

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

as afirmações nele estabelecidas. E, posteriormente à realização dessas duas atividades, os autores sugerem as *perguntas de bate-papo*, as quais dão livre arbítrio às respostas do aluno.

A grosso modo, essa tipologia possui algumas características em comum com as *perguntas de conhecimento de mundo*, pois assim como estas últimas, ela também dá condições para que o professor conheça as crenças/ opiniões do aluno e, sobretudo, valoriza a participação ativa do aluno no desenvolvimento da atividade de leitura em português para estrangeiros.

A classificação dessa tipologia apóia-se nas *perguntas autênticas* debatidas por Uchôa (1996) ou *perguntas abertas*, como classifica Doff (1988). Nessas tipologias, é dada ao aluno a oportunidade de “elaboração de respostas”, as quais não estão intimamente ligadas à ideologia proposta pelos autores dos textos, tampouco com respostas prontas que apenas precisam ser transferidas do texto. Ao contrário, ao lançar esse tipo de pergunta ao aluno, o professor o estimula a pensar no assunto como um todo e, principalmente, a partir desse assunto/tema, o aluno reflete o que é importante para a sua vida.

Dessa forma, as *perguntas de bate-papo* permitem a construção de conhecimentos, os quais são mediados pelo professor, tratando-se de um processo que caminha do plano social (assunto do texto) para o plano individual (a partir do texto, o que o aluno avalia ser benéfico e relevante para a sua vida particular). Além disso, essa tipologia pode caminhar também rumo ao desenvolvimento de um trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal, desde que encadeada com outras perguntas, porém esse não é o caso das perguntas que exemplificam tal tipologia.

4.6.3 Perguntas de compreensão

Avaliar a compreensão do aluno em relação ao assunto de um determinado texto é a função das *perguntas de compreensão*. O professor utiliza esse tipo de pergunta para analisar se o aluno conseguiu capturar as informações mais relevantes do texto. O Recorte 21 traz alguns exemplos dessa tipologia.

2. Após ter trabalhado bem o vocabulário do texto, faça perguntas simples para verificar a compreensão: “Que tipo de pessoa é Adachi?”; “Por que ele está no Brasil?”; “Como ele vai para o escritório?”; “Adachi fala português?”, etc.

Recorte 22 – Livro Verde 2 – Unidade 1, pg. 19.

As perguntas estabelecidas no Recorte 21 são sugestões ao professor para que verifique a compreensão do aluno em relação ao texto que está sendo trabalhado. Elas referem-se a um texto cujo título é *Vamos conhecer a rotina de Adachi e seus amigos brasileiros* (ver Anexo 6), que relata a rotina de um estrangeiro japonês que vive no Brasil.

Geralmente, as *perguntas de compreensão* seguem um encadeamento linear, ou seja, as perguntas estão estruturadas de acordo com a respectiva ordem em que suas respostas serão encontradas no texto, por exemplo, as duas primeiras perguntas *Que tipo de pessoa é Adachi? Por que ele está no Brasil?*. As respostas a essas perguntas são encontradas uma após a outra (A resposta para a primeira pergunta está na primeira linha – *Adachi é uma pessoa muito alegre*; e a resposta para a segunda pergunta está na primeira e segunda linhas- *Ele está no Brasil a trabalho*) e assim sucessivamente para as perguntas que seguem.

Nesse tipo de pergunta, o aluno reproduz conhecimentos prontos, ou melhor, as respostas estão estabelecidas no texto. Então, antes de o aluno formular suas respostas, o professor já sabe o que o aluno irá responder, sendo, portanto, consideradas pelo professor corretas aquelas respostas que estão de acordo com o texto.

Com base nos preceitos teóricos de Gallimore e Tharp (1996), que distinguem as perguntas que avaliam daquelas que auxiliam, as *perguntas de compreensão* estariam no grupo das perguntas que avaliam. Melhor explicando: esse tipo de pergunta meramente solicita informações do aluno, não produz nenhum tipo de operação mental que o aluno poderia ou não produzir sozinho.

Nessa tipologia, foram encontradas características em comum com as *perguntas encadeadas* propostas por Coracini (1995). O professor é visto como um avaliador do conhecimento do aluno, o qual é considerado um sujeito passivo, que apenas copia o que já está construído no texto. Tais características enquadram-se em uma abordagem behaviorista no processo de ensino e aprendizagem, ficando o aluno à mercê de um simples processo de memorização de conteúdos, seguido da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia (REGO, 1995).

4.6.4 Perguntas de vocabulário

As perguntas denominadas como *perguntas de vocabulário*, encontradas no Livro Verde 2 do professor, são uma subclassificação das *perguntas de conhecimento de mundo*, pois as palavras/assuntos que o aluno tem armazenados em sua mente são frutos do conheci-

mento prévio já adquirido por ele. O recorte que segue exemplifica as *perguntas de vocabulário*.

1. Antes de fazer a leitura do texto, discuta sobre o tema. Sugira perguntas como "O que lhe vem à mente quando alguém lhe comenta sobre Futuro Planejado?";

Recorte 23 – Livro Verde 2 – Unidade 11, pg. 137.

Assim como as *perguntas de conhecimento de mundo*, essa tipologia também se situa nas seções de leitura antes da leitura do texto, justamente para fazer com que o aluno cheque, em sua mente, conhecimentos relacionados ao assunto que está sendo tratado. Por exemplo, a pergunta *O que lhe vem à mente quando alguém lhe comenta sobre Futuro Planejado?*, que ilustra tal tipologia, faz parte de uma seção de leitura na qual o texto é intitulado *Futuro Planejado* (ver Anexo 7).

Trabalhando com este tipo de pergunta, o professor pode conhecer o nível de conhecimento que o aluno possui sobre um determinado assunto, podendo, dessa forma, ficar mais familiarizado ou/ a par das atividades para as quais supostamente o aluno necessite da ajuda do professor.

Entendidas como uma subdivisão das *perguntas de conhecimento prévio*, as *perguntas de vocabulário*, assim como as primeiras, são consideradas, na perspectiva deste estudo, a base inicial para que o professor possa tutorar o desenvolvimento das atividades do aluno, visando ao trabalho em ZDP. Pois, para que o professor “provoque” avanços nos níveis de desenvolvimentos do aluno, ele precisa de um ponto de partida, ou seja, conhecer o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

As *perguntas de vocabulário* instigam o aluno a descobrir estratégias que, conseqüentemente, o ajudam a construir o sentido do texto, sendo o professor o mediador dessa proposta. Com base nessas considerações, a classificação dessa tipologia fundamentou-se nas *perguntas temáticas* de Lucioli (2003), a qual considera importante encorajar os alunos a fazer uso de seus conhecimentos já adquiridos a fim de que possam estabelecer relações entre o já conhecido e o que está para ser conhecido.

4.7 Análise do Livro Vermelho 2

Neste exemplar, foram encontrados quatro tipos de perguntas, coincidentemente, as mesmas apontadas no decorrer da análise do Livro Verde 2. Então, por exercerem funções similares aos tipos de perguntas analisados na seção anterior, claro que sempre respeitando suas peculiaridades, as perguntas que serão apresentadas a seguir receberão as mesmas denominações das perguntas descritas na seção anterior.

4.7.1 Perguntas de compreensão

Como já exposto anteriormente, as *perguntas de compreensão* são utilizadas para checar a compreensão do aluno sobre um determinado texto. Elas são propostas ao professor para que ele, após ter trabalhado o texto com o aluno, retome/reforce as idéias principais que foram abordadas durante a atividade de leitura. No entanto, o modo como são retomados os pontos principais do texto reflete uma estratégia um tanto tradicional, pois ao aluno cabe apenas repetir ou reproduzir conhecimentos que estão prontos no texto.

Para trabalhar o texto *Tecelagem manual reciclada* (ver Anexo 8), foram sugeridas ao professor algumas perguntas de verificação da compreensão. O Recorte 24 exemplifica tal tipologia. Para tanto, quatro perguntas foram formuladas, porém o interessante nisso tudo é observar o modo como essas perguntas são propostas para o trabalho do professor. Elas já trazem respostas prontas, então, a proposta dos autores, ao formular este tipo de pergunta, requer que o professor considere apenas as respostas do aluno que são iguais às respostas do livro do professor.

Antes de fazer o exercício 15 conforme instruções do livro, faça algumas perguntas de interpretação do texto. Veja algumas sugestões:

1. Que novos materiais a artesã Aparecia Viana inseriu à tecelagem tradicional?

Couro, lona e jeans reciclados.

2. Como Aparecida descobriu que tecer era o que ela faria para o resto de sua vida?

Há quatro anos (da data do texto), aprendeu a tecer em um projeto social em Uberlândia. Nunca havia tecido antes, mas bastou começar para decidir que queria fazer isso pelo resto de sua vida.

3. Alguém em sua família já havia tecido antes?

Sim, sua mãe. Aparecida diz que dormia num berço do lado do tear da mãe.

4. Como eram coloridas as fibras antigamente?

Eram usadas plantas e cascas de árvores nativas. A anileira revela tons de azul. Da casca do tronco da sucupira se obtém o amarelo. Com o jatobá se consegue tons de cinza a preto.

Recorte 24 – Livro Vermelho 2 – Unidade 5, não paginado.

De certo modo, esse tipo de pergunta deixa de considerar os mecanismos cognitivos que o aluno dispõe desde o nascimento e também não explora as modalidades específicas de sua atividade, de seus interesses e de sua apreensão do que pode construir o simples ou o complexo (BRONCKART, 2006). Dessa forma, o aluno é estimulado a automatizar estruturas que são obtidas no texto, diminuindo, assim, a margem de erros em relação as suas respostas, fato esse que, na maioria das vezes, é visto como essencial na concepção de ensino dos professores.

Esta tipologia encontra-se alicerçada teoricamente nas *perguntas encadeadas* analisadas por Coracini (1995). Para a autora, esse tipo de pergunta tem como objetivo “levar o aluno a recuperar a situação de enunciação do texto escrito como forma de se fazer a abordagem global do texto” (CORACINI, 1995, p.78). Em outras palavras, a participação do aluno se limita a responder às perguntas do professor, que, por serem de praxe, não causam problemas, a não ser quando os alunos não entendem o que lhes é solicitado.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que tal tipologia, quando empregada nas seções de leitura, é pouco produtiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem, pois o papel do aluno resume-se à execução de prescrições que lhe são impostas por autoridades exteriores (professor e autores). Tal procedimento, portanto, parece colocar em xeque a capacidade do aluno em agir como um sujeito capaz de construir seus próprios conhecimentos.

