o mediador do processo intercultural, interagindo com seu aluno de forma dialética, ao mesmo tempo que o aproxima do contexto social da língua-alvo.

Na seqüência, no Quadro 5, 6 e 7, apresento de forma resumida os tipos de perguntas e o número de ocorrência destas nas seções de leitura dos livros didáticos analisados. Convém ressaltar que a categorização das perguntas foi feita a partir de minhas reflexões teórico-práticas em relação à função de cada uma delas.

Tipos de perguntas	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Azul 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Vermelho 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Verde 1	Função das perguntas	Bases teóricas de classificação para as perguntas	Tendências manifestadas pelas perguntas
Perguntas que comparam vocabulário	- Lição 1	Nada consta.	Nada consta.	- Comparar o vocabulário da língua-alvo com o da língua materna do aluno estrangeiro.	- Perguntas fechadas - Doff (1988).	- Não permitem a construção de conhecimentos. - Reproduzem um conhecimento pronto. - Não permitem a interação entre aluno, professor, texto e contexto. - Não permitem o trabalho em ZDP.
Perguntas que direcionam a resposta do aluno	- Lição 3 - Lição 5 - Lição 8 - Lição 12	Nada consta.	Nada consta.	- Direcionar a resposta do aluno.	- Perguntas de múltipla escolha - Coracini (1995).	- Enquadram-se em um paradigma behaviorista. - Não permitem a interação entre professor, aluno, texto e contexto. - Constroem um saber fragmentado. - Não assistem professor e aluno no trabalho em ZDP (Ausência de ZDP).
Perguntas de conhecimento de mundo	- Lição 5	- Unidade 3 - Unidade 8	- Unidade 5 - Unidade 12	- Verificar o conhecimento prévio do aluno.	- Perguntas temáticas - Lucioli (2003); - Perguntas de informação - Martins (2006).	- Ativam os processos mentais e sociais do aluno. - Iniciam o trabalho em ZDP. - A internalização do conhecimento pode ocorrer em um processo mediado.

Quadro 5 - Síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.

Tipos de perguntas	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Azul 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Vermelho 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Verde 1	Função das perguntas	Bases teóricas de classificação para as perguntas	Tendências manifestadas pelas perguntas
Perguntas de interpretação	- Lição 7 - Lição 8 - Lição 11	- Unidade 1 - Unidade 2 - Unidade 3 - Unidade 5 - Unidade 7 - Unidade 8 - Unidade 10	- Unidade 2 - Unidade 3 - Unidade 4 - Unidade 5 - Unidade 6 - Unidade 11 - Unidade 14 - Unidade 16 - Unidade 18 - Unidade 19 - Unidade 20	- Permitir que o aluno transfira conhecimentos prontos.	- Perguntas encadeadas - Coracini (1995); - Perguntas de conteúdo - Lucioli (2003); - Pseudoperguntas - Uchöa (1996).	- Configuram-se em um paradigma behaviorista. - Formam conhecimentos isolados. - Não assistem professor e aluno no trabalho em ZDP (Ausência de ZDP).
Perguntas de opinião	- Lição 8	- Unidade 1 - Unidade 2 - Unidade 3 - Unidade 5 - Unidade 6 - Unidade 8	- Unidade 19 - Unidade 20	- Levar o aluno a construir o sentido da atividade de leitura.	- Perguntas didáticas - Uchöa (1996); - Perguntas do tipo exploratórias - Gomes (2002).	- Consideram o aluno um sujeito ativo e interativo, que constrói conhecimento. - Permitem o contato com o social (coletivo), o que resulta na construção dos conceitos individuais pelo aluno. - Permitem que seja realizado o trabalho em ZDP.
Perguntas de bate-papo	- Lição 8 - Lição 12	- Unidade 1 - Unidade 2 - Unidade 4 - Unidade 5 - Unidade 6 - Unidade 7 - Unidade 8 - Unidade 9 - Unidade 10	- Unidade 1 - Unidade 3 - Unidade 4 - Unidade 5 - Unidade 6 - Unidade 10 - Unidade 12 - Unidade 13 - Unidade 14 - Unidade 16 - Unidade 17 - Unidade 18 - Unidade 19 - Unidade 20	- Permitir que o aluno opine sobre determinado assunto do texto.	- Perguntas autênticas - Uchöa (1996); - Perguntas abertas - Doff (1988).	- Trazem à tona processos cognitivos. - Fogem da estrutura conteudística. - Podem contribuir no trabalho em ZDP.

