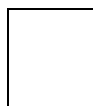


EDETILDE MENDES DE PAULA

**LEITURA ELABORADA: INSTRUMENTO PARA A LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA?**

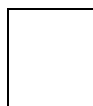


Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia – MG
2006

EDETILDE MENDES DE PAULA

**LEITURA ELABORADA: INSTRUMENTO PARA A LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA?**



Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia – MG
2006

EDETILDE MENDES DE PAULA

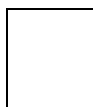
**LEITURA ELABORADA: INSTRUMENTO PARA A LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Lingüística – Curso de Mestrado
em Lingüística do Instituto de Letras e
Lingüística da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e
Lingüística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o ensino/
aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Doutor Osvaldo Freitas de
Jesus.



Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia – MG
2006

A meus pais, por seu infinito amor.

A meu marido, filhos e nora, pelo apoio e compreensão.

À minha professora maior, Ilda Fernandes Brito, por sua dedicação.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por sempre me encorajarem a estudar.

A meu marido, filhos e nora pelo apoio, colaboração e carinho.

À minha professora do primário, Ilda Fernandes Brito, por me mostrar que somos capazes de vencer nossas limitações.

A meus alunos da Central de Línguas, pelo estímulo.

Aos colegas, à coordenação e secretaria da Central de Línguas, por torcerem por mim.

Aos amigos, Maria Laura, Flávia, Leonardo, Lília, Marcus Vinícius, Maria Cristina, Rainer, Rosângela e à Professora Doutora Célia Assunção Figueiredo pelo apoio.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado que prontamente me orientou e ajudou quando precisei.

Aos professores do Mestrado que contribuíram na minha formação, orientando-me e incentivando-me.

Aos professores, Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo e ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo que compuseram a Banca de Qualificação, pelas sugestões e encaminhamentos para o prosseguimento deste trabalho.

Aos coordenadores do Programa de Mestrado, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pelos incansáveis esforços para o bom desempenho de nossas atividades.

Ao Professor Doutor Osvaldo de Freitas de Jesus, meu orientador, pela compreensão e paciência durante a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é fazer uma análise da concepção de leitura implícita no manual do professor, da série de livros didáticos de Língua Alemã, como Língua Estrangeira, *Themen aktuell*, em particular do livro 1, para verificar se as orientações sugeridas por esse manual são pertinentes ao tipo de texto e atividades de leitura propostas. Um outro objetivo é analisar o tipo de informação contida nesses textos destinados à leitura. Considerando a importância da leitura no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, torna-se relevante não só conhecer melhor a concepção de leitura subjacente nesse livro didático, como também analisar as informações explícitas e implícitas contidas nesses textos específicos para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Nesta pesquisa, não há interferência direta sobre o objeto observado, por tratar-se de uma pesquisa com base documental, de caráter interpretativo, pois tem como objetivo analisar a concepção de leitura no referido livro didático. Este estudo é o resultado das reflexões sobre hipóteses tecidas pela pesquisadora em busca de entender alguns questionamentos levantados por ela, enquanto professora de Língua Alemã, em relação à leitura e suas concepções. Desse modo, o estudo apresenta interpretações marcadas pela subjetividade. As reflexões sobre as hipóteses levantadas apontam que as orientações contidas no manual do professor no livro *Themen aktuell* 1 são insuficientes tanto para a ocorrência de processamentos cognitivos quanto para a construção de significado.

Palavras – chave: concepção de leitura, língua estrangeira, leitura, língua alemã.

ABSTRACT

The main aim of this research is to make an analysis of the conception of reading implied in the German teacher's book of the *Themen Aktuell*'s series, for German as a foreign language, particularly book number 1, in order to verify if the suggestions in this guide are pertinent to the texts and the recommended activities. Another aim is to analyze the type of information contained in this book. If we consider the importance of reading during the learning process of a foreign language, it becomes important to know not only the best conception of reading presented by this book, but also to analyze the explicit and implicit information in those texts specifically to develop the reading ability. This research does not have a direct interference on the observed object, because it has a documental basis and an interpretive character, seeking to analyze the concept of reading in this didactic book. This study is the result of some reflections on hypotheses elaborated by the researcher, in order to understand some questions, raised by her as a German teacher, related to reading and its conceptions. This way, this study's interpretations are marked for her subjectivity. The reflections on the raised hypotheses seem to demonstrate that the suggestions contained in the book *Themen aktuell 1* (teacher's manual) are insufficient for the development of the cognitive process and for the construction of meaning.