4.7.2 Perguntas de bate-papo

As *perguntas de bate-papo*, tanto no livro didático do aluno quanto no livro didático do professor, são propostas na parte final das seções de leitura. Elas têm como propósito primordial proporcionar momentos de bate-papo, permitindo, assim, que o aluno emita opiniões pessoais sobre o assunto que foi tratado anteriormente em um dado texto.

Ilustram tal tipologia as perguntas propostas no Recorte 25. Elas foram formuladas pelos autores do livro didático do professor para trabalhar o texto, cujo título é *Viagens de Negócios atraem investimentos*, disposto no livro didático do aluno (ver Anexo 9). O emprego repetitivo da expressão *Você acha que...* na composição estrutural dessas perguntas reforça ainda mais a real função delas, que é a de conhecer o ponto de vista do aluno sobre um determinado assunto.

Viagens de Negócios fazem parte, com maior frequência, da vida de funcionários e executivos de muitas empresas brasileiras. Leia o texto e discuta com os alunos sobre a tendência futura: "Você acha que as viagens de negócios podem tornar-se dispensáveis, desnecessárias e desaparecer no futuro?"; "Que tipo de serviços você acha que a Carlos Wagonlit Travel (CWT) oferece aos seus clientes, os homens de negócios?".

Recorte 25 – Livro vermelho 2 – Unidade 6, não paginado.

Mesmo não sendo, muitas vezes, o assunto de interesse do aluno, esse tipo de pergunta (Recorte 25) faz suscitar nele uma reação mais participativa e ativa, pois, embora ele não associe o assunto diretamente a sua própria realidade, poderá ligá-lo a fatos/situações que são vivenciadas por pessoas (amigos, familiares, colegas de trabalho, etc.) ligadas a ele.

Conforme já classificado na subseção 4.6.2 (perguntas de bate-papo, Livro Verde 2), essa tipologia ganha suporte teórico nas *perguntas autênticas* debatidas por Uchöa (1996) ou *perguntas abertas*, como classifica Doff (1988). Essas perguntas fogem da mera decodificação, fazem com que o aluno busque informações que não estão no texto, sendo o aluno motivado a resgatar na memória fatos ligados àquilo que foi mostrado no texto, bem como instigado a opinar sobre o assunto que foi apresentado.

4.7.3 Perguntas de conhecimento de mundo

Esta tipologia de perguntas instiga o aluno estrangeiro a manifestar seu conhecimento prévio sobre um determinado assunto/tema. No Recorte 26, por exemplo, foram sugeridas ao professor algumas dessas perguntas a fim de que fossem utilizadas na atividade de leitura do seguinte texto: *Engenheiro brasileiro desenvolve tecnologia alternativa com garrafas PET* (ver Anexo 10).

Antes da leitura do texto, pergunte ao aluno o que ele acha que se faz, hoje, com as garrafas PET. Como seria uma roupa em cujo tecido houvesse garrafas PET? Seria confortável, durável, bonita?

Recorte 26 – Livro Vermelho 2 – Unidade 7, não paginado.

Além de ativar o conhecimento prévio do aluno, essas perguntas também contribuem para que o professor fique a par do conhecimento que o aluno possui sobre um determinado assunto, pois é somente conhecendo o NDR do aprendiz que o docente se torna capaz de provocar avanços no processo de ensino e aprendizagem.

As *perguntas temáticas* de Lucioli (2003) e as *perguntas de informação* de Martins (2006) apresentam pontos teóricos em comum com as perguntas denominadas de *perguntas de conhecimento de mundo*. Essas perguntas ativam o conhecimento de mundo que é relevante para o momento.

As perguntas do Recorte 26, representadas em uma das seções de apoio à atividade de leitura (livro do professor), mostram que o importante nessa seção é instigar o aluno a resgatar do “fundo” da memória o conhecimento que ele tem sobre a reciclagem de garrafas PET. Ou seja, são as inferências que o aluno fará sobre esse tema que supostamente facilitarão a compreensão do texto *Engenheiro brasileiro desenvolve tecnologia alternativa com garrafas PET*.

Nessa perspectiva, as *perguntas de conhecimentos de mundo* podem, sem dúvida alguma, principiar um processo de ensino tutorado/mediado, pois o professor não só tem condições de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno na atividade de leitura em PPE como também pode traçar novas estratégias para que tal processo avance, isto é, torne-se mais complexo. No entanto, não é esse o caminho percorrido nas seções de apoio à atividade de leitura, porque as perguntas restringem-se a abordar apenas o NDR do aluno.

4.7.4 Perguntas de vocabulário

Como já mencionado em outras subseções anteriores, as *perguntas de vocabulário* (tanto do livro didático do aluno como no livro didático do professor) são consideradas uma subclassificação das *perguntas de conhecimento de mundo*, pois elas encontram-se posicionadas antes da leitura propriamente dita. Entretanto, não é somente esse o argumento que sustenta essa subclassificação.

De acordo com Aebersold e Field (1997), na fase de pré-leitura, o professor pode elaborar atividades para ativar o conhecimento prévio do aluno, podendo ser abordado nessas atividades o conhecimento prévio do aluno tanto em relação ao assunto quanto ao vocabulário. Por esse motivo, tal tipologia (Recorte 27) foi classificada como uma subdivisão das *perguntas de conhecimento de mundo*.

Antes da leitura do texto, escreva no quadro: “Geração Bossa-Nova” e faça um brainstorming sobre o tema. O que lhes vem à mente? Vale tudo: música, moda, comportamento, política, economia...

Recorte 27 – Livro Vermelho 2 – Unidade 5, não paginado.

No Recorte 27, a pergunta que exemplifica essa tipologia enquadra-se nas considerações feitas até o momento. Primeiramente, ela respeita o posicionamento espacial dentro da seção de leitura, ou seja, ela deve ser respondida antes da leitura do texto. Num segundo momento, é pedido ao aluno que diga tudo o que lhe vem à mente quando ele pensa na expressão *Geração Bossa-Nova*. Isso resultará em um mapa semântico, que poderá se constituir de palavras e expressões que podem variar de um nível simples ao complexo.

A pergunta de vocabulário, exemplificada no recorte acima, foi elaborada para trabalhar o texto *Os gostos e as escolhas da “Geração Bossa-Nova”* (ver Anexo 11), proposto no livro didático do aluno (Livro Vermelho 1). Assim, com a utilização dessa pergunta, o professor pode ter uma breve noção sobre o que o aluno pensa ou sabe a respeito do assunto *Bossa-nova*.

Dessa forma, recapitulando o que foi exposto em outras subseções, essa tipologia de pergunta equipara-se às *perguntas temáticas* de Lucioli (2003). Segundo a autora, apoiada em Vygotsky (1998), essas perguntas se caracterizam por ter um caráter mediador. O professor, a partir do conhecimento prévio do aluno (conhecimento cotidiano), pode estabelecer relações com o que é apresentado em sala de aula (conhecimentos científicos).

Na seqüência, no Quadro 8, de forma resumida, apresento os tipos de perguntas e o número de ocorrência destas nas seções de apoio à atividade de leitura do livro didático do professor. Volto a ressaltar que a categorização das perguntas foi feita a partir de minhas percepções em relação à função de cada uma delas.

Tipos de perguntas	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Azul 2	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Vermelho 2	Ocorrência dos tipos de perguntas no Livro Verde 2	Função das perguntas	Bases teóricas de classificação para as perguntas	Tendências manifestadas pelas perguntas
Perguntas de conhecimento de mundo	Nada consta.	- Unidade 1 - Unidade 6 - Unidade 8 - Unidade 9 - Unidade 10	- Unidade 6 - Unidade 10 - Unidade 11 - Unidade 12 - Unidade 14 - Unidade 15 - Unidade 16 - Unidade 17 - Unidade 18 - Unidade 19	- 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.
Perguntas de bate-papo	Nada consta.	- Unidade 2 - Unidade 4 - Unidade 6 - Unidade 9 - Unidade 10	- Unidade 1 - Unidade 5 - Unidade 12	- Permitir que o aluno opine sobre determinado assunto do texto.	- Perguntas autênticas - Uchôa (1996); - Perguntas abertas - Doff (1988).	- Trazem à tona processos cognitivos. - Fogem da estrutura conteudística. - Podem contribuir no trabalho em ZDP.
Perguntas de compreensão	Nada consta.	- Unidade 5	- Unidade 1 - Unidade 3 - Unidade 8 - Unidade 16 - Unidade 19	- Permitir que o professor verifique a compreensão do aluno em relação do texto.	- Perguntas encadeadas - Coracini (1995).	- Avaliam a compreensão do aluno. - Permitem a construção de um saber fragmentado. - Não instigam o trabalho em ZDP. - O professor já sabe qual a melhor resposta a ser dada pelo aluno.
Perguntas de vocabulário	Nada consta.	- Unidade 5	- Unidade 10 - Unidade 11	- Ativar o vocabulário já internalizado pelo aluno.	- Perguntas temáticas - Lucioli (2003).	- Ativam os processos mentais e sociais do aluno. - Iniciam o trabalho em ZDP. - A internalização do conhecimento pode ocorrer em um processo mediado.

Quadro 8 - Síntese dos tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos do professor.

4.8 As perguntas dos livros didáticos do professor: estratégias de tutoramento ou simplesmente perguntas?

O procedimento de análise, utilizado para verificar as perguntas nos livros didáticos do aluno, foi novamente aplicado na análise dos livros didático do professor. Nestes, também foi levada em consideração a função das perguntas encontradas nas seções de apoio à atividade de leitura. Dessa forma, esta seção, assim como realizado com as perguntas encontradas nos livros didáticos do aluno (Seção 4.4), também terá como propósito interpretar as perguntas analisadas nos livros didáticos do professor, na perspectiva dos três níveis da estrutura hierárquica da Teoria da Atividade. Além disso, observo também se tais perguntas podem ser concebidas como estratégias de tutoramento.

O professor que ensina português para estrangeiros (Língua Estrangeira ou Segunda Língua), muitas vezes, não elabora seu próprio material didático, opta pela adoção de livros didáticos. Assim, sua atividade de ensinar (nível da atividade) passa a ser mediada pelo livro didático, em alguns casos, mais especificamente, pelo livro didático do professor, no qual encontra sugestões de atividades, textos complementares, atividades de reforço, etc.

Fica evidente, então, que o professor tem um motivo real para a realização dessa atividade – ensinar a Língua Portuguesa para alunos estrangeiros. Conforme explica a Teoria da Atividade, o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo (ASBAHR, 2005).

Assim, na perspectiva desse estudo, o LDP é considerado o instrumento mediador da atividade do professor. Ou melhor: o livro didático disponibiliza tarefas, as quais o docente pode desenvolver com seu aluno em sala de aula. Essas tarefas, por sua vez, constituem o nível das ações. Leontiev (1988) ressalta que uma atividade não existe senão pelas ações, pois, assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos. Nesse contexto, o objetivo do professor é evidentemente ensinar português.