Quadro 6 – Continuação da síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.

Tipos de perguntas	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Azul 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Vermelho 1	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Verde 1	Função das perguntas	Bases teóricas de classificação para as perguntas	Tendências manifestas pelas perguntas
Perguntas interculturais	- Lição 8 - Lição 9 - Lição 10 - Lição 12	- Unidade 1 - Unidade 6 - Unidade 7 - Unidade 8 - Unidade 9	- Unidade 9 - Unidade 12 - Unidade 18 - Unidade 20	- Mediar conhecimentos interculturais entre professor e aluno.	- Perguntas do tipo exploratórias - Gomes (2002).	- Permitem que professor e aluno construam conhecimentos interculturais de forma recíproca. - Podem ser úteis no trabalho em ZDP.
Perguntas de vocabulário	- Lição 11	- Nada consta.	- Nada consta.	- Permitir que o aluno trabalhe o vocabulário do texto.	-Pseudoper- guntas - Uchöa (1996).	- Constroem conhecimentos isolados. - Vêem o aluno como um sujeito passivo. - Não assistem professor e aluno no trabalho em ZDP (Ausência de ZDP).

Quadro 7 - Continuação da síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno.

4.4 Perguntas analisadas nos livros didáticos do aluno: estratégias de tutoramento ou simplesmente perguntas?

As perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno foram classificadas com base na função exercida por elas nas seções de leitura. Dois pontos teóricos, portanto, merecem ser confrontados com os resultados obtidos: os três níveis da estrutura hierárquica da Teoria da Atividade Proposta por Leontiev (1978, 1988) – atividade, ações e operações; e as perguntas concebidas nesta pesquisa como estratégias de tutoramento.

Geralmente, o aluno estrangeiro inserido no contexto brasileiro sente a necessidade de estudar a Língua Portuguesa para atender a fins específicos (para interagir com falantes nativos, para realizar os trabalhos acadêmicos, para participar de eventos sociais, etc. e, sobretudo, para sobreviver no país estrangeiro). Esse contexto significativo representa o nível primário da estrutura hierárquica, o nível da atividade. Assim, inserido nesse contexto, o aluno realiza ações para desenvolver a atividade por ele desejada – a atividade de aprender português.

O livro didático, portanto, medeia o relacionamento entre aluno e objetivo a ser alcançado (aprender português), porque, segundo a Teoria da Atividade, as atividades que qualquer indivíduo realiza não podem ser diretas, mas sim mediadas (ALMEIDA FILHO, OEIRAS e ROCHA, 2006). Ou seja, no tocante a essa perspectiva de ensino, torna-se inadmissível a apreensão de conceitos por meio de treinamento mecânico e tampouco tais conceitos podem ser transmitidos, apenas, pelo professor.

Dessa forma, cabe ao livro didático um papel importante na provisão de subsídios para que esse processo mediacional ocorra, devendo as tarefas nele propostas estarem devidamente estruturadas (selecionadas, encadeadas e acompanhadas de previsões sobre o tutoramento) com vistas a atingir tal propósito. São as tarefas e seu modo de organização e gerenciamento, portanto, que representam o nível intermediário da estrutura hierárquica da atividade - nível das ações.

As perguntas que foram analisadas nas seções de leitura do livro didático do aluno (ver Seções – 4.1, 4.2 e 4.3) pertencem a esse nível intermediário. Elas são algumas das tarefas que o aluno realiza para suprir suas necessidade, alcançando, assim, seu objetivo. Essas ações (perguntas) precisam estar ligadas ao contexto social da atividade do aluno — aprender português — porque a idéia de atividade se baseia na concepção de o ser humano ser capaz de agir de maneira voluntária sobre o mundo para transformá-lo, intencionalmente buscando atingir determinados fins (LEONTIEV, 1978; CARELLI, 2003).