Keywords: conception of reading, foreign language, reading, German

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.....	16
1.1 Tendências da Teoria sobre leitura	16
1.2 Tendências da Pesquisa sobre Leitura no Brasil.....	22
1.3 O texto e a leitura.....	32
1.4 Leitura como processo cognitivo.....	36
1.4.1 O papel do cérebro na leitura.....	39
1.4.2 O papel da memória na leitura.....	40
1.4.3 Interpretação.....	43
1.4.4 A leitura simplificada e a elaborada.....	44
1.5 A leitura na Língua Estrangeira.....	47
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	53
2.1 Metodologia: Concepção Epistemológica e Procedimentos.....	53
2.2 Procedimentos.....	55
2.3 Pergunta de pesquisa.....	57
2.4 Objetivos da Pesquisa.....	57
2.5 Contexto da Investigação.....	58
2.6 Perfil da Pesquisadora.....	58
2.7 Caracterização do objeto pesquisado.....	58

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3. Análise da Concepção de Leitura dos Textos de Leitura do Livro – Texto.....	64
3.1 Análise do texto: Düsseldorf ist international - Düsseldorf é internacional.....	65
3.2 Análise do texto: Herr Weiß aus Schwarz - O senhor branco de preto.....	67
3.3 Análise do texto: Bierlexikon – O glossário da cerveja.....	70
3.4 Análise do texto: Wohnungsmarkt – Classificados de imóveis.....	72
3.5 Análise do texto: Alle Wege nach Berlin- <i>Todos os caminhos levam a Berlim</i>	80
3.6 Análise do texto: Berlin 30 Jahre später - Berlim 30 anos mais tarde.....	84
3.7 Análise do texto: Das Herz Europas - <i>O coração da Europa</i>	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICES.....	108
Apêndice 1: Düsseldorf é internacional.....	109
Apêndice 2: O senhor Branco de Preto.....	111
Apêndice 3: O glossário da cerveja.....	113
Apêndice 4: Classificados de imóveis.....	116
Apêndice 5 : Todos os caminhos levam a Berlim.....	120
Apêndice 6: Berlim 30 anos mais tarde.....	122
Apêndice 7: O coração da Europa.....	125
ANEXOS.....	128
Anexo 1: Düsseldorf ist international.....	129
Anexo 2: Herr Weiß aus Schwarz.....	131
Anexo 3: Bierlexikon.....	133

Anexo 4: Wohnungsmarkt.....	135
Anexo 5: Alle Wege nach Berlin.....	138
Anexo 6: Berlin 30 Jahre später.....	140
Anexo 7: “Das Herz Europa”.....	143

INTRODUÇÃO

Embora antigamente a leitura fosse vista como forma de receber informações importantes, hoje, a Pesquisa da Teoria da Leitura, em uma concepção cognitivista, definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que contribui para o desenvolvimento intelectual. Deste modo, a pesquisa em leitura trouxe nova luz sobre sua acepção, não apenas em relação às necessidades sociais, mas também às individuais, uma vez que ler é uma maneira de desenvolver potencialidades intelectuais.

Algumas razões teóricas e práticas levaram a pesquisadora a tomar como objeto de pesquisa em sua dissertação de mestrado a concepção de leitura implícita no livro do professor de Língua alemã, *Themen aktuell 1*, um dos livros utilizados para o ensino de Língua Alemã, como Língua Estrangeira, no Instituto Goethe na Alemanha e em outros países, como o Brasil.

Aufderstrasse et al (2004), autores desse livro didático, pontuam, no livro do professor, que o propósito da leitura é sobretudo o entendimento global, logo, as leituras devem ser gerais e rápidas e não voltadas para detalhes e informações minuciosas. No entanto, ao longo do livro, observa-se que são requeridas outras formas de leitura. Nas primeiras lições, a leitura é simples e, portanto, não exige uma leitura elaborada. Os textos específicos para leitura têm como finalidade desenvolver habilidades de comunicação, como: a oral, a auditiva, a escrita e a própria leitura.

