AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E MODELO HOLÍSTICO

MARCOS GUSTAVO RICHTER (Universidade Federal de Santa Maria – RS)
CÂNDIDA MARTINS PINTO (Universidade Federal de Santa Maria - RS)
FABRÍCIA CAVICHIOLI (Universidade Federal de Santa Maria-RS)[1]

RESUMO

O modelo holístico, já em sua segunda geração (Richter, 2007), consiste em uma expansão da teoria de Leontiev, compartilhando, assim, dos conhecidos níveis atividades-ações-operações. Dessa forma, este artigo pretende, num primeiro momento, discutir os principais aspectos do modelo holístico, e, num segundo momento, examinar problemas relativos à construção do conceito operacional de aquisição, de um lado, quanto aos mecanismos cognitivos, e, de outro lado, quanto ao papel, na ZDP, do tutoramento docente por meio de perguntas didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição; atividade; português-segunda língua.

ABSTRACT

The Holistic Model, in its second generation (Richter, 2007), consists on an expansion of Leontiev's theory, sharing, thus, the known level activities-actions-operations. So, this article intends to, in a first moment, discuss the main aspects of the Holistic Model, and, in a second moment, examines problems related to the constructions of operational concept of acquisition, in one side, related to cognitive mechanisms, and, in other side, related to the role of teaching staff tutoring, in ZPD, through didactic questions.

KEY-WORDS: Acquisition; activity; Portuguese as a second language.

INTRODUÇÃO

A teoria da atividade tem sido utilizada para gerar, equacionar e responder a questões relativas ao binômio ensino-aprendizagem de línguas. Hoje em sua terceira geração, ela teve o mérito de superar os reducionismos tanto da corrente teórica behaviorista quanto da inatista. Contudo, tal enquadramento vem negligenciando, mesmo em suas formulações mais complexas, os aspectos das relações sociais de produção concernentes à afetividade e aos valores. Uma das conseqüências mais sérias desse corte teórico tem sido a incapacidade do modelo em dar conta do problema da profissionalização dos agentes da educação lingüística. Isto porque, entre outros fatores, a identificação como processo de engate para a mudança na atuação, na escala de valores e no arcabouço conceitual fica excluída. Ora, pesquisas

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM; Mestrandas pelo mesmo Programa de Pós-Graduação - Estudos Lingüísticos.

conduzidas recentemente por nosso grupo de trabalho em formação de professores para o ensino de português como segunda língua têm sugerido fortemente que, sem a identificação do graduando com um modelo de profissional que atue como catalisador e direcionador de mudanças em sua conduta didática, a expectativa de mudanças se torna irrisória ou mesmo nula, podendo culminar com a deserção do graduando ou uma cisão e contradição discurso-prática (acrasia). Face a essa dificuldade, contrapropomos o modelo holístico, que aperfeiçoa a teoria da atividade incorporando a seus pressupostos básicos as variáveis da afetividade, dos valores e das identificações. Para isso, uma mudança crucial é operada: a dicotomia sujeito-coletividade é substituída pela noção de papel (profissional, no presente caso). Os demais fatores — regras e divisão do trabalho — decorrem precisamente do modo como os papéis se recortam nos sistemas de atividade.

Um segundo ponto acerca do trabalho conduzido pelo nosso grupo diz respeito à análise de livros didáticos de Português para estrangeiros. Assim, o objetivo deste artigo inclui uma discussão sobre como a habilidade de leitura está sendo trabalhada nesses livros didáticos em relação ao ensino de itens formais da língua (estratégia bottom-up) e aos tipos de perguntas empregadas para mediar o trabalho didático em Zona de Desenvolvimento Proximal.

1. ACRASIA E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

O Modelo Holístico do desenvolvimento profissional foi sendo construído em resposta a um problema sério e recalcitrante que vimos enfrentando ao longo de treze anos em formação inicial e continuada de profissionais de ensino de línguas: a resistência de acadêmicos, ou mesmo de professores militantes, à reformulação da prática frente a micro-iniciativas de reeducação docente. Talvez mais precisamente: uma forma sutil de resistência que consiste em mudar o discurso endereçado a formadores sem mudar os próprios procedimentos. Ou ainda: um tipo de fracasso em que o acadêmico ou professor em formação diz ou escreve: “Eu mudei minha maneira de ser professor, e isso me deixa muito contente.” — ao mesmo tempo em que, diante do olhar de terceiros, sua conduta contraditoriamente permanece em linhas gerais aquilo que sempre foi. Enfim, nosso esforço chegava a seu termo quase sempre com um ranço de acrasia — termo usado desde a Antigüidade para designar esse embaraçoso hiato, ou rompimento, entre o dizer e o fazer.

No início de nosso percurso em formação profissional, em meados dos anos 90, acreditávamos — junto com outros investigadores — que “bastava refletir para mudar”, apostávamos nisso. Habermas dava o respaldo para este tipo de trabalho, com sua proposta

taxionômica dos três tipos de reflexão: a) voltada ao controle dos fenômenos empíricos; b) voltada ao equacionamento das premissas e condições das ações humanas; c) voltada à legitimação moral e ao rastreamento das premissas sócio-históricas dos valores e atitudes. Liberalli (1999, 4), por exemplo, considera que refletir metodicamente num enquadramento habermasiano "...seria uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre prática e teoria, e uma emancipação pela possibilidade real de escolha..." Mas nossa experiência de mais de uma década demonstrou que, salvo raríssimas exceções, somente o discurso muda, e isso enquanto o lugar do Outro for ocupado por um formador cuja expectativa seja precisamente essa. Em outras palavras, o mais comum é que o contexto de formação docente seja preenchido por discursos em que o formando diz ao formador exatamente o que este quer e espera ouvir — e nada mais propicia.

Em médio prazo nos encontrávamos tentando resolver este impasse. A acrasia era um fenômeno que não podíamos mais ignorar. Agora se tratava de procurar saber:

a) o que determinava seu surgimento; e

b) se havia alguma estratégia capaz de suprimi-lo ou ao menos contorná-lo.

Hoje, para a primeira pergunta já temos resposta. Para a segunda, ainda não.