No entanto, muitas das perguntas que foram encontradas nos livros didáticos do aluno não têm como propósito atender as necessidades humanas do aluno frente à sociedade. Por exemplo, as perguntas de interpretação, de vocabulário, que comparam vocabulário e de múltipla escolha confrontam com os pressupostos teóricos defendidos pela Teoria da Atividade. Tais tipologias distanciam o aluno estrangeiro de qualquer contato com o contexto sócio-cultural em que ele se insere, visto ser a preocupação maior delas trabalhar com estruturas fragmentadas e prontas, cabendo ao aluno apenas reproduzir sentenças.

Além disso, para responder a esses tipos de perguntas, o aluno não precisa construir um sentido para o texto do qual elas fazem parte, porque as respostas a essas perguntas não precisam ser construídas, mas sim copiadas do texto. As respostas estão praticamente prontas nos textos. Leontiev (1988) explica que tal procedimento transforma a atividade de leitura em uma ação, ou seja, o aluno cumpre as prescrições (perguntas de interpretação, de múltipla escolha, de vocabulário, que comparam vocabulário) independentemente do sentido que o texto possa ter para a atividade propriamente dita, isto é, a conquista da competência comunicativa na língua-alvo.

Em tais condições, não havendo trabalho efetivo na ZDP do aprendiz, dificilmente as ações ativam processos de internalização de habilidades, situados no nível das operações — o que resulta em prejuízo para o aprendizado. Melhor esclarecendo: as operações seriam as rotinas bem definidas usadas para responder a condições encontradas durante a realização da ação (nesse caso, das perguntas). Mas como as perguntas requerem que o aluno apenas reproduza o que já está pronto, ele não precisa mobilizar ou pôr em prática outros tipos de ações, as quais, depois de algumas repetições, automatizar-se-iam, tornando-se operações.

Por outro lado, as perguntas de bate-papo, de conhecimentos de mundo, interculturais e de opinião permitem que o aluno se envolva na atividade de leitura em si. Instigam o aluno estrangeiro a refletir e a construir conhecimentos, interligando o texto com o seu contexto social de inserção. Na perspectiva da Teoria da Atividade, a interação social (conceito de inspiração vygotskyana) é essencial para o desenvolvimento de atividades, pois é internalizando os elementos da cultura de inserção (mundo externo), que o indivíduo constrói seu universo intrapsicológico - é um processo que caminha do social para o individual (VYGOTSKY, 1988).

Ao responder a essas perguntas (mencionadas no parágrafo anterior), o aluno ativa processos cognitivos, não realiza uma ação meramente psicomotora. Nas perguntas de conhecimentos de mundo e interculturais, por exemplo, ele precisa recordar de fatos/acontecimentos, relacionar/comparar contextos, formular respostas, etc. Ele acompanha, cria o processo que foi utilizado para a elaboração de suas respostas.

Com base nos apontamentos realizados nesta seção, alicerçados nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, foi esclarecido o quão importante é saber a função de uma tarefa antes de utilizá-la na prática de ensino, porque, muitas vezes, tais tarefas são trabalhadas em sala de aula, mas não proporcionam ao aluno “retorno positivo”, ou seja, não o ajudam a desenvolver e /ou construir suas competências e habilidades.

Como já exposto em seções anteriores, foi também com base nos preceitos teóricos da segunda geração da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev, mas, principalmente, de Vygotsky (1988), que o Modelo Holístico de Richter definiu o conceito de tutorial, ou, mais especificamente, tratou de estabelecer as perguntas como um tipo de estratégias de tutoramento.

Dessa forma, tanto para Leontiev quanto para Vygotsky, o indivíduo, na realização de suas atividades, não se caracteriza meramente como um sujeito passivo, nem apenas ativo, e sim interativo, que constrói e internaliza conhecimentos, interagindo com outros sujeitos e consigo próprio, isto é, no trabalho em ZDP (CAVICHIOLI e RICHTER, 2006).

Segundo Cavichioli e Richter (2006), só há interação no livro didático, se tiver ZDP em um grau crescente e complexo nas tarefas. Isso significa que as perguntas, para que sejam consideradas estratégias de tutoramento, precisam direcionar o aluno do básico (nível de desenvolvimento real) para um nível mais complexo (nível de desenvolvimento potencial).

No entanto, os resultados levantados acerca da análise das perguntas opõem-se a esse tipo de encadeamento, traçando o perfil do aluno como um sujeito passivo da atividade de aprender português, ou seja, um mero memorizador de regras, refém da fragmentação do saber. Isso resulta na ausência de perguntas como estratégias de tutoramento.