Para que o ato de ler se realize com sucesso, as autoras sugerem que o professor motive o aluno de diferentes modos, por exemplo, por meio de analogias, de recursos de linguagem não verbal. Propõem ainda que as palavras desconhecidas devam ser ignoradas, e que não se deve conduzir o aluno a buscar detalhes nem nas estruturas

sintáticas, nem nas lexicais, e nem nas semânticas. As reflexões sobre essas sugestões e propostas é que norteiam este estudo.

Em relação ao processo de leitura, pode-se dizer que existem dois procedimentos básicos. Um deles, denominado *leitura simplificada* (JESUS, 2003) tem por objetivo entender a leitura de uma forma mais generalizada, ou seja, a meta principal dessa leitura não é reter informações na memória de longo prazo. Como ilustração desse tipo de leitura, pode-se citar a leitura de um jornal ou revista. Nessas duas situações, o leitor não tem como objetivo consolidar informações de forma particularizada; por isso esta leitura pode ser feita sob um enfoque global. A *leitura elaborada*, outro procedimento básico do ato de ler, objetiva, em geral, arquivar informações na memória de longo prazo, que é a memória onde estão arquivados os nossos conhecimentos de uma maneira geral. Um exemplo de leitura elaborada é aquela exigida nas instituições de ensino em geral.

Esse último procedimento de leitura é composto de três estágios, caracterizados como: reconhecimento, análise e síntese. O primeiro estágio é fundamental na leitura, porque nessa fase ocorre o reconhecimento grafemático e lexical, já que esses representam condições básicas para que o leitor tenha acesso aos conceitos que remetem às representações grafemáticas. Contudo, deve-se salientar que o reconhecimento não esgota o processo de leitura, na verdade, apenas o inicia, pois, além de o leitor reconhecer tais representações, ele precisa também analisar as combinações lexicais para compreender a proposição que as engloba. Já os itens lexicais dependem do contexto para significar proposicionalmente. Por fim, um leitor proficiente lê e pensa sobre o que leu, freqüentemente elaborando e re-elaborando as próprias sínteses.

Ademais, bem como nos mostra Jesus (2003) a leitura elaborada caracteriza-se por ser uma atividade conveniada com a memória de longo prazo. A necessidade de se fazerem *back ups* decorre das limitações do próprio sistema neuronal. Para que as informações não se percam, elas são arquivadas em diversos pontos do córtex, de modo a compensar as perdas de engramas, que são unidades de informação na memória, em função de reconstituição protéica irregular, a proteína é substituída na estrutura celular a cada doze dias.

Como o neurônio é um tipo de célula, ele também está sujeito a essa vicissitude. Dessa forma, as informações que estiverem arquivadas em determinada rede

neuronal setorial podem ser, parcialmente, perdidas na reconstituição protéica que ocorre dentro do neurônio. Portanto, arquivar a informação em vários pontos é estratégico para a memória a fim de que as informações não se percam, em consonância com Jesus (2003).

A partir desses conhecimentos, parece importante tecer hipóteses sobre as orientações presentes no manual do professor do livro didático de língua Alemã, *Themen aktuell 1*, uma vez que sugere para todas as unidades uma leitura rápida. Contudo, quando fazemos uma análise dos textos específicos para leitura e das atividades propostas a partir desses textos, parece haver algumas incoerências, já que alguns textos apresentam tanto temas complexos, por conterem aspectos históricos e culturais desconhecidos, ou distantes da realidade do aluno, quanto estruturas lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas pouco ou nada conhecidas pelos aprendizes de língua alemã, sobretudo, por estarem num contexto diferente de quem está na Alemanha, por exemplo.

Sabe-se que a leitura em Língua Estrangeira, especialmente em níveis básicos, tem fins específicos, dentre eles, a consolidação da pronúncia, o enriquecimento lexical, a aprendizagem de estruturas sintáticas. Desse modo, a abordagem proposta pelas autoras desse livro didático de Língua Alemã parece insuficiente para que o aluno retenha os conhecimentos para a aprendizagem desse idioma. Contudo, deve-se ressaltar que a leitura não tem como função apenas a aprendizagem de estruturas lingüísticas, tais como aqueles de cunho social, e cultural. Mesmo assim, por se tratar de um livro de Língua Estrangeira parece relevante que também haja preocupação, mesmo nos textos específicos para a leitura, com o processo da aprendizagem, já que esses textos, freqüentemente, apresentam tanto novas formas lexicais, quanto sintáticas.