A acrasia nada tem de extraordinário em si mesma. As pessoas em geral reconhecem, em nível de senso comum, que ninguém pode ser o tempo todo coerente. Além disso, também não há qualquer novidade em reconhecer que, a partir do momento em que dois ou mais papéis sociais se sobrepõem num contexto, por exemplo, um professor que ao mesmo tempo é pai de um(a) aluno(a), há conflitos e, numa tomada de decisão, um dos papéis pode prevalecer sobre o outro, levando a uma situação de contradição, caso o olhar se aplique à interface de papéis, exteriormente a eles, ou a uma situação de acrasia, se esse olhar se aplicar a partir do papel que "jogou a toalha" e saiu de cena no referido contexto.

Mas a situação se torna mais embaraçosa, e ao mesmo tempo bem menos trivial, se passarmos a abordar os papéis profissionais em termos comparativistas. Assim, num primeiro momento, examinando a formação inicial de uma profissão emancipada como a do psicólogo, Aguirre et al. (2000) deixam claro que o preparo para esta profissão depende (entre outros fatores) da aquisição ou apropriação de uma identidade profissional. Por sua vez, esta aquisição se alicerça nos seguintes fatores:

1. A internalização de expectativas (pré-construídos) o menos idealizadas possível, tanto do papel do profissional concreto quanto do papel do cliente;

2. A ostentação deste papel, ou persona, ou ethos, diante do cliente (chamada de “atitude clínica”); e
3. O domínio conceptual-instrumental das possibilidades e limites que ao mesmo tempo caracterizam e diferenciam este papel dos demais.

Assumir uma identidade profissional ao mesmo tempo bem construída internamente, ostentada inequivocamente ao público leigo e devidamente depurada de quaisquer elementos afetivos, conceituais e atitudinais a ela estranhos equivale a apropriar-se de um modelo de conduta profissional claramente definido (uma identidade reconhecida tanto pelo grupo de referência quanto por leigos); homogêneo (no sentido de comportar, de um profissional para outro, não mais que variações periféricas, irrelevantes, do papel); em distribuição complementar à de outros (em variância com outros papéis, que com este não se confundem, escapam à sua alçada e se situam fora do seu “território”); e com a prerrogativa de definir, a partir de si próprio (a partir de um espaço juridicamente autogerido), as relações com seu Outro — o cliente-modelo e demais forças institucionais. O espaço simbólico em que se aciona o exercício do papel de psicólogo, como se infere, recebe uma “blindagem” contra a acrasia, tendendo a ser — respeitadas as diversas especialidades e abordagens, evidentemente — consistente e autodefinido. E cabe também a ilação de que a própria formação inicial e continuada desta profissão dispõe de mecanismos para desativar essa ruptura (a esse respeito, cf. Aguirre, op.cit.).

Contudo, ao contrastarmos o papel de psicólogo com o do professor de línguas (estas considerações em princípio se estendem a outras licenciaturas, com exceção da de Educação Física, emancipada desde 1998), toda uma série de fragilidades e sintomas de anomia — que passaremos a examinar e elucidar — vêm à superfície. Richter (2007) discute esses problemas pormenorizadamente, de modo que neste artigo nos limitaremos a uma visão panorâmica, como segue.

2. MODELO HOLÍSTICO E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

O Modelo Holístico parte de um conceito de sujeito subordinado ao de papel social, vale dizer, da premissa de que o papel social (ou rede de papéis) precede e conforma dialeticamente o sujeito, inclusive o sujeito do discurso. Moreno, citado por Lazzarini et al. (2004), defende que os papéis instrumentalizam socialmente o membro de uma cultura antes mesmo que emerja o correlato introspectivo, mental, daqueles — o “telão” de signos mentais com os quais o indivíduo promove jogos identificatórios e projetivos: o eu. Uma criança, logo após o nascimento, é interpelada no que se pode chamar de papéis psicossomáticos, ou seja, é

enquadrada pelo Outro em um princípio de classificação que semiotiza e compartimenta quaisquer manifestações psicoafetivomotoras do neonato, por mais elementares que pareçam. Assim, se cada papel aparece como um imbricamento de elementos individuais e coletivos, de comunalidades e singularizações, oscilando entre a aceitação sem fantasia e o desempenho original, esse lugar se manifesta não só na cognição, mas também na objetivação material do indivíduo. Em suma, um papel social se desdobra em três esferas diferenciadas, porém inseparáveis: o pensar, o sentir e o agir.

Assim constituído pelo Outro, um sujeito atribui a si, na qualidade de membro (por identificação e acolhimento) de um grupo de referência, uma identidade, um lugar simbólico de pertença. Esta identidade, por sua vez, se manifesta, se corporifica, em um conjunto (investido de determinada lógica social) de intervenções no entorno, orientadas à consecução (em parceria com membros deste grupo e/ou de outros) de um resultado reconhecido como um bem social, na medida em que satisfaz necessidades sócio-historicamente situadas. Esse repositório de ações orientadas, contextualizadas, institucionalizadas, delimitadas por divisão de trabalho e investidas de valor justificativo, constitui a atividade em questão, entre outras.

Não é difícil notar que este modelo se inspira, em parte, na Teoria da Atividade de segunda e terceira gerações — inclusive ao recusar a separação entre a face cognitiva, intrínseca, da linguagem, e a face objetivadora, extrínseca, desta. Indo ao encontro de nossa posição, Ratner (2000) argumenta convincentemente a favor de uma concepção cultural de agentividade (*agency*), contraposta a uma concepção individualística (cartesiana). Nesta última, agir seria realizar intervenções em idéias por meio de idéias, de modo que a negociação discursiva de significados teria o poder de levar em si mesma à transformação dos estados de mundo. Bazerman (2006), por exemplo, como partidário da concepção individualística, cita Thomas para apoiar esta tese: “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências”. (p.23) Mas Ratner, criticando esta concepção em autores como Bruner e Valsiner, põe em evidência sua fragilidade ao atomizar a sociedade, reduzindo-a a uma mera justaposição de pessoas que negociam sentidos, escamoteando dessa maneira os embates entre lugares sociais em relação assimétrica. Ou seja, não considera negociações de sentido ocorrendo em grupos organizados, cuja dinâmica transcende o comportamento individual. Também negligencia negociações de sentido ocorrendo na esfera administrativa institucional. E por fim desconsidera negociações de sentido decorrentes diretamente de ações materiais realizadas coordenada e conjuntamente em áreas como saúde, educação, direito, política, religião, show business etc. organizadas em diversos papéis que embutem diferenciais de poder, oportunidades e “pagamentos”.