Dessa forma, as perguntas, analisadas nas seções de apoio à atividade de leitura do livro didático do professor (ver Seções – 4.6 e 4.7), são um tipo de ação que o professor pode pôr em prática no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de PPE. Porém, essas perguntas-ações precisam estar ligadas ao objetivo real da atividade, que é ensinar PPE, mais especificamente, trabalhar a atividade de leitura.

No entanto, nem todos os tipos de perguntas encontrados nos livros didáticos do professor atendem o objetivo principal da atividade de leitura. As perguntas de conhecimento de

mundo, perguntas de bate-papo, perguntas de vocabulário e perguntas de compreensão são algumas dessas exceções.

Por exemplo, as três primeiras tipologias (conhecimento de mundo, bate-papo e vocabulário), se abordadas pelo professor nas aulas de leitura, criam um certo interesse por parte do aluno pela atividade de leitura em si. Considero pertinente essa colocação, porque, ao responder a esses tipos de perguntas, o aluno resgatará, trará à tona conhecimentos pessoais a fim de que esses possam estabelecer sentido/relação com o assunto do texto.

Almeida Filho, Oeiras e Rocha (2006), apoiados nos preceitos leontievanos, acrescentam que, antes de uma ação ser realizada no mundo real, ela é tipicamente planejada na consciência usando um modelo e, quanto mais eficaz o modelo, mais sucesso terá a ação. Pensando por esse viés, as perguntas de conhecimento de mundo, de bate-papo e de vocabulário têm condições de constituir esse modelo, porque elas são padrões didaticamente profícuos de perguntas. Fica a ressalva de que, nos livros didáticos do professor nos quais foram analisadas, elas não mantêm uma ciclicidade, impedindo, assim, que se transformem em um modelo de sucesso.

A quarta tipologia citada, as perguntas de compreensão, estrutura-se de tal forma que permite ao professor apenas avaliar o aluno em relação ao conteúdo do texto. Assim, a atividade de leitura se reduz a valorizar estruturas prontas no texto, as quais o aluno reproduz, sem precisar se preocupar com sua importância no que diz respeito ao contexto social de inserção.

Então, a função estabelecida pelas perguntas de compreensão vai de encontro à Teoria da Atividade, metodologia referencial desta pesquisa. Para esta teoria, pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura (necessidade, objeto e motivo) e das relações entre seus componentes. Requer, pois, descobrir qual é o motivo da atividade, discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando na prática social focalizada (LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004), apoiado em Leontiev, conclui que as operações mentais são determinadas pelas relações concretas entre a criança e a realidade. Vale dizer que a familiarização prática com os objetos é que leva a criança ao seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, diferentemente das demais tipologias citadas nesta seção, as perguntas de compreensão excluem o nível das operações, porque elas são um tipo de ação que, com sua realização, não incitam o aluno a realizar outras ações, as quais, mais tarde, poderiam se automatizar e transformar-se em operação.

De acordo com Leontiev (1988), quando uma atividade perde seu motivo originário, ela torna-se uma ação. Isso é o que acontece, algumas vezes, com o livro didático do profes-

sor. Perdendo seu motivo verdadeiro, o nível da atividade propriamente dita passa a se resumir em um conjunto de ações. E o professor, por sua vez, caracteriza-se como um mero aplicador e portador da proposta do autor, embora devesse estar desempenhando o papel de gerenciador das ações (CAVICHOLI e RICHTER, 2006). Frente a essa situação, os LDP de português para estrangeiros passam longe das bases teóricas que denominam, na perspectiva deste estudo, o livro didático como um gênero textual.

Em outras palavras: para que o professor se torne um gerenciador das ações do aluno, ele precisa dispor de algum meio que o capacite a exercer tal função. Na maioria das vezes, o professor pensa em solucionar esse problema com a adoção do livro didático. Neste, ele busca meios, estratégias para mediar/tutorar a prática de ensino em sala de aula. Com base nisso, ressalto a importância da presença das estratégias de tutoramento, em especial, das perguntas nos livros didáticos do professor.

As perguntas encontradas no livro didático do professor, não podem, na perspectiva deste estudo, ser consideradas como estratégias de tutoramento, porque elas não permitem que o professor aja como gerenciador de ações, ajudando o aluno a avançar em seu desenvolvimento. Elas não seguem um encadeamento lógico que deveria caracterizar-se como crescente em complexidade (NDR para NDP).

Melhor explicando: para que o professor possa acompanhar o nível de desenvolvimento do aluno, as perguntas deveriam dar condições para o aluno “puxar” a linha de desenvolvimento real, sendo este um ponto de partida dado ao professor para que ele possa “puxar”, então, a linha de desenvolvimento proximal do aluno.

Richter et al (2006) inferem que, em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas, o substrato da atividade é a conduta do aluno orientada para a construção de competências e habilidades e coordenada pelo professor numa perspectiva vygotskiana, tendo como fundo a ZDP com sua inerente elasticidade e sua travessia, que pode ser metaforizada como uma espiral de complexidade.

Dessa forma, na seção a seguir, Seção 4.9, apresento as perguntas como estratégias de tutoramento a partir do modelo-padrão com ênfase na leitura.

4.9 As perguntas como estratégias de tutoramento: um estudo comparativo

Com base nos conceitos teóricos, desenvolvidos até o momento, acerca das perguntas como estratégias de tutoramento, fica entendido que as perguntas, vistas nessa perspectiva, ajudam o professor a tutorar/mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e, sobretudo, criam caminhos, os quais abrem “passagens” para que ele trabalhe em ZDP com seu aluno.

Dessa forma, para melhor entender a importância das estratégias de tutoramento, enfatizadas nesta pesquisa, uma unidade de curso, elaborada a partir do modelo-padrão, com ênfase na leitura, acompanhada respectivamente do material didático destinado ao professor, será apresentada e comentada com base nos pressupostos teóricos apresentados (Capítulo II – Pressupostos Teóricos).

As unidades de curso de português para estrangeiros têm um formato matricial cíclico, ou seja, cada unidade de curso segue determinados tópicos e temas que estão interligados. Por exemplo, a unidade selecionada para exemplificar o modelo-padrão tem como área tópica – eu e os outros; dimensão intercultural – gêneros: homem e mulher; e prática discursiva – relacionamentos (ver Anexo 1). É importante lembrar que, uma vez abordados nas unidades de curso todos os tópicos e temas, propostos pela matriz, eles são retomados para a elaboração de novas unidades e, assim, sucessivamente.

Na unidade de curso selecionada para a exemplificação (Ver Anexo 12), foram trabalhados dois textos, uma reportagem intitulada *Vovô ama a vovó – Diferença de idade* e a música *Eduardo e Mônica*, do grupo musical *Legião Urbana*. Ambos os gêneros abordam a problemática de relacionamentos de homens e mulheres, por exemplo, como são vistos os homens que se relacionam com mulheres bem mais jovens; como são vistas as mulheres que se relacionam com garotões. Nesses textos, ficam explícitos aspectos sociais e culturais de um determinado contexto.

Contextualizada a unidade de curso, passo a analisar como se estruturam as perguntas consideradas como estratégias de tutoramento. Como delimitado desde o princípio desta investigação, a análise dos livros didáticos e a análise comparativa se restringem a verificar o uso das perguntas nas seções de leitura, não as demais tarefas que constituem também tais seções.

Com base nisso, tais perguntas dividem-se em dois grupos, a saber: 1º) perguntas que tutoram a construção de significados para o texto; 2º) perguntas que tutoram a inserção dos conteúdos gramaticais nas seções de leitura. As perguntas do primeiro grupo serão ilustradas

em ambos os materiais didáticos tanto do professor quanto do aluno. Já as perguntas do segundo grupo, somente no material didático elaborado para o professor (ver Anexo 13).

4.9.1 Análise das perguntas no modelo-padrão de material didático do aluno

As perguntas no modelo-padrão, com ênfase na leitura, são apresentadas em três momentos, ou seja, nas três fases de leitura (pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura) propostas por Aebersold e Field (1997). Embora separadas por fases, elas encontram-se conectadas umas às outras. A partir dessa conexão, fica fácil de explicar uma das características mais atuantes das perguntas como estratégias de tutoramento – o encadeamento crescente, também batizado por Richter et al (2006) como espiral de complexidade.

É na fase de pré-leitura que o tutoramento por intermédio das perguntas inicia. Nessa fase, os professores-designers das unidades de curso elaboram perguntas que têm como objetivo instigar o aluno a trabalhar/desenvolver a linha de desenvolvimento real. O aluno é incitado a resgatar, refletir sobre os seus conhecimentos prévios, trazendo à tona, sobretudo, aqueles conceitos formados fora do contexto escolar, chamados por Vygotsky (1994) de conceitos cotidianos. O Recorte 28 ilustrar essas considerações.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

- 1) Você conhece alguém que tem ou já teve algum tipo de relacionamento amoroso com uma pessoa mais velha/nova? Conte-nos.
- 2) Você apoiaria uma relação amorosa entre um homem de 65 anos e uma moça de 18? Argumente sua resposta.
- 3) E se fosse uma mulher de 70 com um rapaz de 20 anos? Argumente sua resposta.
- 4) Na sua opinião, há aspectos positivos quando um casal de idades muito diferentes se relaciona?
- 5) E, na sua opinião, há aspectos negativos? Quais?
- 6) Qual sua opinião sobre traição? Há algum momento em uma relação que você acha que a traição é perdoável, como, por exemplo, quando um dos parceiros fica doente?
- 7) Você já ouviu falar sobre o grupo de rock Legião Urbana? Sabe alguma coisa sobre ele?
- 9) Agora observe a gravura do segundo texto. O que podemos dizer dessas duas pessoas em relação à idade, ao tipo de relacionamento que têm e ao humor deles?
- 10) Olhe para o título do texto: “Vovô ama a vovó”. Na sua opinião, você acha que é possível um casal continuar se amando depois de 50 anos de casamento?

Recorte 28 – Perguntas de tutoramento do modelo-padrão de MD propostas na fase de pré-leitura.

As perguntas de número 1, 2, 3, 4, 5, 6 são mais genéricas, ou seja, foram elaboradas para ativar o conhecimento prévio em comum entre os textos – a reportagem e a música. Por outro lado, a pergunta de número 7 refere-se especificamente ao grupo musical que canta a música *Eduardo e Mônica*, e as perguntas de número 9 e 10 direcionam-se exclusivamente para o contexto da reportagem – *Vovô ama a vovó – diferença de idade*.