Mesmo assim, cabe esclarecer que as perguntas como estratégias de tutoramento são primordiais para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Um dos meios possíveis para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar de forma satisfatória com as perguntas como estratégias de tutoramento em todas as unidades do livro, retomando, dessa forma, conceitos e (micro)habilidades. Tal procedimento seria uma condição *sine qua non* para efetivamente se trabalhar ensino-aprendizagem de línguas no espaço de uma ZDP (PINTO e RICHTER, 2006).

Cabe ressaltar aqui que, além de não serem entendidas como estratégias de tutoramento, as perguntas analisadas nos livros didáticos do aluno não contribuem com a perspectiva teórica que atribui ao livro didático o estatuto de gênero textual. Isto porque, na maioria das vezes, elas distanciam o aluno estrangeiro da realidade do país de inserção, impedindo, assim, que ele tenha contato (no sentido de uso concreto, de interação em situações reais) com aspectos sócio-culturais da língua-alvo. Ou seja, em determinados momentos, algumas tipologias

de pergunta (por exemplo, perguntas de interpretação, de múltipla escolha, de vocabulário, etc.) tratam a língua como se fosse um “produto” invariável, isolado, ou melhor, um modelo estanque, com estruturas rígidas, cristalizadas.

Sob essa perspectiva, encerro esta seção concluindo que as tipologias de perguntas encontradas nos LDA podem transformar o professor em um simples transmissor de conhecimentos, afastando-o de qualquer tentativa que venha a suscitar o trabalho em ZDP com seu aluno. Assim, com base na análise das perguntas, acredito que estes LDA de português para estrangeiros não podem ser considerados propriamente instrumentos de mediação de atividades que articulam professor, aluno e mundo real. Ao contrário, constituem instrumentos de mera transmissão de conhecimentos.

4.5 Análise do Livro Azul 2

No Livro Azul 2, livro didático do professor, que acompanha o Livro Azul 1, livro didático do aluno, as perguntas estão totalmente ausentes. Os autores desse exemplar apenas sugerem ao professor um “procedimento-padrão”, como apresenta o Recorte 19, a fim de que este seja seguido para desenvolver a atividade de leitura com os alunos.

Resumindo, sugere-se o seguinte procedimento para textos de leitura:

1. Observar a forma, ler o título e as tarefas orientadoras de leitura, para garantir a compreensão.
2. Ler o texto.
3. Resolver os exercícios propostos pelo livro.
4. Comparar respostas e voltar ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda de um dicionário.

Recorte 19 – Livro Azul 2, pg.17.

Com base na visualização do Recorte 19, observo que tal procedimento resume-se em quatro instruções. Num primeiro momento, o professor é orientado a pedir para o aluno que, no LDA, observe a forma, leia o título e as tarefas orientadoras de leitura, para garantir a compreensão. Na segunda etapa, o professor sugere ao aluno que leia o texto e, na seqüência, resolva os exercícios propostos pelo livro. E, para finalizar, o professor pede a ele que compare respostas e volte ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda de um dicionário.

Considerando os “comandos” do procedimento apresentado, torna-se pertinente salientar que o professor é concebido meramente como um instrutor da atividade de leitura. Em

momento algum são dadas condições a ele para que se envolva/interaja com seu aluno no desenvolvimento da atividade de leitura. Isso significa que o procedimento didático descrito no Livro Azul 2 vê o professor como um portador/aplicador da proposta do autor.

As constatações feitas nesta seção, até o presente momento, vão ao encontro do que Grigoletto (1999) discute sobre o modo de como funciona o livro didático. A autora citada, que analisou as seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa, revela que o discurso da verdade destes últimos pode ser reconhecido com base em alguns aspectos, a saber: caráter homogeneizante, repetição e apresentação (ver Subseção 2.6.1).

O primeiro aspecto, que trata do caráter homogeneizante, é refletido, sem dúvida alguma, nesse procedimento padrão de leitura, sugerido pelos autores do Livro Azul 2. Segundo Grigoletto (1999), tal caráter é fruto da uniformização que é provocada nos alunos, pois estes são levados pelo professor, que tem, muitas vezes, como única referência a proposta do livro didático, a proceder nas atividades de uma única forma. Ou seja, o professor, nessa situação, seria o grande responsável por minimizar/reduzir as condições de aprendizagem dos alunos, sendo a proposta didática, apresentada no Recorte 19, fator ilustrativo desse cenário.