Para os partidários da concepção individualista, nada fora da negociação interpessoal de sentidos afeta esse enquadre. Tais autores explicitamente negam a existência de condições sociais, instituições, burocracia, saúde, poder, força física natural ou não, tecnologia, costumes, ao reduzi-los a "significações mentais", ao imaginário social (apagando, assim, o simbólico e o real). Em síntese, esse conceito de agentividade opera fora da sociedade e dos fenômenos físicos: não passa de uma força modificadora da cognição, ainda que tipificável social e historicamente. Aceitar esse conceito equivale a aceitar que as idéias em si mesmas forjam os fenômenos físicos em conformidade com a figuração do pensamento.

Adotamos, pois uma visão cultural da agentividade humana, concebendo-a como o engajamento temporariamente construído por atores (portanto, por indivíduos assumindo papéis) de diferentes ambiências estruturais que, por meio do *interplay* entre imaginação, hábitos (de ação) e julgamentos (valores), e em responsividade interativa aos problemas colocados por situações historicamente em mutação, ao mesmo tempo reproduzem e transformam essas estruturas. Ainda segundo essa concepção, a agentividade opera dentro de, e por meio de, estruturas sociais, não admitindo que preceda e crie o corpo social a partir de um acordo voluntário de indivíduos independentes. A sociedade, as instituições sociais e os lugares sociais (papéis) precedem os indivíduos e os seus egos. Neste ponto, a compatibilidade do Modelo Holístico com a tradição soviético-finlandesa está mantida: o sujeito se manifesta na dupla lateralidade cognitiva e objetiva — na instrumentalidade intrínseca e extrínseca — das ações humanas.

Mas este modelo distancia-se da proposta de Leontiev-Engeström ao insistir na incorporação da dimensão axiológica das relações humanas, ou seja, dos valores e afetos. O argumento decisivo é que sem estes elementos não há base para a lógica das ações do sujeito — parâmetro central no modelo. Roth (2004), que também argumenta em favor de uma teoria da atividade axiológica, elucida esse ponto:

> *Identity, too, is an integral part of human activity and an effect of emotion.* Who I am with respect to others and myself is fundamentally related to my participation in collective activity and to individual and collective emotional valences arising from (orientations to) face-to-face interaction with others.(…) That is, in whatever they do, (…) recognizably produce and reproduce themselves as constitutive members of their workplace — whether they identify with or dissociate themselves from its motives (e.g., when promise of higher emotional valence is nil and therefore motivation low). That is, *every action that concretely realizes the activity (…) also leads to the production and reproduction of the identity of the acting individuals.* (p.7, grifos nossos)

Pode-se então, a esta altura, perguntar por que uma (semi)profissão não emancipada como a de professor de línguas apresenta-se tão refratária às iniciativas locais de qualificação e controle da qualidade do exercício profissional?

Sem pretender uma abordagem ampla do assunto, passaremos a focalizar uma das contradições inerentes aos sistemas de atividade distribuídos na organização social vigente. Veremos que essa contradição traz vários efeitos deletérios, sendo os principais: a) dificulta a construção de uma imagem identitária profissional consistente; b) deixa as especificações (ou a falta delas) sobre o âmbito das competências profissionais a cargo de vozes institucionais outras (exogenia discursiva); c) dilui a discussão sobre a natureza conceitual e instrumental das intervenções específicas deste profissional em objetos específicos do entorno social, visando a um bem social sócio-historicamente situado e reconhecido.

A integração e a organização sociais requerem que os indivíduos de determinado grupo, tomado por grupo de referência, tenham respostas razoavelmente similares às questões "Quem sou eu?" e "Qual é o meu lugar na sociedade?". Isso é decorrência da própria organização, e não do somatório de reflexões que eventualmente convirjam. Com efeito, em grupos relativamente bem organizados, a similaridade de experiência no desempenho de um papel podem até certo ponto tomar o lugar da "negociação discursiva dos significados". Ou seja, a experiência semelhante em condições semelhantes, que podem ser pré-determinadas política e juridicamente, leva os membros de um grupo a adquirirem disposições compartilhadas mesmo que chegue a faltar a comunicação ou acordo pessoal "membro a membro". Isto não é surpreendente se considerarmos que, segundo o princípio da autopoiese dos sistemas sociais de Luhmann (1997), a agentividade na forma individual é promovida, adaptada e instrumentalizada para perpetuar relações sociais específicas num espaço discursivo dotado de auto-referencialidade. Fenômeno esse que aponta para o que poderíamos chamar de "intencionalidade organizacional" — uma agentividade transcendente ao indivíduo que não exclui a existência, num outro nível sistêmico, de uma actância psicofisiológica.

Ora, paralelamente a isso, o sistema político-econômico se assenta numa ideologia que circunscreve a agentividade dos indivíduos a atos pessoais de caráter basicamente objetivo, empiricamente "palpáveis", e ao mesmo tempo os exclui (salvo as exceções juridicamente autoconstituídas!) do controle sobre relações sociais, organizações, condições objetivas. Deforma, assim, o conceito de liberdade ao mascarar o fato de que se esta se limita a "fazer escolhas pessoais" ou "construir significados individuais". Isso cria um falso senso de eqüidade, democracia e realização, perigoso particularmente hoje, em que a página do Iluminismo já está virada. A esse respeito, diga-se de passagem que o próprio Kant, em um

texto de 1785, ainda não havia transcendido esse paradoxo, ao discorrer sobre o esclarecimento das massas — a utopia iluminista.