Além de essas perguntas terem como objetivo fazer com que o aluno “puxe” seu nível de desenvolvimento real no que diz respeito ao assunto abordado – *relacionamentos: diferença de idade*, elas também permitem que o professor se torne um conhecedor dos conhecimentos já consolidados pelo aluno. Ademais, esse procedimento, muitas vezes, esclarece por que o aluno encontra dificuldades em responder outras perguntas ou entender o texto, questões levantadas em função da falta de conhecimento prévio do aluno sobre um determinado assunto.

Esse tipo de pergunta, que classifico dentro das estratégias de tutoramento, é denominado por Goodman (1988) como processo *top-down* de leitura. Não só as perguntas são assim denominadas, mas as demais tarefas que também têm como função explorar o conhecimento prévio do aluno, a fim de que este ajude a construir o significado de um texto.

Encadeadas às perguntas, dispostas na fase de pré-leitura, estão as perguntas da segunda fase de leitura - fase de leitura propriamente dita. As perguntas, nessa fase de leitura, têm como objetivo abordar o assunto do texto, porém, sempre com o intuito de harmonizar o conhecimento prévio do aluno com os novos conceitos (conceitos científicos - formados em sala de aula) que ele formará a partir do texto. O Recorte 29 apresenta alguns exemplos de perguntas dessa fase intermediária de leitura.

As perguntas do número 3 ao 7 foram elaboradas para trabalhar a leitura propriamente dita da música; e as perguntas de número 10 e 11 e as do número 13 ao 16 têm como função abordar os conhecimentos que são construídos a partir da reportagem. Dessa forma, intermediado por essas perguntas, o aluno, em ambos os textos (música e reportagem), terá condições de construir e aperfeiçoar novos conhecimentos.

Há, portanto, um encadeamento crescente entre essas perguntas, pois elas gradativamente aumentam o grau de complexidade, dando oportunidade para que o aluno, mediado pelo professor, construa novos conhecimentos a partir daqueles já adquiridos. O encontro entre esses dois “sistemas” (conhecimentos cotidianos versus conhecimentos científicos) é a verdadeira fonte de desenvolvimento.

ATIVIDADES DE LEITURA

- 3) Na sua opinião, qual é o tema principal da história desse casal?
- 4) A música faz uma pergunta “quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração?”, você acha que em se tratando de amor existe razão? As pessoas são capazes de fazer loucuras por amor?
- 5) Como você deve ter percebido, a música conta a história de um casal. Existe algum tipo de diferença (social, idade, intelectual, etc.) entre Eduardo e Mônica? Caso exista, que diferença é essa?
- 6) Como pudemos ver, o casal Eduardo e Mônica, apesar das diferenças, casaram e tiveram filhos. Se você fosse um vidente, o que você diria em relação ao futuro do casal: viverão juntos para o resto da vida ou terão que se separar, porque um casal com tantas diferenças não dá certo?
- 7) Toda história possui narrador e personagens. Você saberia identificar algumas partes da letra que mostram as falas dos personagens e do narrador?
- 10) Agora vamos trabalhar com o texto intitulado “Vovô ama vovó”. Como percebemos no texto, antigamente, os costumes em relação ao casamento e ao sexo eram diferentes para homens e mulheres. Segundo o texto, como pode ser descrito o comportamento da mulher e do homem no casamento de antigamente?
- 11) Você acha que tal comportamento tanto do homem quanto da mulher é aceitável nos dias de hoje? Você, no papel de esposa ou esposo, aceitaria?
- 13) O autor do texto deixa transparecer sua opinião a respeito de relacionamentos entre homens maduros e mulheres jovens. Você conseguiu percebê-la? Comente a opinião do autor sobre o assunto.
- 14) Qual das alternativas abaixo pode ser dada como resposta para esta pergunta: Segundo o texto, quando as mulheres começaram a se interessar pelos homens mais jovens?
- () Quando ficaram viúvas e solitárias.
 - () Quando seus companheiros pararam de se interessar nelas.
 - () Quando seus parceiros deixaram de ficar interessantes.
 - () Quando ficaram sozinhas e sem nenhuma companhia.
- 15) O autor em todo o texto exhibe sua opinião sobre sociedade, sexo e preconceito. Qual seria essa opinião? Você concorda com ele? Ou discorda? Em que aspectos?
- 16) No texto, aparece uma expressão “amores ficantes”. Qual é o significado dessa expressão?
- () amores que duram a vida inteira
 - () amores que duram só um tempo, pode ser uma noite, algumas horas, etc.
 - () amores sem preocupações com o que virá depois.

Recorte 29 - Perguntas de tutoramento do modelo-padrão de MD propostas na fase de leitura.

Falar de sistema como uma verdadeira fonte de desenvolvimento quer dizer que o conhecimento abordado pelas perguntas na fase de leitura propriamente dita não anula os conhecimentos trabalhados na fase de pré-leitura. O novo sistema apóia-se sobre o antigo em sua

elaboração, porém faz transformações mais complexas. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), este ponto foi destacado por Vygotsky no seu conceito de ZDP.

Essas reflexões sobre “sistema” são inspiradas nos preceitos teóricos de Schneuwly e Dolz. Estes autores utilizaram o termo “sistema” (ou relação, lógica) para explicar como se desenvolvem os gêneros secundários, os quais também se apóiam sobre o sistema antigo (gêneros primários) para que possam se desenvolver.

Os gêneros primários, segundo os autores, nascem na troca verbal espontânea, estando fortemente ligados à experiência pessoal da criança. Já os gêneros secundários resultam de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais, mas que não anula o sistema precedente.

Nessa perspectiva, Bazerman (2007), em conformidade com Schneuwly e Dolz (2004), acrescenta que os gêneros são lugares de trabalho que nos levam a desenvolver a ZDP. Dessa forma, as perguntas propostas no modelo-padrão de material didático são um tipo de intervenção mediadora que contribui para modelar e caracterizar o contexto de ensino-aprendizagem como um lugar de trabalho centrado no motivo da atividade que é o desenvolvimento da competência na língua-alvo. Logo, constitui esse material como um gênero textual.

Em outras palavras, o material didático entendido como um gênero textual serve como (mega)instrumento que medeia/tutora a atividade de ensinar-aprender línguas, pois, na perspectiva vygotskyana e leontievana, as relações humanas com o mundo, na medida em que não são diretas, e sim mediadas, tornam necessária a presença de um artefato que organiza o conjunto de ações especificamente orientadas a esse objetivo — nesse caso, o material didático.

Para reforçar ainda mais a idéia de que as perguntas podem ser um tipo de estratégia de tutoramento, o modelo-padrão apresenta a terceira fase de leitura – fase de pós-leitura. Nesta fase, as perguntas são elaboradas para retomar e reforçar os conceitos novos e antigos abordados no decorrer da aula. As perguntas do Recorte 30 reforçam o assunto (relacionamentos - diferença de idade) trabalhado em sala de aula, interligando os conhecimentos das fases antecedentes (pré-leitura e leitura propriamente dita).

Além disso, na fase de pós-leitura, também são trabalhados os conhecimentos interculturais. De acordo com Fleuri (1999a), o interculturalismo instiga o aprendiz estrangeiro a desenvolver a formação da auto-consciência, permitindo que o aluno tenha uma visão ampla da cultura do Brasil, mas nunca esquecendo de sua própria identidade cultural.

As perguntas exemplificadas abaixo (Recorte 30) trataram de abordar pontos culturais que afetam não só o Brasil, mas qualquer país do mundo.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

- 1) Você conhece algum casal como Eduardo e Mônica que viveram muitos anos juntos?
- 2) Você acha que é possível um casal com diferença de idade, diferenças nos gostos viver junto eternamente sem brigas?
- 3) Releia uma frase da música: Quem irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração? Você já cometeu alguma irracionalidade por amor?
- 4) Observe a seguinte frase: “Antigamente a mulher tinha a função principal de dar ao marido o maior número possível de filhos, para que no futuro o seu trabalho ou comércio tivesse continuidade”. No seu país de origem, acontecia algo parecido com as mulheres?
- 5) Como é no seu país quando uma mulher resolve namorar com um garotão? Há preconceito ou já é um fato comum?
- 6) “Os jovens que se libertaram dos mitos da virgindade, e de todos os tabus, são os maiores repressores da liberdade sexual de pais e avós”. Levando em consideração a frase do texto, como os adolescentes reagem ao ver um casal de pessoas maduras namorando na rua, no seu país?
- 7) Segundo a mãe do autor do texto, Madalena Lea, devemos fazer amor e fazer a guerra a todos aqueles que pretendem impedi-los. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
- 8) Atualmente, está passando uma novela na Rede Globo, América, na qual há um homem maduro namorando uma jovem. No caso, o homem está deixando a família para ficar com a amiga da filha. Você concorda com a atitude dele? Você largaria da sua família para viver uma loucura de amor com a amiga de sua filha(o)?
- 9) No seu país de origem é comum encontrar nas ruas casais de idades diferentes se relacionando amorosamente?
- 10) Se você tivesse uma filha(o) de 18 anos, você o deixaria ela/ele namorar com um homem/mulher de 50?

Recorte 30 - Perguntas de tutoramento do modelo-padrão de MD propostas na fase de pós-leitura.

Com base nos exemplos, concluo que as perguntas propostas na fase de pós-leitura tiveram como função enfatizar os pontos mais importantes abordados na reportagem e na música, além de trabalharem com os aspectos interculturais. Porém, para que seja possível abordar, em uma aula de leitura, aspectos interculturais, a escolha do texto deve ser criteriosa, pois, quanto mais polêmico e interessante for o assunto, mais entrosado e motivado ficará o aluno ao responder a esse tipo de pergunta.

Com base nesse encadeamento de perguntas proposto pelo modelo-padrão, o professor pode tutorar o trabalho do aluno, ficando a par de eventuais impasses que podem vir a dificultar a construção de significados no decorrer do processo de leitura por parte do aluno. Agindo

com esse intuito, ele estará ajudando o aluno a consolidar novos conhecimentos (NDP), permitindo, assim, que o aluno atinja com mais facilidade a linha de desenvolvimento real.

Algumas perguntas que constituem esse encadeamento crescente de tutoramento no modelo-padrão foram também encontradas no decorrer da análise dos livros didáticos do corpus, por exemplo, perguntas de conhecimento de mundo, interculturais, de opinião, etc., mas, mesmo assim, não são estratégias de tutoramento.

Não são assim consideradas porque elas não obedecem a esse encadeamento crescente explicado anteriormente. Retomando a análise feita no Livro Azul 1, por exemplo, as perguntas de conhecimento de mundo, que são elaboradas para trabalhar o nível de desenvolvimento real do aluno, aparecem em uma única lição (Lição 5). Isso significa que, nas demais seções de leitura, as perguntas abordam diretamente o NDP do aluno. Nos livros Verde 1 e Vermelho 1, o problema se repete, pois apenas em duas unidades de cada livro foram encontradas essas perguntas.