A repetição, por sua vez, é também um aspecto que tem traços em comum com o procedimento didático mostrado no Recorte 19. Esse aspecto é explicitamente observado no Livro azul 2, porque tal procedimento é proposto a fim de que seja seguido em todas as seções de leitura do livro didático do aluno. Melhor, esse procedimento não sofre nenhum tipo de alteração crescente, segue inalterável para uso em todas as seções de leitura.

O terceiro aspecto diz respeito à apresentação, que é feita ao professor dos conteúdos e das formas como proceder frente a esses conteúdos. O livro didático (tanto do professor como do aluno) é visto como o “possuidor” do discurso da verdade, como um espaço de sentidos intocáveis. Assim, o professor, iludido por essas falsas condições, acata e segue a proposta do livro didático, pensando estar oferecendo o melhor para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Sob essa situação, é mister ressaltar que esse tipo de conduta do professor facilita ainda mais o trabalho dos autores dos livros didáticos, porque eles não são questionados em relação aos conteúdos, às abordagens metodológicas adotadas e, principalmente, não precisam lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 1999a).

Visto, portanto, o livro didático desse modo, fica esclarecido que o professor desempenha um papel apenas prescritivo, transformando-se em um mero aplicador ou portador da proposta do autor do livro didático, resultado esse que se “choca” com os princípios teóricos e práticos propostos nesta pesquisa. Isso porque, neste trabalho dissertativo, o livro didático é

considerado um instrumento mediador, utilizado em sala de aula para assistir o professor e o aluno nas suas respectivas atividades – ensinar e aprender.

Em outras palavras, a função do livro didático não é dar ao professor um “kit prático” de como ensinar português para estrangeiro, e nem é papel do aluno ficar alienado, esperando que o professor diga o que é certo e o que é errado. Ao contrário, o livro didático exerce a função de mediador. Ele é utilizado para mediar a construção de conhecimentos entre professor e aluno em sala de aula, oferecendo estratégias para que ambos possam percorrer o caminho do trabalho em ZDP (CAVICHIOLO e RICHTER, 2006).

Dessa forma, entendido o livro didático como um instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem, as perguntas propostas nele são vistas como um tipo de estratégia de tutoramento, as quais têm como função dar condições para que o professor auxilie/tutore o aluno, ajudando este último a avançar com mais facilidade para o seu nível de desenvolvimento real, ou seja, visando a contribuir para que professor e aluno trabalhem em ZDP.

4.6 Análise do Livro Verde 2

Como descrito na seção anterior, o Livro Azul 2 não disponibiliza nenhuma tipologia de pergunta que possa apoiar o trabalho do professor no desenvolvimento da atividade de leitura com seu aluno. Os autores desse exemplar apenas sugerem um procedimento padrão de leitura que deve (ou deveria) ser empregado, caso o professor utilize o livro de professor (ver Seção 4.5).

No entanto, esse cenário não se repete no Livro Verde 2. Nesse exemplar foram encontradas quatro tipologias de perguntas, as quais foram assim denominadas: perguntas de conhecimento de mundo, perguntas de bate-papo, perguntas de compreensão e perguntas de vocabulário.

Torna-se importante esclarecer que os recortes que exemplificam os tipos de perguntas encontrados no livro didático do professor, denominado este último como Livro Verde 2, foram escolhidos de forma aleatória, porque o objetivo deste estudo não é analisar se em uma determinada seção de leitura do livro didático do aluno apresenta perguntas, sendo esta seção correspondida por perguntas de apoio à atividade de leitura pelo livro do professor. O propósito principal é identificar os tipos de perguntas no livro didático do aluno e do professor, verificando em que medida contribuem para o trabalho em ZDP.