Nesse enquadramento ideológico, as pessoas imaginam ser, ao menos em princípio, igualmente realizadas e agentivas (participativas) na exata medida em que se sentem construindo e negociando significados pessoais, embora a imensa maioria das "escolhas" sejam elicitadas por influências sociais massivas como a mídia e as tecnologias de persuasão em massa. A sociedade capitalista constrói discursos que investem o imaginário de cada pessoa com o papel de "agente", ou seja, alguém que tem o poder de mudar o mundo por si mesmo, apenas com sua imaginação (a falácia do "forum democrático"). Mas, adverte Ratner (op.cit.), o lado obscuro desse procedimento é que o conceito individualístico de agentividade serve de colete à prova de balas à organização ou rede organizativa da sociedade, ao deixar, e alimentar, a presunção tácita de que cada um é o único responsável por seus problemas. Se alguém sofre com dificuldades e privações, é ele próprio o causador dessa condição, e mais ninguém.

E aqui fica visível a armadilha: a partir do momento em que, na cenografia da organização social, cada um é representado como apto a lidar com fatos sociais da maneira que desejar ou escolher ("liberdade democrática"), todas as dificuldades que vier a sofrer serão decorrentes de seu estilo de lidar com esses eventos, e não desses mesmos eventos — que, afinal, neste viés ideológico, não teriam qualquer outra substancialidade exceto o que cada um "escolhe ter na mente".

Esse sujeito, na medida em que, por força dos efeitos das socializações primária e secundária (Berger e Luckmann, 1985), participa de múltiplas atividades, sucessivas ou simultâneas, compatíveis ou contraditórias (logo, de diversos papéis sociais que podem entrar em competição ou até em choque nos espaços institucionais) é heterogeneizado, disperso, em um leque de práticas sociais (as quais, ipso facto, geram as contradições encontráveis em quaisquer sistemas de atividade, internamente ou na interface dos sistemas de atividade), quais sejam:

1. Constitutivas, que acionam a subjetividade em lugares identitários, personas sociais — um compósito heterogêneo e mais ou menos contraditório de papéis, status, posições, relacionamentos que reivindica para si e emprega como referência para situar o outro;
2. Articulativas, que atribuem, em graus variáveis, eficácia e legitimidade às diversas lógicas de intervenção desse sujeito no mundo, em função das relações mantidas, por meio desses encadeamentos de ações orientadas, com os vários grupos sociais para os quais (e dentro dos quais) presta serviços;

3. Exercitivas, que o interpelam como responsável pelo gerenciamento de cada papel exercido, ou melhor, pela concretização dos resultados sociais desejáveis de cada atividade, consideradas as relações entre as funções que exerce na divisão social do trabalho e a multifatorialidade organizacional do(s) sistema(s) de que participa.

É neste terceiro nível que, para o Modelo Holístico, são geradas as contradições, impasses e fracassos atinentes à construção conceitual e instrumental das intervenções específicas do profissional em objetos específicos do entorno social, visando a um bem social sócio-historicamente situado e reconhecido.

Por sua vez, as práticas exercitivas se desdobram (entre outras) nas formas de organização do trabalho num domínio específico, considerando, dentre diversos aspectos, os que serão o foco deste artigo, a saber, os parâmetros de atividade (Richter, op.cit.):

1. Objetivos e sub-objetivos da prestação de serviços ou do cumprimento de etapas e subcomponentes desta.
2. Características do trabalho, tais como filosofia de trabalho, conceitos embasadores-norteadores, recursos empregados, resultados considerados condizentes com a natureza do trabalho executado e o(s) critério(s) para julgá-los.
3. Tarefas, concebidas como conjunto(s) de ações e comportamentos selecionados e encadeados, cada qual articulado a um (sub)objetivo ou etapa dentro da lógica profissional da prestação de serviço.

Este parâmetro pode ser equacionado em termos da tripartição do trabalho social, segundo Leontiev, em atividade, ação e operação. No caso particular da educação lingüística, o papel tomado coletivamente relaciona-se à atividade, ou seja, o bem social objeto do grupo profissional. Quanto ao papel em nível de relação profissional concreta, o desdobramento dará:

a) ações — ao especificar as intervenções direcionadas ao ciente, quer haja ou não resposta física, deliberada ou consciente por parte deste;
b) operações — considerando a transformação das ações ou dos encadeamentos de ações no seu correlato cognitivo-afetivo-motor, construído subjetiva e reflexivamente pelo sujeito-alvo das intervenções didáticas, no espaço da ZDP.

Na próxima seção e seguintes, abordaremos alguns aspectos do problema da construção dos parâmetros de atividade no ensino de português-L2, procurando privilegiar a tripartição leontievana no equacionamento da lógica das intervenções didáticas. Destas, serão selecionados para discussão dois recortes: a) as tarefas centradas na forma; b) as perguntas tutoriais.

3. INTEGRAÇÃO LEITURA-GRAMÁTICA NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

O ensino de segunda língua - neste estudo, português como segunda língua - prevê o uso do modelo de leitura interativo (Rumelhart, 1985), que tenta explicar como ocorre o processo de ler. Esse modelo está alicerçado em duas estratégias de leitura: *top-down* (leitura como um processo cognitivo) e *bottom-up* (leitura como um ato perceptual). Nesta seção, objetiva-se, primeiramente, discutir os preceitos teóricos do modelo interativo, dando ênfase à estratégia *bottom-up*, e, após, ressaltar algumas conclusões acerca de uma análise prévia feita em um livro didático de português para estrangeiros, no que se refere ao uso da estratégia *bottom-up.*

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Rumelhart (1985) tem posto em discussão um modelo de leitura, chamado interativo, que equilibra os vários subprocessos de leitura que se tem proposto. Esse modelo prevê o uso da estratégia *bottom-up*, defendida por Gough (1985), concomitantemente ou paralelamente com o uso da estratégia *top-down*, defendida por Goodman (1988). Este chamado modelo interativo não pressupõe a primazia de uma estratégia sobre a outra, mas sim posiciona uma constante interação entre elas, isto é, cada fonte de informação contribui para a construção do significado do texto. Nessa perspectiva, bons leitores são bons decodificadores (estratégia *bottom-up* ou ascendente) e bons interpretadores textuais (estratégia *top-down* ou descendente) (Eskey, 1988).