No entanto, as autoras do *Themen aktuell 1*, Aufderstrasse et al (2004) não discutem essas questões; parece-nos que, para elas, a finalidade desses textos é primordialmente ensinar língua e cultura. Portanto, a leitura parece ser, nesse livro, um paradoxo, pois, ora é vista como uma atividade importante, ora como secundária.

A pesquisadora, enquanto professora de Língua Alemã e usuária do *Themen aktuell 1 e 2*, acredita que o aprofundamento dessas questões poderia enriquecer a prática pedagógica de outros professores que trabalham com Língua Alemã, ou, mais especificamente, com o livro didático *Themen aktuell 1*.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar e refletir sobre essa hipótese, estudá-la com mais profundidade para, quem sabe produzir informações que, no futuro, poderão servir de norte a outros docentes desta área da educação.

Para relatar os resultados de nosso estudo, organizamos esta dissertação em três capítulos além desta introdução e das considerações finais, conforme descrito abaixo.

No Capítulo 1, serão apresentadas algumas tendências teóricas acerca do desenvolvimento da Pesquisa da Teoria da Leitura. Para se apresentar essas tendências, optou-se por seguir um estudo realizado por Alexander e Fox, que fizeram uma análise de 234 textos teóricos sobre leitura para analisar as tendências paradigmáticas predominantes nos últimos cinquenta anos. De acordo com essas autoras, cinco sistemas paradigmáticos, ou modelos, predominaram, no período analisado, a saber, o behaviorista, de 1950 a 1965; o naturalista, de 1965 a 1975; o cognitivo, de 1975 a 1985; o social, de 1985 a 1995 e o heterogêneo, de 1995 até hoje. Ainda no capítulo 1, serão considerados os postulados teóricos relativos às tendências da Pesquisa da Leitura no Brasil, ao texto e à leitura, à leitura como processo cognitivo e à leitura na Língua Estrangeira.

No capítulo 2, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda neste capítulo, são objetos de interesse informações referentes ao contexto de análise, ao perfil da pesquisadora e à caracterização do objeto pesquisado.

No capítulo 3, serão apresentadas as análises sobre as concepções de leitura subjacentes aos textos destinados à leitura no livro *Themen aktuell*, sobretudo os textos que nos parecem de maior relevância para comprovar as hipóteses levantadas neste estudo.

Serão apresentadas, posteriormente, as considerações finais sobre as hipóteses levantadas durante as reflexões da pesquisadora ao longo da análise e, ainda, as implicações deste estudo para a Pesquisa da Teoria da Leitura em Língua Estrangeira, em particular, de língua alemã.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Tendências na Teoria da Leitura

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos e modelos teóricos que embasam esta pesquisa e que estão presentes nas principais correntes concernentes à Teoria da Leitura, seja ela behaviorista, naturalista, de processamento de dados ou cognitivista, social ou interdisciplinar. Serão considerados também alguns postulados teóricos acerca da Pesquisa em Teoria da Leitura no Brasil, e também sobre a Leitura como Processo Cognitivo e sua relevância no estudo sobre a Concepção de Leitura na série de livros didáticos de Língua Alemã como Língua Estrangeira, Themen aktuell 1.

Pode-se conjecturar que o ser humano tenha começado a ler há cerca de 5000 anos, quando a escrita foi inventada. Contudo, a leitura tornou-se objeto de pesquisa científica quando um oftalmologista francês, Émile Javal, há aproximadamente cem anos, observou que os olhos faziam movimentos sacádicos, ou seja, os olhos saltavam, enquanto se fixavam nos itens lexicais de um texto, conforme mostra Manguel (1999). Porém, a Teoria da Leitura precisou percorrer um longo e difícil trajeto para alcançar o status de teoria científica.