Esse quadro, portanto, opõe-se ao do modelo-padrão de material didático com ênfase na leitura, no qual essa espiral de complexidade é mantida em todas as unidades de curso. É por se apresentarem desse modo que as perguntas como estratégias de tutoramento não são classificadas separadamente.

Esta seção preocupou-se em esclarecer de forma mais concreta como se estruturam as perguntas entendidas como estratégias de tutoramento no material didático do aluno, enfatizando a importância dessas estratégias para o desenvolvimento do trabalho docente e discente em sala de aula. Na seção a seguir, teço algumas considerações acerca das perguntas como estratégias de tutoramento dispostas no material didático do professor.

4.9.2 Análise das perguntas no material didático de apoio destinado ao professor

O material didático elaborado para apoiar o professor na prática de ensino em sala de aula apresenta os dois grupos de perguntas expostos anteriormente: perguntas que tutoram a construção de significados para o texto e perguntas que tutoram a inserção dos conteúdos gramaticais nas seções de leitura.

As perguntas que tutoram a construção de significado se repetem no material didático, elaborado para o professor com o intuito de dar a este último mais subsídios para que possa acompanhar o processo de construções de conhecimentos pelo aluno, podendo, assim, contribuir de forma significativa para o crescimento cognitivo dele.

Essas perguntas se estruturam do mesmo modo das perguntas do material didático do aluno, respeitando um grau crescente de complexidade em ambos os grupos. No Recorte 31, podem ser visualizados alguns exemplos de como elas se estruturam.

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

- Você costuma ler textos que abordam a temática *relacionamentos*?
- Além de textos escritos, você costuma assistir a programas sobre relacionamentos?
- Existem vários tipos de relacionamentos (amorosos, familiares, de amigos, etc.), qual lhe desperta maior interesse?
- Com base nos questionamentos feitos até o momento, que tipo de relacionamento será abordado na aula de hoje?

ATIVIDADES DE LEITURA

- Quais das hipóteses levantadas por você, na fase de pré-leitura, foram ao encontro da temática abordada na música e na reportagem? E quais não foram?
- Quais pontos específicos nos textos lhe chamaram mais atenção? Por quê?
- A temática abordada nos textos é refletida na sua vida pessoal? Ou é um tipo de assunto que você nunca havia pensado a respeito?

Recorte 31 – Exemplos de perguntas como estratégias de tutoramento do material didático do professor.

As perguntas propostas na fase de pré-leitura (Recorte 31) do LDP complementam as perguntas elaboradas na fase de pré-leitura do LDA a fim de explorar, de forma mais aprofundada, o conhecimento prévio do aluno. As perguntas dessa fase, por sua vez, encadeiam-se às perguntas da fase de leitura (Recorte 31), isto é, seguem uma seqüência lógica crescente. Caso o aluno não tenha um conhecimento prévio satisfatório sobre um determinado assunto, ele encontrará dificuldades para realizar as tarefas de leitura propriamente dita.

No material de apoio também estão presentes as estratégias de tutoramento que têm como função mediar as tarefas gramaticais. Elas são elaboradas para tutorar as tarefas gramaticais propostas na segunda fase de leitura do material didático do aluno. Na perspectiva deste estudo, os conteúdos gramaticais não são trabalhados de forma descontextualizada do processo de leitura. Este processo que contextualiza gramática e texto é denominado, segundo Gough (1985), de processo de leitura *bottom-up* ou ascendente.

Com base nisso, o modelo interativo de leitura de Rumelhart (1985) vem ao encontro dessa concepção de ensino. Segundo o autor, esse modelo só existe em função de dois outros modelos de leitura – *modelo descendente ou top-down* e *modelo ascendente ou bottom-up*. O primeiro aborda os conhecimentos prévios definidos de acordo com o contexto social e cultural, e o último constrói o significado do texto das letras para as palavras, depois das frases para as sentenças e assim sucessivamente. Ou seja, o significado do texto é construído das partes para o todo (tarefas gramaticais), ao contrário do modelo descendente, que constrói significado do todo para as partes.

Para tanto, as perguntas que tutoram as tarefas gramáticas estruturam-se do mesmo modo do das perguntas que tutoram a construção de significados para o texto, ou seja, estruturam-se com base no encadeamento crescente. Os exemplos do Recorte 32 confirmam essa constatação.

As estratégias apresentadas no recorte abaixo foram sugeridas ao professor para que ele tutore as tarefas 8 e 16 do material didático do aluno. Essas duas tarefas abordam as gírias brasileiras, um assunto novo a ser introduzido nessa aula. Por esse motivo, o professor necessita de algum tipo de estratégias para introduzir tal assunto e para acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação a esse conteúdo, estando, entre essas estratégias, as perguntas.

Dessa forma, as perguntas encadeiam-se estruturalmente com o objetivo de, primeiramente, verificar o conhecimento já consolidado pelo aluno em relação a um determinado assunto. Então, antes de o aluno executar a tarefa que aborda o conteúdo — gírias —, são propostas cinco perguntas para que o professor verifique o nível de conhecimento do aluno em relação a esse assunto. Além disso, o professor, por intermédio dessas perguntas, pode guiar o aluno a construir seus próprios conceitos a respeito das gírias.

Sendo assim, a previsão do elaborador do material é que, antes de resolver a tarefa que trata das gírias, o aluno, com base nas perguntas (Recorte 32 – perguntas 1, 2, 3, 4 e 5) e mediado pelo professor, terá obtido condições, ou melhor, terá sido instigado desde já a construir seus próprios conhecimentos a respeito do assunto, conhecimentos esses construídos a partir de seus saberes prévios. Utilizando as perguntas como estratégias de tutoramento, o professor desempenha o papel de mediador do conhecimento, porque a função dessas perguntas é dar condições para que os saberes sejam desvendados a partir da troca recíproca entre professor e aluno.

Depois de familiarizar o aluno com o assunto, o professor pede a ele que retome (Recorte 32 - tarefa 6) o material didático para realizar a tarefa das gírias. Cumprida mais essa etapa, o professor volta a questionar (Recorte 32 – perguntas 7 e 9 a 13) o aluno, a fim de re-

tomar tudo o que já foi tratado em relação ao assunto e, sobretudo, pede ao aluno que apresente os conceitos formados por ele até o momento.

PROCEDIMENTO SUGERIDO PARA AS TAREFAS 8 E 16:

Para introduzir as tarefas de número 8 e 16, que trata do uso de gírias, sugere-se ao professor que proceda da seguinte forma:

- 1. As palavras negritadas são conhecidas por você?**
 - 2. Você costuma empregá-las nas situações de comunicação (encontro com os amigos, sala de aula, etc.) ou apenas ouve as pessoas pronunciá-las?**
 - 3. Você sabe o que significam essas palavras e expressões?**
 - 4. Você saberia elaborar outras frases utilizando esses termos?**
 - 5. Será que você saberia substituir essas palavras e expressões, sem que elas mudassem de sentido? Vamos tentar?**
- 6- Agora, retome seu material didático e confronte as hipóteses levantadas com a tarefa, tentando resolvê-la.
- 7. Você acha que essas palavras e expressões podem ser utilizadas em qualquer situação social, por exemplo, em uma entrevista de emprego? Justifique sua resposta.**
8. Complementando a resposta da pergunta que antecede, o professor começa a explicar o que é gíria (O que é gíria? Onde são faladas? Quem fala?), fazendo comparações com as gírias abordadas nas tarefas 8 e 16. Feito isso, o professor, pode encerrar o assunto sobre gírias, perguntando ao aluno:
- 9. As gírias encontradas no texto dificultaram a sua leitura? Caso sua resposta seja sim, em quais aspectos?**
 - 10. Em seu país de origem, existem muitas gírias? Cite alguns exemplos.**
 - 11. Algumas delas são semelhantes às gírias de seu país de origem?**
 - 12. Você tem conhecimento de outras gírias brasileiras?**
 - 13. Como você conceituaria o termo gíria?**

Recorte 32 - Exemplos de perguntas que tutoram as tarefas gramaticais no material didático do aluno.

O procedimento adotado para a realização da tarefa de número 8 mostra claramente que o professor e o aluno seguem juntos na travessia da ZDP, sendo as perguntas, nessa perspectiva, entendidas como “guias” deste percurso. O aluno avança em seu nível de desenvolvimento, orientado pela perguntas, porque elas não “queimam” etapas que supostamente podem prejudicar seu desenvolvimento. Elas têm como função primordial traçar a linha proxi-

mal de desenvolvimento do aluno. É por esse motivo que elas se estruturam em um grau crescente de complexidade, partindo do “conhecido” (NDR) para o “desconhecido” (NDP).

O modo como essas perguntas se estruturam permite que o aluno construa seus conhecimentos e, principalmente, saiba como o processo de construção ocorreu. Esse procedimento constrói as bases para uma atividade de metacognição. Segundo Kleiman (2006a), falar em atividade metacognitiva significa dizer que o aluno reflete sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças.

Para a tarefa de número 9 do material didático do aluno (ver Anexo 12), que diz respeito ao uso de *referentes*, também foram elaboradas perguntas a partir do material didático do professor, com o intuito de tutorar essa tarefa. Para tanto, o Recorte 33 ilustra com alguns exemplos.

PROCEDIMENTO SUGERIDO PARA AS TAREFAS 9:

Para introduzir a tarefa de número 9, que trata dos termos referenciais, sugere-se ao professor que proceda da seguinte forma:

1. O professor escreve no quadro um texto corriqueiro, por exemplo, um e-mail escrito por José, informando a chegada do amigo Paulo para o amigo João (ver Anexo 13).

2. O professor escreve no quadro esse e-mail, destacando todos os referentes que retomam Paulo e, em seguida, questiona os alunos:

a) Na sua opinião, qual a função das palavras destacadas?

b) Que elemento elas retomam?

c) Daria para ter sido utilizado somente o termo Paulo, ao invés de: *ele, lo, nosso amigo*?

d) Então, por que muitas vezes optamos por substituir uma mesma palavra por outros termos?

3. Depois disso, o professor pode reforçar o conceito de referente, solicitando em seguida que o aluno realize a tarefa de número 9.

4. O professor novamente volta a questionar os alunos:

a) Tanto no e-mail quanto na tarefa 9 a função dos referentes é a mesma? Explique sua resposta.

b) Então, para encerrarmos esse assunto, como você define o conceito de referente?

Recorte 33 - Exemplos de perguntas que tutoram as tarefas gramaticais no material didático do aluno.

Com base nas exemplificações, fica claro que as perguntas como estratégias de tutoramento têm como função principal mediar o processo de desenvolvimento das atividades executadas pelo professor e pelo aluno e, principalmente, dar condições para que o aluno progrida cognitivamente, avançando, assim, em seus níveis de desenvolvimento, tutorado pelo professor.