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

Por estratégia *top-down* entende-se o uso do conhecimento prévio do leitor para interpretação do texto e a criação de expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler. Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma transação entre leitor e texto, o que resulta na construção do significado. Essa visão faz com que o leitor tenha um papel altamente ativo, pois seu conhecimento de mundo é tão importante quanto as informações do texto (Goodman, 1985). Por outro lado, a estratégia *bottom-up* caracteriza a leitura como uma progressão

seqüencial e linear (letra por letra) ao longo de todo texto. Há uma decodificação das unidades lingüísticas individuais (por exemplo, fonemas, grafemas, palavras, frases) e constrói significado textual das pequenas unidades para as maiores (das partes para o todo), ou seja, centra-se na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto. Essa estratégia, por enfatizar as pequenas unidades do texto, trabalha com os aspectos formais da língua, isto é, aspectos gramaticais e léxico.

A importância de se trabalhar gramática e leitura conjuntamente é atestada por Rutherford (1987), Ellis (1997) e Giovannini et al (1996), pois estes autores afirmam que apenas a comunicação é insuficiente para a aquisição de uma completa competência gramatical. Embora seja possível que os estudantes de uma segunda língua adquiram uma competência gramatical básica através de um ensino comunicativo, esse ensino ainda carece de complementos para que a gramática da língua seja aprendida. Algumas atividades centradas na forma podem ajudar na aquisição de alguns pontos gramaticais difíceis. O propósito de ensinar gramática é para que os aprendizes construam algum tipo de consciência, representação cognitiva, a qual, se perguntado, eles poderão articular. Rutherford (1987) chamou essa consciência sobre os aspectos formais da língua de *consciousness-raising*. Nesse sentido, acreditamos que o ensino da gramática em aulas de leitura deve estar a serviço da aprendizagem e não no comando da aprendizagem.

Outra contribuição crucial da decodificação *bottom-up* é o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavras. Carrell (1988) também pontua que, ao contrário da visão tradicional do vocabulário, atualmente sabe-se que uma determinada palavra não tem uma noção fixa, esta dependerá do contexto e do conhecimento prévio do leitor, podendo, assim, assumir variados significados. Se o leitor não possui experiências prévias sobre determinada palavra empregada em determinado contexto, então, a compreensão do item lexical e da sentença como um todo será afetada.

3.2 ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Analisamos as seções de leitura de um livro didático (LD) de português para estrangeiros e verificamos qual a concepção de leitura no que se refere ao aprimoramento da estratégia *bottom-up*. Em outras palavras, verificamos se as habilidades de leitura e gramática influenciam uma na outra para que se construa a competência comunicativa do aluno. A metodologia utilizada segue os preceitos da segunda geração da Teoria da Atividade (Leontiev, 1978) e prevê a identificação das ações desenvolvidas pelo aluno durante a atividade de aprender Português e se essas ações podem vir a se transformar em operações.

O livro didático destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade e idade que queiram aprender Português. O objetivo, dessa forma, é trabalhar com as quatro habilidades e a abordagem utilizada, segundo o livro do professor, é comunicativo-estrutural, pois pontos gramaticais também são enfatizados. As lições são divididas em cinco blocos (A, B, C, D e E), cada um com um objetivo específico, por exemplo: bloco B apresenta a gramática de cada lição; bloco D trabalha com textos de compreensão oral e leitura.

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

Percebemos que o autor do livro privilegia o uso do modelo de leitura *top-down*, pois sempre que aparecer um texto o professor deverá conduzir o aluno a fazer uma leitura da parte não-verbal do texto para tentar compreender idéias principais ou informações específicas que os exercícios indicam. Podemos inferir que o conceito de leitura que subjaz o LD é fazer com que o aluno crie hábitos conteudísticos, pois ler significa centrar a cognição do aluno no conteúdo do texto, sem valorizar a forma. Assim, o modelo *bottom-up*, nessa concepção, estaria excluído durante a leitura, o que muitos autores (ver os artigos em CARRELL, DEVINE e ESKEY, 1988) atestam como falha. Observamos também que o conceito *top-down* de leitura aparece caricaturalmente nos exercícios, pois no LP não é feita nenhuma menção à teoria que embasa as tarefas presentes no LA.

Em nenhum exercício de leitura há menção à gramática ensinada no bloco B da lição. Essa fragmentação entre a competência de leitura e a competência lingüística nos leva a perceber que o autor do livro não considera os exercícios com foco na forma importantes para que se compreenda um texto, ou seja, se não há integração, uma competência não influencia na aquisição da outra. Alguns autores como Eskey (1988) advogam que uma decodificação rápida e precisa da língua é importante para qualquer tipo de leitura e especialmente importante para leitura em segunda língua. Portanto, o LD falha em trabalhar apenas com o modelo *top-down*, pois, a literatura nos mostra que o bom leitor é aquele que obtém informações por meios da decodificação *bottom-up* e da análise *top-down*, fazendo, assim, uso

do modelo interativo. Dessa forma, os exercícios presentes nos livros deveriam enfocar o modelo interativo e não privilegiar um só.

Ao desvincular atividades de leitura e de gramática, evidencia-se também que o livro tem preocupação meramente em apresentar metalinguagem (bloco B de cada lição). Assim, se o foco na forma está centrado nas atividades metalingüísticas, atividades gramaticais não são ensinadas integradas ao seu uso contextualizado, ou seja, foco na forma sem *consciousness-raising*. Segundo afirma Rutherford (1987), exercícios que trabalham a consciência do aluno sobre a gramática da língua estão associados ao aprimoramento do modelo *bottom-up*. Assim, com essa desvinculação, fica evidente que o conceito de leitura é tal que o foco na forma não está destinado a alimentar o processamento *bottom-up*.