Nas últimas décadas, a leitura tem sido focalizada sob diferentes aspectos; seu entendimento teórico tem variado conforme o paradigma de aprendizagem em vigor na sociedade. Por ser a palavra paradigma chave para se entender essa evolução, é relevante conceituar esse termo, pois ele pode ser entendido sob diversas acepções. Kuhn (1978), em seu principal avalista, usou esse termo aproximadamente 26 vezes no capítulo 1, em “A

rota para a ciência normal”; algumas vezes, com a acepção de teoria geral, outras, como sinônimo de modelo. Nesta pesquisa, o termo paradigma será utilizado no sentido de uma visão sistêmica que abrange raízes epistemológicas, conceitos básicos e axiomas, método científico, objeto analisado e até a função social do conhecimento científico, num determinado espaço de tempo. Sabe-se que, na história da humanidade, um conjunto de primazias, identificações e conceitos prevalecem sobre outras perspectivas. Historicamente, o enfoque dado à leitura dentro do processo ensino- aprendizagem, em particular na Língua Estrangeira, tem variado de acordo com a corrente metodológica vigente em uma determinada época.

Com o propósito de avaliar essa variação de paradigma, as pesquisadoras Alexander e Fox (2004) analisaram 234 textos teóricos sobre a leitura nas últimas cinco décadas e encontraram uma disposição paradigmática em tais textos, ou seja, em determinadas épocas, dava-se um enfoque maior a uma determinada visão sistêmica. Consoante essas estudiosas, cinco pontos de vista imperaram no panorama da Teoria da Leitura nos últimos cinqüenta anos.

Até o limiar da década de 40, segundo Sedycias (2004), a leitura em Língua Estrangeira tinha por objetivo ensinar gramática e tradução. Contudo, nos textos analisados por essas duas pesquisadoras, essa tendência não é apontada, provavelmente, porque a pesquisa realizada por elas não se atem somente à Pesquisa da Teoria da Leitura em Língua Estrangeira. Em períodos anteriores às décadas de 50 e 60, conforme Perfetti (1985, p. 3), a leitura já era vista como parte de processos mentais complexos, ou seja, já se sabia, naquela época, que a leitura não podia ser compreendida como um fenômeno isolado.

A primeira visão de Teoria da Leitura, a behaviorista, conforme Alexander e Fox (opus cit.), predominou de 1950 a 1965. Nessa época, o controle do vocabulário, a organização interna do texto, a repetição dos exercícios e a retenção da informação eram pontos relevantes para a leitura. O objetivo da leitura era o domínio de habilidades e fatos isolados por meio da decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição. Nessa visão de leitura, o texto era fonte de informações e o papel do leitor era mero de receptor de informações; o leitor, portanto, exercia um papel passivo.

Posteriormente, consoante essas duas pesquisadoras, surgiu a segunda visão, o modelo naturalista, que dominou o cenário da Teoria da Leitura de 1965 a 1975. Nesse

período, a leitura era vista como um fenômeno natural. Para Piaget (1978), a aprendizagem era um processo de construção de estruturas cognitivas, que seguiam um ritmo de desenvolvimento próprio. Segundo esse estudioso, qualquer organismo adapta-se ao meio, absorvendo-o e acomodando-se a novos patamares de formação e de experiências.

Chomsky (1989) é outro estudioso que compartilha de alguns pontos de vista dessa visão de leitura. Ele entende a língua como uma herança biossocial, ou seja, parte da faculdade da linguagem é, para ele, comum a todo ser humano. Chomsky (1989) assevera que o falante é dotado de conhecimentos, anteriormente, prontos na própria natureza da linguagem. Em outras palavras, o falante sabe mais do que aprendeu ou que poderia ter desenvolvido. A partir desse ponto de vista, poder-se - ia dizer que a natureza, se existirem as condições necessárias, administra o processo da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura.

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas, a leitura passou a ser entendida como um processo cognitivo computacional. Essa terceira visão de leitura predominou, sobretudo, entre 1975 e 1985. Percebe-se nela a influência do computador na escolha de vocábulos, como *top-down e bottom-up*.

O modelo *top-down*, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 138), fundamenta-se num modelo psicolinguístico, e está centrado, principalmente, no leitor. Esse modelo é assim denominado por se basear em estratégias de leitura descendentes, que são o resultado do conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento obtido por meio de experiências adquiridas ao longo da vida. Esses conhecimentos permitem ao leitor fazer previsões acerca do conteúdo de um texto

Sternberg (2000, p. 201) afirma que o conjunto de nossas experiências forma os esquemas, isto é, uma estrutura cognitiva que organiza, de forma relevante, vários conceitos inter-relacionados baseando-se em experiências anteriores. Ainda, segundo esse autor, os esquemas são, na verdade, informações importantes que podem ser usadas para se fazer inferências em situações novas.