Acrescento que é o encadeamento consistente que permite às perguntas exercerem o papel tutorial, pois, junto ao professor e com a mediação de perguntas (entre outros fatores), o aluno percorre o caminho da ZDP, conseguindo, conseqüentemente, consolidar novos conhecimentos. Conhecimentos esses que, certamente, são retomados em unidades de curso posteriores, porque o modelo-padrão de material didático segue um formato matricial e cíclico (ver Anexo 1).

Dessa forma, concluo esta seção ressaltando que as perguntas como estratégias de tutoramento, tanto no livro didático do professor como no livro didático do aluno, podem ser consideradas fortes aliadas para o desenvolvimento da atividade de leitura, não sendo a leitura considerada uma atividade que apresenta ao professor e ao aluno pilares de conhecimentos prontos. Ao contrário, elas fornecem bases sólidas para que tais pilares sejam construídos passo a passo por esses sujeitos. Assim, é com base nas considerações elencadas até o presente momento que, no Capítulo V, teço as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento algumas reflexões a respeito do desenvolvimento deste estudo. Para tanto, num primeiro momento, pretendo retomar os motivos que me levaram a desenvolver este estudo dissertativo. Na seqüência, discorro sobre os resultados da análise dos dados. E, finalmente, para concluir este capítulo, abordo as contribuições, as limitações e as perspectivas de trabalhos futuros.

Histórico da pesquisa

A participação, como aluna-docente, em um projeto de pesquisa e extensão, trilhou o caminho para que esta pesquisa se desenvolvesse. Nesse projeto, minha função era preparar material didático, com ênfase na leitura, e ministrar aulas de português para estrangeiros, utilizando esses materiais. A clientela atendida por mim e por mais duas colegas, que também participavam do projeto, era latino-americana. As aulas eram ministradas por nós, duas vezes por semana, cada uma de nós com sua turma de alunos.

O professor coordenador e orientador do projeto acompanhava ambas as atividades (preparação do material e a ministração das aulas), a fim de que pudesse nos ajudar a resolver impasses/dúvidas, a melhorar a qualidade dos materiais elaborados e, principalmente, nos aconselhava a não romper em nossa conduta o hiato entre o dizer e o fazer.

De acordo com os pressupostos teóricos tratados no Modelo Holístico, modelo esse adotado como padrão para a elaboração de materiais didáticos, os professores dizem ter mudado sua maneira de ser professor, de ensinar, até mesmo, criticam os livros didáticos “prontos” para consumo, mas acabam cometendo os mesmos erros desses livros nos materiais que produzem.

Esse era um aspecto bastante ressaltado pelo orientador e coordenador do projeto, pois o nosso material didático se pautava em uma proposta sócio-interacionista, na qual professor e aluno constroem juntos seus conhecimentos a partir do contexto social que os rodeia. Não seria nada produtivo nós, alunas docentes, elaborar os materiais didáticos em uma perspectiva interacionista de ensino, mas ministrar as aulas utilizando uma conduta behaviorista. Agindo desse modo, nós também estaríamos confirmando o hiato entre o fazer e o dizer.

Na prática em sala de aula, em algumas situações, estive perto de proceder à ruptura entre o fazer e o dizer (penso que, em alguns momentos, cheguei a isso). Isso acontecia prin-

principalmente no desenvolvimento de tarefas de cunho gramatical, pois, algumas vezes, o aluno não entendia o que estava sendo explicado e eu, como professora, não usufruía de nenhum tipo de material que pudesse me auxiliar na resolução desses impasses. Resultado disso: explicações feitas por mim, apoiadas no ensino tradicional.

Esse tipo de situação deixava-me um tanto frustrada, por esse motivo resolvi pensar em soluções que pudessem mudar esse cenário. Foi, portanto, na tentativa de solucionar ou amenizar esse problema, que surgiu o material didático de apoio destinado ao professor. Este último passou a auxiliar-me em sala de aula, fazendo com que minha conduta viesse ao encontro dos construtos teóricos, refletidos nos materiais didáticos.

Dessa forma, a ênfase dada ao material didático do professor recaiu na elaboração de perguntas como estratégias de tutoramento, as quais já vinham sendo trabalhadas no material didático do aluno. As perguntas, vistas nessa perspectiva, foram fundamentais para a minha prática em sala de aula, pois eram utilizadas para tutorar o meu trabalho com o aluno em sala de aula, ou seja, elas eram elaboradas com o intuito de traçar o caminho para o trabalho em ZDP.

Tutorando a prática de ensino por intermédio das perguntas, percebi que era possível ajudar o aluno na construção de seus conhecimentos, pois as perguntas me permitiam atuar como mediadora, podendo, dessa forma, interagir, fazendo suscitar conhecimentos novos no aluno, com base nos conhecimentos já consolidados por ele. Além disso, percebi que o tutoramento pelas perguntas colocava o aluno no centro do processo de ensino-e-aprendizagem, já que meu papel como professora era fazer do aluno um participante ativo e interativo, isto é, fazer dele o principal construtor do caminho rumo ao conhecimento.

Dessa forma, contagiada pelos bons resultados que incitavam as perguntas, vistas como estratégias de tutoramento, decidi consultar alguns livros didáticos com o intuito de que estes pudessem acrescentar pontos positivos no trabalho tutorado pelas perguntas. No entanto, considerando alguns livros manuseados, percebi que as perguntas tinham como função avaliar o aluno em relação aos conhecimentos já produzidos.

Pouco satisfeita e não convencida com os resultados encontrados, senti a necessidade de conhecer melhor esses livros a fim de fundamentar com argumentos sólidos e consistentes minhas conclusões. Daí surgiu a presente pesquisa, na qual foram analisados e discutidos os dados em questão a fim de que eu pudesse chegar aos resultados desejados.

Algumas conclusões

Pude constatar, com base na análise e discussão dos dados, que as perguntas dos livros didáticos, tanto do professor quanto do aluno, não podem ser consideradas estratégias de tutoramento, sendo a função de algumas dessas perguntas e o modo como se encadeiam estruturalmente nos livros didáticos os principais fatores que põem em xeque tal classificação.

Verifiquei que as perguntas de interpretação, de vocabulário, que comparam vocabulário, e as que direcionam a escolha do livro didático do aluno, juntamente com as perguntas de compreensão do livro didático do professor, instigam o aluno a reproduzir conhecimentos que estão prontos nas seções de leitura. Para responder a essas questões, não há a necessidade de o aluno construir significados para a leitura, porque as respostas basicamente já estão elaboradas, basta o aluno localizá-las no texto ou no dicionário.

Dessa forma, baseada em Leontiev (1988), concluí que, se o processo de leitura for analisado com base nas perguntas do parágrafo anterior, é possível dizer que a leitura não é uma atividade, mas uma ação. Segundo o autor, para que um determinado processo seja uma atividade, precisa existir uma relação do sujeito com o mundo tal que seja satisfeita uma necessidade especial por meio desse processo.

Ademais, a atividade de leitura vista por esse viés deixa de caracterizar-se como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático. Ou seja: transforma-se em uma atividade alienada, que não contribui significativamente para o desenvolvimento e crescimento cognitivo do aluno.

Considero oportuno destacar que essas perguntas também não contribuem com a perspectiva teórica, que denomina o livro didático como um gênero textual. Nessa perspectiva, os constituintes que compõem o livro didático devem fazer parte da realidade do aluno, ou melhor, envolver o aluno nesta realidade. Os gêneros textuais são frutos de processos sociais realizados em um determinado contexto. Com o livro didático como gênero não é diferente, ele também pertence a um contexto social, estando envolvidos neste último aspecto políticos, históricos e culturais (BRONCKART, 2007).

Em outras palavras, essas perguntas limitam o aluno apenas aos conhecimentos do material didático em si mesmo. Conhecimento esse que, muitas vezes, permanece inerte na “linha do tempo”, ignorando, assim, a cultura, as crenças e as inovações de uma determinada época. Isso deixa claro por que os livros didáticos analisados a rigor não podem ser concebidos como gêneros textuais — se reconhecermos o papel instrumental destes últimos. Na ver-

dade, os livros/materiais didáticos como gêneros textuais funcionam diversamente do que foi aqui constatado, pois tendem a evoluir com o passar do tempo e, principalmente, refletir as várias tradições e utopias do contexto social ao qual pertencem.

Por outro lado, com base nas perguntas interculturais, de bate-papo, de conhecimento de mundo e de opinião do livro didático do aluno e as perguntas de bate-papo, de conhecimento de mundo e de vocabulário do livro do professor, constatei que essas se diferenciam das demais. Concluí que elas, mesmo de forma não muito eficaz, tendem a aproximar o aluno da realidade, permitindo que ele transite entre o social e o individual.

Em outras palavras, a leitura, nesse caso, pode ser considerada uma atividade cognitiva e social, pois não só ativa os processos cognitivos do aluno (por exemplo, perguntas de conhecimento de mundo do LDA e LDP), como também faz com que ele trabalhe com situações reais do seu contexto de inserção (por exemplo, as perguntas de opinião do LDA).

Essas perguntas que acabei de apresentar nesses dois últimos parágrafos são encontradas na proposta de tutoramento do modelo-padrão de material didático, mas, mesmo assim, não são consideradas como estratégias de tutoramento. Elas não seguem o encadeamento lógico, sugerido pelo modelo-padrão, o qual respeita um grau crescente de complexidade (parte do NDR para o NDP do aluno).

Posso atestar que tal encadeamento não existe, porque rastreei todas as seções de leitura dos livros didáticos tanto do professor e do aluno (ver Quadro 5, 6, 7 e 8) e, em nenhuma delas, os autores tiveram a preocupação em abordar de forma sequencial as perguntas em grau crescente de complexidade. Isso, portanto, prejudica o desenvolvimento do trabalho em ZDP, pois é o encontro do “conhecido” com o “desconhecido” que suscita esse tipo de trabalho.

Neste estudo, os resultados obtidos forneceram-me evidências concretas de que os livros didáticos de português para estrangeiros (professor e aluno) não são entendidos como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Os autores dos livros analisados estão preocupados em avaliar o conhecimento do aluno (dispensam estratégias que possam auxiliar na construção dos saberes), sendo o professor o avaliador, o aplicador ou portador dessa proposta.

Finalmente, é imprescindível registrar que, ao utilizar a segunda geração da Teoria da Atividade como referencial teórico desta pesquisa, foi possível entender “como” e “quando” uma atividade faz sentido na vida do sujeito. Na perspectiva dessa teoria, o processo de ensinar e aprender português para estrangeiros, para ser entendido como atividade, precisa levar em conta as necessidades dos sujeitos (professor e aluno) que estão engajados nesse processo.