Ainda em relação ao modelo *bottom-up*, porém agora com ênfase no ensino do vocabulário, percebemos que este também é trabalhado separado da leitura, nos blocos A e E. Nesses blocos, o vocabulário é listado e muitas vezes aparece com a definição ao lado, retirada do dicionário. Assim, percebemos que, para o ensino da leitura no LD, o papel dos processos ascendentes seria supérfluo.

A Teoria da Atividade atesta que as tarefas devem possuir lógica interna, num contínuo crescente de complexidade. A fragmentação existente entre leitura e gramática comprova que não há lógica interna e que a gramática é ensinada de forma estrutural, como um fim em si mesmo. As ações que o aluno desenvolve, ou seja, os vários exercícios de leitura presentes no livro deveriam estar de acordo com o motivo da atividade: a competência comunicativa. Porém, percebemos que, se a ênfase do livro é trabalhar apenas com o modelo *top-down*, o ensino não é interativo e, consequentemente, não condiz com uma metodologia comunicativa. Um ensino comunicativo de leitura é pautado no modelo interativo, que prevê o uso de processos *top-down* e *bottom-up* concomitantemente ou simultaneamente.

Portanto, o LD não pode ser analisado segundo os preceitos da Teoria da Atividade, pois, se as ações não estão de acordo com o motivo da atividade, consequentemente, não ocorrerá o nível da operação, e assim, o aprendizado sai prejudicado. O modelo de leitura interativo é primordial para que o aprendiz consiga construir significado a partir do que o autor propôs. Um dos meios possíveis para que a ação desenvolvida pelo aluno se torne automática é trabalhar, de forma satisfatória, esse modelo em todas as unidades do livro (ou seja, retomar conceitos e (micro)habilidades ao longo do curso de forma gradativamente mais complexa e sofisticada — o chamado ensino cíclico). Diga-se de passagem, esta é inclusive condição *sine qua non* para efetivamente se trabalhar ensino-aprendizagem de línguas no

espaço de uma ZDP (Pinto E Richter, 2006). Como foi constatado no LD analisado, somente o modelo *top-down* é enfatizado, o que compromete o aprendizado da habilidade de leitura.

4. O PAPEL DAS PERGUNTAS NO ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

As perguntas, na perspectiva deste artigo, são definidas como um tipo de estratégia de tutoramento, pois são utilizadas para guiar a cognição do aluno em direção aos resultados das atividades de leitura considerados desejáveis para a construção das microhabilidades. Ademais, podem também mediar o trabalho do aluno e do professor em sala de aula em Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sob a ótica dessa perspectiva, Lucioli (2003, p.27) acredita que o importante é o auxilio prestado ao aluno para que ele possa criar significados a partir de sua participação em atividades, tendo por objetivo torná-lo consciente da maneira pela qual está utilizando o conhecimento que possui e aplicando este conhecimento para reorganizar futuras experiências.

Com base nisso, o professor precisa estar preparado para dar assistência ao desempenho cognitivo dos alunos na resolução das atividades. Ressaltamos, portanto, a importância das estratégias de tutoramento estarem presentes tanto no livro didático do aluno quanto no livro didático do professor. Consideramos esse fator de suma relevância, porque, muitas vezes, o docente depara-se com situações inusitadas, difíceis de serem resolvidas, resultando no fornecimento de respostas prontas por parte dele.

Entretanto, se o professor estivesse munido de algum tipo de estratégia de tutoramento, teria a oportunidade de mobilizar o aluno para situações conflitantes, nas quais o próprio aprendiz pudesse construir seus conhecimentos. As perguntas, vistas como um meio de tutorar, podem levar ao conhecimento sobre o próprio sistema cognitivo e seu funcionamento, chamado de conhecimento metacognitivo, o que altera significativamente o rendimento e tem implicações positivas no desempenho de várias tarefas (Gomes, 2002).

4.1 A TAXONOMIA ENTRE AS PERGUNTAS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS PERGUNTAS QUE FUNDAMENTAM ESTE ESTUDO

Para estabelecer a relação entre as perguntas do livro didático de português para estrangeiros e as perguntas que serão utilizadas para fundamentar a nova classificação das perguntas identificadas nos livros, dois pontos foram avaliados - a flexibilidade das perguntas quanto à função e o contexto, cujos estudos acerca das perguntas foram desenvolvidos.

Apesar de considerarmos as perguntas como um meio de tutorar o trabalho em ZDP, corremos o risco de não encontrá-las nos livros, desempenhando esta função. Portanto, os estudos que fundamentarão teoricamente as novas classificações das perguntas encontradas no livro analisado, nos darão bases teóricas para classificar tanto aquelas perguntas que têm como função tutorar quanto as que se enquadram em um paradigma mais tradicional.

Além de a flexibilidade, o contexto também foi um critério decisivo, pois, na maioria das vezes, os estudos abordam as perguntas no uso oral. E, foram as perguntas orais que mais se identificaram com as perguntas escritas do livro didático. Por esse motivo, alguns desses estudos também foram selecionados para fundamentar esta pesquisa, pois com certeza saberemos respeitar as peculiaridades e fatores pertencentes aos diferentes contextos (oral e escrito) nos quais as perguntas foram e serão analisadas.

Na seção a seguir, estão relacionados parte dos autores que desenvolveram estudos acerca das perguntas e que serão, teoricamente falando, peças fundamentais para a análise dos dados deste artigo.

4.2 ESTUDOS ACERCA DAS PERGUNTAS

As perguntas, nos últimos anos, vêm se tornando objeto de investigação de pesquisadores e/ou professor no âmbito do ensino de línguas (língua estrangeira ou materna).

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

Dentre as perguntas didáticas, é importante comentar as perguntas facilitadoras de aprendizagem, que se subdividem em:

a) Perguntas encadeadas – são representadas por uma cadeia de perguntas mais ou menos abertas, sintáticas e, às vezes, podem ser independentes quanto ao sentido semântico. São ligadas ao texto na sua linearidade, apresentando como objetivo pedagógico o entendimento da situação enunciativa do texto ou ainda traduzi-lo.

b) Perguntas de múltipla escolha – essa tipologia se assemelha aos exercícios de múltipla escolha que ainda, hoje, são comuns nas avaliações escritas. As respostas prováveis a essas perguntas apresentam-se de forma explícita na condição de alternativas a serem escolhidas.