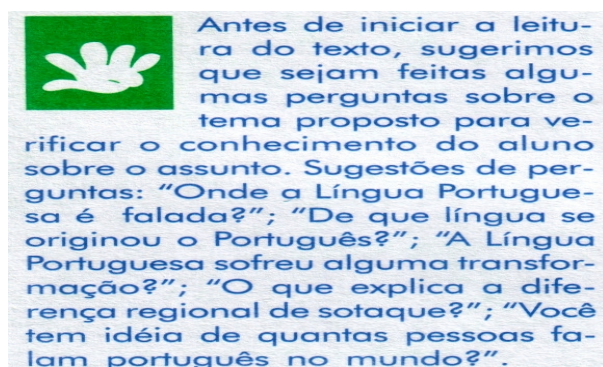
Porém, coincidentemente, os exemplos apresentados nos recortes podem se referir às mesmas seções de leitura analisadas no livro didático do aluno - Livro Verde 1, o qual o LDP respectivamente acompanha. Coincidências desse tipo também poderão ser encontradas na análise do Livro Vermelho 2 (livro do professor).

4.6.1 Perguntas de conhecimento de mundo

Esta tipologia de pergunta, encontrada no livro didático do professor, tem a mesma função das *perguntas de conhecimento de mundo* analisadas no livro didático do aluno – ativar os conhecimentos já internalizados pelo aluno. Elas podem seguramente auxiliar o trabalho do professor no decorrer da atividade de leitura, pois permitem que ele fique a par do conhecimento que o aluno possui sobre um determinado assunto e, principalmente, instigam este último a trazer à tona tais conhecimentos.

Com base nessas constatações, recorri aos fundamentos teóricos de Lucioli (2003) e Martins (2006), os quais fazem menção às *perguntas temáticas* e às *perguntas de informação* respectivamente. De acordo com os autores citados, essas perguntas não só instigam o aluno a resgatar conhecimentos prévios como também servem de “vínculo motivador” para que o professor principie o trabalho em ZDP.

Tal tipologia foi encontrada em dez seções de apoio à atividade de leitura no livro didático do professor. Na unidade 17, por exemplo, para trabalhar o texto intitulado *A Língua Portuguesa – Conhecendo um pouco sobre a Língua Portuguesa* (ver Anexo 4), disposto no Livro Verde 1 (livro didático do aluno), os autores do Livro Verde 2 disponibilizaram ao professor várias perguntas, as quais se enquadram nesta nomenclatura. No Recorte 19 que segue, estão explicitados alguns exemplos.



Recorte 20 – Livro Verde 2 – Unidade 17, pg.194.

Antes de lançar as *perguntas de conhecimento de mundo* ao aluno, os autores deixam bem claro ao professor o objetivo delas nas seções de apoio à atividade de leitura - *Antes de iniciar a leitura do texto, sugerimos que sejam feitas algumas perguntas sobre o tema proposto para verificar o conhecimento do aluno sobre o assunto*. Mais precisamente, elas servem como um “instrumento de sondagem” de que o professor dispõe para averiguar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

As *perguntas de conhecimento de mundo* tanto no livro didático do aluno como no do professor representam o princípio de um processo de ensino e aprendizagem tutorado. Mas para que realmente elas sejam entendidas como um tipo de estratégia de tutoramento, não podem se estruturar de forma fragmentada, verificando apenas o nível de desenvolvimento real do aluno (procedimento este exemplificado no Recorte 15), precisam estar encadeadas a outras perguntas que trabalhem os níveis de desenvolvimento ainda não consolidados pelo aluno.

4.6.2 Perguntas de bate-papo

As *perguntas de bate-papo* têm como função principal gerar momentos de discussão em sala de aula, nos quais o aluno opina, concorda ou refuta idéias/assuntos. Vale lembrar que essas perguntas são formuladas com base no assunto que está sendo tratado em um determinado texto. As perguntas, visualizadas no Recorte 20, por exemplo, foram elaboradas a partir de um texto (sem título) que aborda a dança como uma atividade física (ver Anexo 5).

Leia o texto e veja se o aluno concorda ou discorda das afirmações e discuta as duas últimas questões: "Quais são as danças que você já praticou ou gostaria de praticar. Por quê?" e "Para gastar calorias, você escolheria dança, ginástica ou algum esporte? Por quê?".

Recorte 21 – Livro Verde 2 – Unidade 12, pg. 145.

O uso dessas perguntas pelo professor pode gerar momentos de descontração nas aulas de leitura, amenizando a sua tensão em querer que o aluno meramente armazene conteúdos. No Recorte 20, o professor é instruído primeiramente a ler o texto e, na seqüência, a discutir