Então, “quando” o professor quer ensinar português e/ou “quando” o aluno dedica-se a aprender português, ambos estão realizando atividades que foram instigadas não apenas pelos processos cognoscitivos, mas também pela necessidade e pelas emoções. Assim, motivados por estes processos integradamente, tais sujeitos buscam meios (“como”), sejam eles eficientes ou não, para atender a essas motivações.

Com base nisso, cabe ao professor, apoiado por um instrumento mediador, o livro didático, proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor, aliado ao livro didático, pode organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo.

Reforço ainda que a proposta do Modelo Holístico, fundamentada nos preceitos vygotskyanos e leontievanos, dá significação social para as atividades desenvolvidas pelo professor e pelo aluno. O professor é visto como um mediador (que utiliza como instrumento mediador os materiais didáticos) entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais, não se esquecendo, em hipótese alguma, de valorizar as crenças e os valores manifestados pelo aluno.

Para concluir, apoiada em Asbahr (2005), reforço o parágrafo anterior frisando que o homem, ao apropriar-se das significações sociais expressas pela linguagem, confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. Portanto, essas significações consistem em cristalizações da experiência humana historicamente acumulada e transformada, isto é, representam as formas pelas quais o homem concreto apropria-se da experiência humana generalizada (LEONTIEV, 1978).

Contribuições

A área de Linguística Aplicada carece de pesquisas que se dediquem à análise de livros e materiais didáticos, principalmente, no contexto de português para estrangeiros. Esse talvez possa ser um dos fatores que resulta na não motivação dos professores-pesquisadores por essa área. Dessa forma, acredito que este estudo possa servir de elo motivador para que outros pesquisadores desenvolvam pesquisas, focalizando a análise de livros didáticos.

Mesmo que esta pesquisa delimite-se ao contexto de português para estrangeiros, quero também propor aos professores-pesquisadores de outras áreas de ensino (língua materna e línguas estrangeiras em geral) que revejam os livros didáticos adotados e/ou os materiais didá-

ticos elaborados por eles, a fim de se certificarem se de fato esses livros e materiais estão sendo significativos e produtivos para a prática de ensino, para qual foram designados.

Além disso, acredito que este estudo também servirá de incentivo aos professores que já atuam na área e aos alunos graduandos, que estão se preparando para atuar na área de PPE, no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos. Foi possível notar, nesta pesquisa, que o modelo-padrão de material didático atende de forma satisfatória tanto as necessidades do professor em relação ao processo da prática de ensino, como as necessidades do aluno estrangeiro, as quais servem de motivação a partir do momento em que ele busca aprender português.

Mais especificamente, espero compartilhar, de forma direta, os resultados deste estudo dissertativo com os membros integrantes (coordenador, orientadores e professores) do Laboratório Entrelínguas²⁰/UFSM, a fim de que este trabalho possa contribuir para possíveis melhorias no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, bem como no olhar crítico e reflexivo dos professores na produção de tais materiais.

Limitações

Esta pesquisa, como já mencionado desde seu princípio, dedicou-se a analisar livros didáticos de português para estrangeiros. Este objeto de estudo deu origem a um trabalho de pesquisa do tipo planejado, prescrito, que tem como limitação estar amputado da situação real de trabalho tanto do professor como do aluno. Melhor explicando: esta pesquisa incide sobre as intenções de trabalhos, propostas pelos autores dos livros didáticos (do professor e do aluno), as quais podem vir a refletir diretamente na suposta prática de ensino em sala de aula.

A análise desenvolvida nesta pesquisa deteve-se a verificar o uso de perguntas nas seções de leitura dos livros didáticos de PPE. Mas isso não significa que os estudos se esgotam por aqui, tanto no que diz respeito ao uso de perguntas quanto às demais tarefas que constituem os livros didáticos.

No entanto, ao que coube a abrangência deste estudo, fico satisfeita com as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa, pois acredito ter explorado e analisado todas as tipologias de perguntas propostas pelos autores nas seções de leitura dos livros didáticos. A partir dessa análise, pude apresentar resultados consistentes, apontando os pontos negativos e

²⁰ O laboratório de português para estrangeiros, desde sua fundação, foi denominado Laboratório PLE. A partir de 2007, sob nova coordenação, passou a se chamar Laboratório Entrelínguas.

positivos, com base no que considero desejável para o desenvolvimento da atividade de leitura.

Como os resultados da análise dos dados nos livros didáticos foram concebidos como indesejáveis para o desenvolvimento da atividade de leitura, na perspectiva desta pesquisa, propus a explanação de outros exemplos como sendo os desejáveis. O modelo-padrão de material didático foi utilizado como material ilustrativo, sendo explicadas e exemplificadas, a partir dele, suas principais contribuições para o ensino de leitura acerca do uso de perguntas.

A realização desta pesquisa permitiu-me entender o quão importante é analisarmos livros didáticos a fim de que possamos refletir e analisar criticamente suas falhas, suas incoerências, etc. Mas percebi que, mais importante do que analisar e criticar, é tentar encontrar soluções para esses percalços.

Trabalhos futuros

No decorrer deste estudo, surgiram questões que poderão servir de continuidade para trabalhos futuros. Assim, ressalto dois pontos que projetam investigações relevantes para o ensino de línguas, a saber:

(1) A necessidade de um estudo que se dedique a analisar as propostas didáticas, elaboradas pelos autores dos livros didáticos, contrapondo-as com os objetivos das tarefas, pois essa questão não foi proposta nesta dissertação, mas surgiu no percurso da investigação, porque percebi que, muitas vezes, a proposta didática não coincide com o objetivo das tarefas.

(2) A continuação de pesquisas cujo objeto de estudo seja os livros didáticos, na perspectiva do livro didático como um gênero textual e como um instrumento mediador, pois cabe ao livro didático, nessa concepção, apoiar as atividades do professor e do aluno na prática de ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P; OEIRAS, J. Y. Y; ROCHA, H. V. **Português na internet: questões de planejamento e produção de materiais.** Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/publicacoes/joeiras_ribie98.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2006.

ALMEIDA LOPES, J. P. **Construção do conhecimento nas aulas de leitura em língua materna: estratégias interacionais indicadoras de resposta certa.** Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/intercambio/06almeidalopes.ps.pdf>>. Acesso em 10 de out. de 2006.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. n 29, ago. 2005 p. 108-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2007.

AZAMBUJA, J. Q. Perguntas e respostas = leitura interativa?. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs.). **Língua(gem): reflexões e perspectivas.** Uberlândia: EDUFU, 2003. p.75-96.

BALLANTYNE, P. F. **Leontiev' activity theory approach to psychology: activity as the "molar unit of life" and his "levels of psyche".** <<http://www.comnet.ca/~pballan/AT.htm>>. Acesso em: 10 de dez. de 2006.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C; PRIOR, P.A. **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

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

_____. **Gênero, agência e escrita.** Organização: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Activité 'pratiqué', activité langagière et processus de développement. In: EVENTO 16º INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA DA PUC-SP, 2007, São Paulo. **Slides eletrônicos...** São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/inpla/palestra%20bronckart-inpla.ppt/>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

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

CARELLI, I. M. **Estudar on-line análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da Teoria da atividade**. 223p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, A, B; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 131-149.

CAVICHOLI, F. As estratégias de tutoramento em livros didáticos de português língua estrangeira. **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, ed.atual, ano 8, nº 2, jul-dez 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em 15 de mar. de 2007.

CAVICHOLI, F; RICHTER, M.G. O tutorial em livros didáticos de português para estrangeiros. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS: MARGENS E IMAGENS, 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2006. 1 CD-ROM.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de Língua Estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e Legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 105-124.

_____. Pergunta – Resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995. p. 75-84.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVYDOV, V.V; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 151-167.

DOFF, A. Asking questions. In: DOFF, A. **Teach English: a training course for teachers**. Cambridge: CUP, 1988. p. 23-31.

FICHTNER, B. Um diálogo entre Vygotsky e Bateson. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.03, n.2, p.09-26, 1998.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e complexidade**. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 1999a, Curitiba. **Anais...** Paraná: UFPr. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover>> . Acesso em: 03 ago.2003.

_____. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. In: ENSINAR A APRENDER: SUJEITOS, SABERES E PESQUISA/ ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover>> . Acesso em: 03 ago.2003.

_____. **Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações**. In: III SIMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 1999b, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover>> . Acesso em: 03 ago.2003.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLIMORE, R; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psi-**

ciologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.171-197.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P.L et al. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 11-21.

GOUGH, P.B. One second of Reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark, International Reading Association, 1985. p. 661-686.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999a. p. 67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999b. p. 79- 91.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.341-361.

HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. **Annual Review of Applied Linguistics**. New York, v.18, n.1, p. 43-60, 1998.

JESUS, D. M. **As configurações interacionais e o modo de perguntar de professor de inglês**. 2000. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2000.

KAPTELININ, V; NARDI, B. A. **Activity Theory: basic concepts and applications**. Disponível em: <<http://acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm>> . Acesso em: 19 de nov. de 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004b.

LANTOLF, J. P; APPEL, G. Theoretical framework : an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

_____. El desarrollo del psiquismo en el niño. In: LEONTIEV, A. N. **El desarrollo del psiquismo**. Tradução: Emma Calatayud. Madrid: Akal Editor, 1983. p. 233-254.

_____. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 14 de mar. de 2007.

LIBÂNEO, C. L. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n 27, ago. 2004 p. 5-24. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art01.pdf>>. Acesso em: 05 de fev. de 2007.

LUCIOLI, R. M. **As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos**. 2003. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**. São Paulo, v.17, n.1, p. 01-18, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARTINS. V. **A arte de perguntar**. Disponível em: <<http://www.malhatlantica.pt/ecacem/vicentemartins5htm>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático.** São Paulo: Papyrus, 1987.

MOITA LOPES, L. P. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 137-145.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. **Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

PASSONI, A. N. P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um Curso de Letras.** 130f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua.** 370f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PINHEIRO, S. R. P. G. **Discurso regulatório e instrucional: a construção da não violência no contexto educacional sob a perspectiva da teoria da atividade.** 101f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PINTO, C. M.; RICHTER, M. G. **O livro didático de português para estrangeiros segundo a Teoria da Atividade.** In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS PALAVRAS: MARGENS E IMAGENS, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Centro Universitário Franciscano. 1 CD-ROM.

_____. Teoria da Atividade e modelos de leitura em livros didáticos de português – L2. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ed.atual, ano 8, nº 2, jul-dez 2006b. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em 15 de mar. de 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHTER, M. G. **Ensino de português e interatividade.** Santa Maria: UFSM, 2000.

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

_____. Rumo a uma concepção holística de formação docente. **Expressão Revista do Centro de Artes e Letras.** Santa Maria, v.01, n.1, Jan/jun, 2004b.