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

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

Uchöa (1996), em seu estudo investigativo, cita alguns autores, nos quais ela apoiou-se para descreve as funções das perguntas e das respostas no discurso escolar, isto é, na relação dialógica em sala de aula, visando à leitura e compreensão de textos. Entre eles ela destaca Maclure e French (1989), Terzi (1992), Ehlich, (1986), Mira Mateus et al (1983) e outros. Conhecendo o trabalho de Uchöa, é possível formar dois grupos de perguntas, a saber: o grupo das perguntas autênticas e o grupo das pseudoperguntas.

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

As pseudoperguntas, por sua vez, pertencem ao segundo grupo das perguntas. Elas se caracterizaram pelo fato de o perguntador (professor) já saber as respostas do aluno. As respostas que se originam desse tipo de pergunta exigem que o aluno apenas recorde conteúdos específicos. Isso não só restringe os conhecimentos que o aluno tenta expressar como também afeta o desenvolvimento cognitivo das respostas.

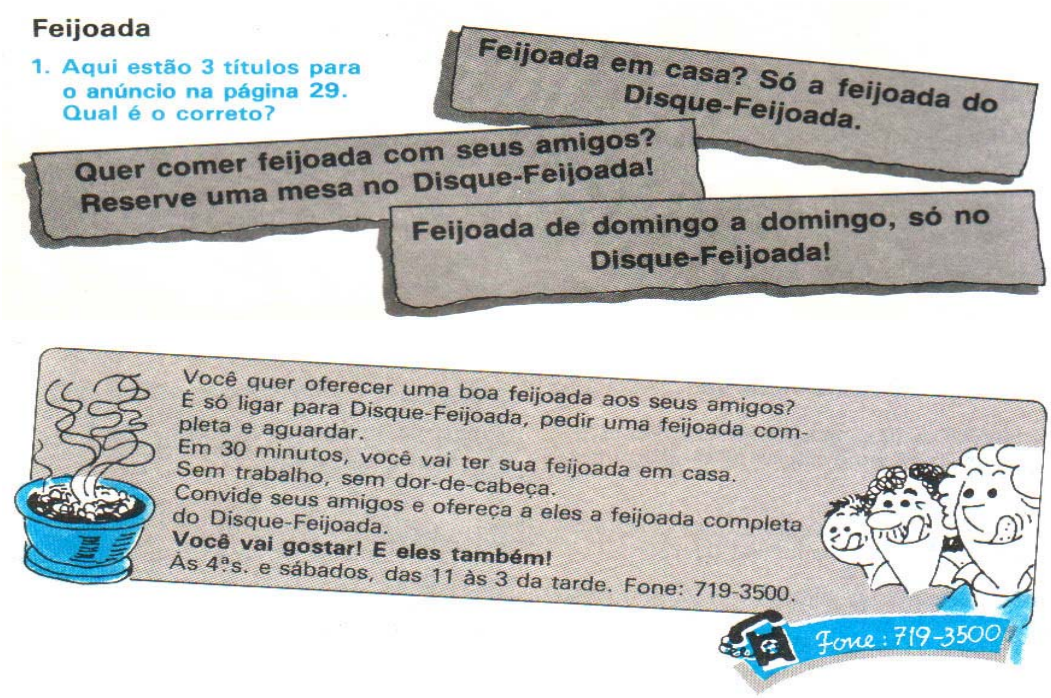
4.3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO ALUNO

No livro didático do aluno, tivemos, até o momento, a ocorrência de três tipos de perguntas, a saber: perguntas que direcionam a escolha, perguntas de interpretação, e perguntas de vocabulário. As perguntas foram classificadas com base nos preceitos teóricos defendidos pelas autoras citadas na seção anterior. Mesmo que tenham sido classificadas conforme a função/papel desempenhada pelas perguntas referidas nos estudos, elas ganham novas nomenclaturas, sendo estas últimas escolhidas por mim.

Perguntas que direcionam a escolha

Encontramos esta tipologia em quatro lições, porém de forma intercalada. O objetivo primordial visado por elas é direcionar a resposta do aluno. Ou seja, propor a ele sugestões de respostas (alternativas de múltipla escolha) para que, obviamente, apenas escolha a correta.

Exemplo 1– Livro do aluno – Lição 3, p.28 e 29.



O exemplo acima confirma a função agregada a essas perguntas, pois ao aluno cabe a tarefa de escolher um título para o anúncio. Em momento algum essa tarefa exige que ele mantenha relação com o assunto do texto, nem tampouco com o contexto. Ele simplesmente realiza a escolha, selecionando a alternativa que "acha" correta ou usa o velho truque do "chute".

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

Perguntas de interpretação

São perguntas que exigem do aluno pouca reflexão (para não dizer nenhuma), basta ele fazer a transferência de alguns trechos ou frases de um determinado texto para que a

resposta se consuma. A função delas é fazer com que o aluno transfira conhecimentos acabados, isolados. É um tipo de pergunta pouco abordado no exemplar analisado, pois foi encontrado em três lições apenas.

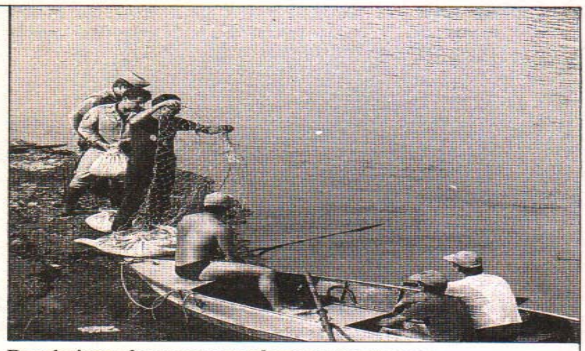
Exemplo 2 – Livro do aluno – Lição 11, p.115.