Há, basicamente, três tipos de esquemas: de conteúdo, formal e linguístico . O esquema de conteúdo permite ao leitor, por meio da comparação, perceber certas informações, sobretudo culturais, no texto. Ou seja, o leitor, ao ler um texto em Língua Estrangeira, por exemplo, sobre uma festa de aniversário, pode comparar as informações

presentes nesse texto com o conhecimento que possui sobre festas de aniversário em sua cultura. Já os esquemas formais referem-se ao conhecimento prévio que o leitor possui sobre a estrutura textual, o vocabulário, a gramática e sobre o nível de formalidade de um texto. Os esquemas lingüísticos são o conjunto de características de decodificação que o leitor necessita para reconhecer palavras e a forma como elas se agrupam para formar sentenças, segundo Aebersold e Field (1997).

O modelo *bottom – up*, também denominado ascendente, é um modelo de leitura baseado na decodificação, ou seja, o centro da leitura está no texto. Leffa (1996) postula que a informação sobe do texto para o leitor, pois, por meio de aspectos percebidos pelos órgãos sensoriais, o leitor decodifica a informação. Nessa visão de leitura, o leitor só constrói o significado quando reconhece as palavras e a estrutura das sentenças na página impressa de um texto. O leitor entende o texto como um todo, e, para tanto, estabelece relações entre as sentenças para obter uma representação integrada de conteúdo do texto.

De acordo com pesquisadores cognitivistas, os objetivos da leitura passam a ser a construção de significados e o processo da leitura é compreendido como uma interação leitor, texto e contexto. Esses pesquisadores acreditam que o significado não está nas palavras presentes no texto. Para eles, o leitor é quem constrói o significado, fazendo inferências, interpretações, a partir de seu conhecimento prévio. Dessa forma, o leitor passa a exercer um papel ativo, já que é ele o responsável por atribuir significado ao texto.

Sedycias (2004, p.2) afirma que a informação é consolidada na memória de longo - prazo em estruturas de conhecimento organizadas, e a base da aprendizagem é a junção de novas informações ao conhecimento prévio sobre o assunto, a estrutura ou o gênero textual e as estratégias de aprendizagem.

Segundo Kezen (2004, p. 4), nessa visão de leitura, o significado é inexato, o papel do texto é impulsionar o processo de atribuir sentido e o do leitor, o de atribuir coerência ao texto. O leitor, por ser ativo, é quem recria o significado, pois planeja, decide, sistematiza habilidades e estratégias, traz expectativas, informações, idéias, crenças, escolhe sinais significativos e formula ou comprova hipóteses.

Assim, pode-se dizer que o leitor exerce um papel de relevância, pois sua tarefa é participar da construção do significado do texto, e, para tanto faz uso de sua habilidade

de refletir e controlar o processo de aprendizagem, como também de suas crenças sobre desempenho, esforço e responsabilidade.

Esse período, ainda que revisto e reformulado, nas últimas décadas, tornou-se de especial relevância para a Teoria da Leitura, sobretudo na área da cognição, devido a contribuições que se tornaram clássicas, como as de Gibson (1985), Rumelhart (1985), Just e Carpenter (1985), Samuels (1996), Brown (1978) e Gough (1980), dentre outros.

A quarta visão da Teoria da Leitura apresentou-se, principalmente, como um fenômeno social. Diferentemente do ponto de vista cognitivo, essa perspectiva de leitura é caracterizada por inquietações de ordem social. Todavia, é importante salientar, como bem lembram Bernhardt (1991) e Meurer (2000), que essa visão de leitura não deve ser vista como uma substituição à teoria cognitiva, cuja fundamentação são os esquemas, visto que uma complementa a outra.

O ponto de vista social, de acordo com a tese defendida por Freire (1997), crê que, para se entender um texto, é preciso compreender, primeiramente, o contexto, porque este antecede o texto, e que a linguagem e a realidade caminham juntas, de forma dinâmica. Além disso, o contexto envolve o processo de produção, a distribuição e o consumo de textos. Assim, os textos são produzidos em contextos sociais particulares. Por exemplo, uma reportagem de uma revista é produzida por elementos de uma equipe jornalística por meio de rotinas complexas (FAIRCLOUGH, 1989, p.107) .