_____. O material didático no ensino de línguas. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria, ed.14, jul-dez 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em 15 de mar. de 2007.

RICHTER, M. G; et al. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.

RICHTER, M. G; PINTO, C. M; CAVICHIOLI, F. Material didático, cognição e aquisição. **Expressão Revista do centro de Artes e Letras.** Santa Maria, v.02, n.2, jul/dez, 2006 (no prelo).

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading.** Newark, International Reading Association, 1985. p.722-751.

RUSSELL, D. R. **Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis.** 1997. Disponível em: <<http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>> Acesso em 16 de nov. de 2006.

_____. **Writing selves Writing societies.** 2003. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/> Acesso em 16 de nov. de 2006.

SAMUELS, J.; KAMIL, M. Models of the reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p.22-36.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação.** Vol. maio a agosto, n.11, p. 5-16, 1999.

STERNBERG, R. J. Atenção e consciência. In: STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-108.

UCHÔA, S. M. **O papel das perguntas e respostas em aulas de leitura**: análise do contexto de 5ª série. 1996. 326f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1996.

TROUCHE, L. M. G. Ensino de Português-Língua Estrangeira: interface com aspectos socio-culturais. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português para estrangeiros**: perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2002. p.81-92.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-165.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995. p. 139-168.

WERTSCH, J. V. Los origenes sociales de las funciones psicologicas superiores. In: WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988. p.75-92.

ZORZI, D. **Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale**.1996. Disponível em: <<http://venus.unive.it/aliasve/index.php>> Acesso em 10 de nov. de 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 - Curso de Português no Formato Matricial Cíclico.

1. MATRIZ DE ÁREAS TÓPICAS

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

2. DESDOBRAMENTO DOS CONTEÚDOS

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

3. DESDOBRAMENTO DAS DIMENSÕES INTERCULTURAIS

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

ANEXO 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.

Data: Wed, 10 Jan 2007 16:12: 18 -0300 (ART)
De: “Fabrícia Cavichioli” <fabriaciavichioli@yahoo.com.br>
Assunto: Aulas de português para estrangeiros
Para: XXX

Prezado(a) professor(a) de português para estrangeiros,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Meu trabalho dissertativo tem como objetivo analisar as perguntas propostas nas seções de leitura dos livros didáticos de português para estrangeiros. Para tanto, um dos critérios estabelecidos para a seleção do corpus é verificar quais livros didáticos estão sendo utilizados atualmente em sala de aula pelos professores. Estou fazendo esse levantamento, porque acredito ser irrelevante analisar um corpus que já não é mais utilizado em sala de aula.

Professor, se você puder colaborar para esta pesquisa, responda este e-mail, informando o livro didático utilizado por você em sala de aula, caso não utilize livros didáticos, apenas responda NÃO UTILIZO LD.

Desde já agradeço pela atenção e ficarei grata ao receber a resposta deste e-mail, pois sua resposta é de extrema importância para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Fabrícia cavichioli

Contatos: (55) 3028-5074 ou 9613-4130
E-mail: fabriaciavichioli@yahoo.com.br

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.

Data: Tue, 23 Jan 2007 13:54:45 -0200

De: XXX

Assunto: Re: Aulas de português para estrangeiros

Para: “Fabrícia Cavichioli” <fabriaciavichioli@yahoo.com.br>

Sra. Fabrícia,

O material utilizado pelo Programa de Português para Estrangeiros é o Livro XXX, também utilizamos e não comercializamos o material de apoio elaborado pelo programa, pois é de uso exclusivo de nossos alunos e professores.

Cordialmente,

XXX

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.

Data: Fri, 02 Mar 2007 20:18:46 -0300 (ART)

De: XXX

Assunto: Re: Aulas de português para estrangeiros

Para: “Fabrícia Cavichioli” <fabriciacavichioli@yahoo.com.br>

Olá Fabrícia!

No Curso de PLE da XXX, adotamos o XXX, pois a maioria dos alunos nos pedem para adotar algum livro, e o XXX dá margem para trabalharmos outras questões a partir do livro. Cada professor também elabora o seu próprio material de acordo com a demanda e interesse da turma, e também conforme as atualidades brasileiras e mundiais. Isto torna a aula muito mais empolgante para os alunos e também para o professor. Desenvolvemos também, apostilas de PLE para os cursos de férias.

Abraços e boa sorte em sua dissertação!

XXX

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.

Data: Wed, 07 Mar 2007 15:54:59 -0300

De: XXX

Assunto: Re: Aulas de português para estrangeiros

Para: "Fabrícia Cavichioli" <fabriaciavichioli@yahoo.com.br>

Prezada Fabrícia,

Nos cursos extracurriculares da XXX usamos o livro XXX, nos três primeiros níveis (básico, pré-intermediário, intermediário). Nos níveis avançados, os professores trabalham com materiais diversos, retirados de livros (por ex., XXX, XXX, etc.), revistas, jornais, TV e cinema.

Atenciosamente,

XXX

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.

Data: Mon, 23 Apr 2007 11:35:21 -0300

De: XXX

Assunto: Re: Aulas de português para estrangeiros

Para: “Fabrícia Cavichioli” <fabriaciavichioli@yahoo.com.br>

Prezada Fabrícia,

Confirmo que, com mais de 900 cópias comercializadas até o presente momento, XXX já é adotado tanto no Brasil quanto no Exterior.

Gostaria de receber mais informações sobre a sua dissertação, por favor.

Atenciosamente,

XXX

Diretora

XXX

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.

Data: Tue, 06 Mar 2007 12:33:46 -0300

De: XXX

Assunto: Re: Aulas de português para estrangeiros

Para: "Fabrícia Cavichioli" <fabriaciavichioli@yahoo.com.br>

Prezada Fabricia,

Sou professora do XXX e aqui adotamos o livro XXX - Curso Básico de Português para estrangeiros da XXX e outros.

O vol. I é adotado para os cursos Básico e Intermediário I e o vol.II para o Intermediário II. O nível Avançado não possui material didático pré-determinado. Porém, vale ressaltar que esses livros são utilizados apenas como material de referência e que são complementados frequentemente com algum material extra (cópias de exercícios ou textos de outros livros, apostilas ou produzidos por nós mesmos.)

Estou à sua disposição no caso de qualquer dúvida ou se precisar de mais informações.

XXX

ANEXO 4 - Texto retirado do Livro Verde 1, unidade 17, pg. 161.

A Língua Portuguesa

Conhecendo um pouco sobre a língua portuguesa

Antes de descrever a presença da língua portuguesa em Timor Leste, vale um pequeno passeio pelas suas origens, o que nos ajuda a perceber as distinções que se estabelecem entre línguas de famílias tão distintas: aquela do grupo românico e esta do grupo malaio-polinésio.

A língua portuguesa originou-se do latim, que era a língua oficial do Império Romano. A Península Ibérica (que corresponde, hoje, à Espanha e Portugal) foi uma das províncias dominadas pelos romanos, que levavam sua língua para as regiões conquistadas.

A língua latina apresentava basicamente duas formas: o latim clássico ou culto, usado pelas pessoas cultas e pela classe dominante, e o latim popular ou vulgar, empregado pelo povo em geral: comerciantes, soldados etc. Foi essa variedade do latim a assimilada pelos povos conquistados, que se mesclou com as línguas faladas nas colônias romanas. Além disso, e em decorrência de outras invasões e influências, o latim vulgar que havia chegado às diferentes colônias foi se transformando e, com o tempo, constituiu novas línguas. Damos o nome de "românicas"

às línguas que vieram do latim vulgar - dentre elas, está o português. A expansão marítima empreendida pelos lusitanos espalhou a língua portuguesa rapidamente por todas as partes do mundo. O mundo lusófono é avaliado hoje em cerca de 210

milhões de pessoas, considerando os países em que é oficial e as comunidades espalhadas pelos diferentes continentes.

Em 1994, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que procura reunir os oito países de língua oficial portuguesa com o propósito de uniformizar e

difundir a língua portuguesa e aumentar o intercâmbio cultural entre os países membros. São eles:

- África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe;
- América do Sul: Brasil;
- Europa: Portugal (incluindo a Ilha da Madeira e o Arquipélago dos Açores);
- Oceania: Timor Leste.

Algumas outras regiões de presença portuguesa no passado e/ou onde se fala português:

- Ásia: Macau, Goa, Damão, Ceilão, Cochim, Malaca;
- África: Annobón, na Guiné Equatorial, Ziguinchor, Mombaça, Zamzibar;
- Europa: na Espanha: Almedilha, Cedilho (Cedillo), A Codosera (La Codosera), Ferreira de Alcântara (Herrera de Alcantara), Galícia, Olivença, Vale de Xalma (Bal de Xálma).

Timor Leste foi admitido na CPLP como membro-observador, a partir da decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, votada em

29 de agosto de 2000, de a língua portuguesa ser declarada língua oficial de Timor Loro Sae, nas palavras do líder Xanana Gusmão: "Tendo em mente a nossa história, nós devemos fortalecer a nossa língua materna, o tétum, disseminar e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa e manter o ensino da língua

Indonésia". A partir de 1 agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP (realizada em Brasília), Timor Leste passou a figurar como membro efetivo da CPLP.

Por Regina Helena Pires de Brito
Fonte: www.timorcrocodilovoador.com.br



O português é a sexta língua materna mais falada no mundo, indicam estatísticas da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que revelam a existência de 6,7 mil línguas vivas no mundo.

Fonte: pt.wikipedia.com

ANEXO 5 - Texto retirado do Livro Verde 1, unidade 12, pg. 117.

A dança tem vantagens adicionais à diversão e ao clima de conagraçamento que geralmente provoca. Mexer o corpo queima calorias, trabalha vários grupos musculares e, quando o exercício é feito com intensidade, torna-se mais eficaz que as usualmente monótonas sessões de esteira e musculação. Homens perdem peso com mais facilidade na pista de dança, talvez porque têm de se esforçar mais para gingar o corpo, um atributo natural nas mulheres. O quadro abaixo traz detalhes sobre alguns tipos de dança.

	BOLERO	DANÇA DO VENTRE	FLAMENCO	FORRÓ	FREVO	SAMBA	TANGO
Músculos trabalhados	Pernas	Abdômen, glúteos e pernas	Pernas, braços e quadris	Pernas, quadris, abdômen e braços	Pernas, braços e quadris	Pernas, quadris, glúteos	Abdômen e costas
Tempo de aprendizado	8 horas	1 ano	1 ano	8 horas	12 horas	4 horas	20 horas
Calorias gastas em 1 hora	250 - 400	300	400 - 600	400 - 600	400 - 600	400 - 600	250 - 400

Fonte: Revista Veja - 2003