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

Jacaré 2 × Polícia 0

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

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



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

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

As perguntas interpretativas do Exemplo 2 confirmam a constatação feita no parágrafo anterior. As respostas a elas estão prontas no texto, basta transferi-las. Na pergunta de número 1, Onde estava o jacaré?, a resposta encontra-se pronta na terceira e quarta linha do texto "...o jacaré que apareceu no poluído e fétido **rio Tietê**...". As outras perguntas seguem esse mesmo padrão. Isso implica em uma forma de testar o uso da língua-alvo pelos alunos, sem suscitar uma troca de informação que possa ser considerada verdadeira.

As "perguntas de interpretação" equiparam-se às perguntas denominadas por Coracini (1995) de "perguntas encadeadas". O encadeamento e a linearidade que seguem estas perguntas, de certa forma, induzem o aluno a olhar apenas para o texto, só é válido o que está escrito nele. Esse grupo de perguntas assemelha-se também às "perguntas de conteúdo" propostas por Lucioli (2003) e às "pseudoperguntas" discutidas por Uchöa (1996).

Perguntas de vocabulário

As perguntas de vocabulário foram encontradas em apenas uma lição do livro analisado. Elas têm como função fazer com que o aluno tome conhecimento de algumas palavras que foram selecionadas a partir do texto. A pergunta que exemplifica esse grupo pertence ao texto "Jacaré 2 X polícia 0", ilustrado no recorte do Exemplo 2.

Exemplo 3 - Livro do aluno - Unidade 3, p.115

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

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

Esse procedimento dispensa de imediato a assistência do professor. O trabalho do aluno não precisa ser assistido pelo professor, cabe a ele consultar o dicionário e retirar dele conceitos prontos que correm o risco de não ter o mesmo sentido do das palavras aplicadas no contexto do texto.

As “perguntas de vocabulário” equiparam-se as às “pseudoperguntas” analisadas por Uchöa (1996), em sua pesquisa. Segundo a autora essas perguntas restringem o aluno ao simples reconhecimento e reprodução de palavras, transformando a atividade de leitura em uma atividade psicomotora que exige do aluno percepção visual e cópia.

Considerando os resultados parciais deste estudo, percebemos a ausência de perguntas como estratégias de tutoramento. Elas estão estruturadas com o objetivo de atender propósitos conteudísticos e não para tutorar o trabalho em ZDP.

Não há interação entre professor e aluno por intermédio das perguntas, ponto este que vai de encontro com as concepções teóricas defendidas pela Teoria da Atividade. Esta teoria enfatiza a centralidade dos fatores socais e da interação entre os sujeitos e seu ambiente e a importância da mediação feita por meio de ferramentas (livro didático). Tanto a atividade do professor quanto a do aluno precisa se relacionar com o mundo exterior para que o aluno se torne capaz de modificá-lo, buscando, assim, atingir resultados intencionais.

No entanto, com base nos resultados parciais, observamos que as perguntas distanciam o aluno do mundo exterior e a maneira como estão estruturadas não auxiliam professor e aluno no trabalho em ZDP. As perguntas para assistir o trabalho em ZDP deveriam estar encadeadas de modo que trabalhassem, primeiramente, o nível de desenvolvimento real do aluno e avançassem para o nível desenvolvimento potencial. Este encadeamento permite que o professor conheça as funções já consolidas pelo aluno, conseguindo, assim, ajudá-lo naquelas funções que estão em fase de amadurecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações teóricas apresentadas no presente artigo, concluímos que o Modelo Holístico encarrega-se de desenvolver conceitos não trabalhados pela Teoria da Atividade, sendo que esses conceitos dizem respeito aos valores e aos afetos que emergem das relações entre professor e aluno. Ou melhor, de acordo com o modelo, a dimensão axiológica (valores e afetos) das relações humanas é um ponto decisivo para que as ações do sujeito atinjam a logicidade.

Por outro lado, com base na análise dos livros didáticos de português para estrangeiros, percebemos que os pontos analisados (tarefas de gramática e perguntas), nas seções de leitura, conflitam com as bases teóricas defendida pela Teoria da Atividade. As ações (tarefas), para essa teoria, precisam condizer com o motivo real da atividade, resultando assim, na logicidade interna entre as tarefas do livro didático. Além disso, as ações precisam estar encadeadas, respeitando um nível crescente de complexidade para que o professor e o aluno possam trabalhar em ZDP.

No entanto, não foi esse o perfil encontrado na análise, pois tanto as tarefas de gramática quanto as perguntas parecem manter certa individualidade em relação ao motivo da atividade. Isso acontece, porque essas tarefas estão descontextualizadas e fragmentadas em relação à atividade de leitura. As tarefas analisadas também não apresentam um encadeamento consistente que permita ao professor e aluno trabalharem em ZDP. Logo, esse tipo de encadeamento não permite que as perguntas exerçam a função de estratégias de tutoramento.

Dessa forma, na perspectiva deste estudo, o ensino de línguas, em especial o ensino de português para estrangeiros, é entendido como um todo coerente entre as partes envolvidas, compreendendo tanto a formação permanente do docente quanto o olhar crítico que este deve ter no momento da adoção de livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, A. M. de B. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. In: **Psicologia USP**, vol. 11, n° 1, São Paulo, 2000.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Dionísio, A.P.; Hoffnagel, J. C. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

CORACINI, M. J. R. F. 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.

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

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

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

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

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

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

LAZZARINI, E. R. et al. A supervisão didática no contexto da formação psicoterapêutica. In: **Temas em Psicologia da SBP**, 2004, vol. 12, n° 1, p. 18-27.

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

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. São Paulo, PUCSP-LAEL, 1999, Tese de Doutorado.

LUHMANN, N. **Sociedad y sistema: la ambición de la teoria**. Barcelona: Paidós, 1997.

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

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

RATNER, C. Agency and culture. In: Journal **for the Theory of Social Behavior**, 2000, vol. 30, p. 413-434.

RICHTER, M. G. **Aquisição, Representação e Atividade**. Santa Maria, UFSM-PPGL Ed., Série Cogitare, 2007 (no prelo).

ROTH, W-M. Emotions, Motivation and Identity in Workplace: Mathematics and Activity Theory. In: **International Seminar on Learning and Technology at Work**. Institute of Education, London, Mar. 2004.

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

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

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.