Ler criticamente é estabelecer, consoante Meurer (2000, p. 159 -160),

“A partir de um determinado texto, associações mentais que permitam entender que, em diversas práticas discursivas, os indivíduos, criam, recriam, e / ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação”.

Como no texto há a presença de diversas afirmações que são o reflexo e o retrato de entidades, de valores e de relações sociais, ler criticamente seria construir tais afirmações de diferentes modos.

O auge desse ponto de vista da Teoria de Leitura ocorreu entre 1985 e 1995. Os pontos relevantes dessa concepção são os usos sociais que se fazem da leitura, dentre eles, a criticidade, ou seja, deve-se ler de maneira crítica, de modo a se ter consciência de qual é o

papel do leitor como cidadão dentro de uma sociedade, agente transformador de um grupo social no qual está inserido.

As considerações acima remetem a Moita Lopes (2001), quando o autor afirma ser a leitura um processo social, uma vez que ela ocorre não dentro de um vácuo, mas dentro de um grupo social. Logo, a linguagem reflete a relação de poder e de ideologia presentes nessa sociedade em um determinado contexto histórico sócio – cultural. A leitura deve ser, então, para o leitor um instrumento de reflexão – crítica sobre o contexto em que o texto foi produzido.

Por fim, a quinta visão da Teoria da Leitura é a que se estende de 1995 até aos dias atuais, a qual pode ser denominada de heterogênea. Sua característica principal é a heterogeneidade, ou seja, é menos teórica, porém mais aplicada, interdisciplinar e, especialmente, revivadora de temas que foram parcialmente abandonados ao longo do tempo, como a motivação, por exemplo.

A descoberta das funções da amígdala no hipocampo tem revelado que a emoção ou a afeição é essencial nos processos mentais para a retenção memorial. Segundo Damásio (1996), os sentimentos dominam bem mais a vida mental do que se acreditava até recentemente.

Kezen (2004), uma pesquisadora de concepção interacional de leitura, entende esse processo hoje como o resultado de procedimentos sociointeracionais, ou seja, é um processo comunicativo entre leitor e escritor em busca do sentido do texto. Desse modo, o sentido é criado por meio da interação autor, leitor e texto, e é assim construído pelos participantes do discurso. Para construir o sentido, o leitor baseia-se em dois pontos: nas pistas fornecidas pelo autor e no seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Nessa visão de leitura, o fluxo de informação é tanto ascendente quanto descendente, ou seja, a informação vai tanto do texto para o leitor, quanto do leitor para o texto, portanto, o fluxo de informação é bidirecional.

De modo semelhante, Silberstein (1987) pontua que o leitor cria previamente expectativas sobre o texto para, em seguida, selecionar algumas pistas mais relevantes para comprovar ou recusar tais expectativas. Neste processo, o leitor faz uso de diversos conhecimentos próprios, como o de vocabulário, de sintaxe, de discurso e de mundo. Dessa

maneira, a habilidade da leitura depende da coordenação de um conjunto de habilidades e estratégias especiais. Pode-se pressupor, então, que, de acordo com a visão interacional, ler é um diálogo entre o leitor e o escritor, pois um depende do outro para criar e dar significado ao texto. Já Análise do Discurso, conforme Kezen (2004), sugere que leitura é “a recuperação do processo real de negociação de significado entre os participantes em uma interação comunicativa”.

Pois tanto o escritor quanto o leitor estão inseridos em um contexto social, político, cultural e histórico, e este pode e deve provocar embates entre os dois, resultando, portanto em uma interação entre ambos, daí a Análise do Discurso chamar tal procedimento de negociação entre leitor e escritor. De acordo com essa concepção de leitura, esse modelo é de relevância, já que leva em consideração os valores, crenças e projetos políticos tanto do escritor quanto do leitor na construção do significado.

O estudo realizado por Alexander e Fox (2004) mostra que as tendências, na área da Teoria da Leitura, mudam, basicamente a cada dez anos, o foco de interesse. Pode-se perceber, por meio desse estudo, que, praticamente a cada década, um paradigma deixa de ser o centro de interesse na Teoria da Leitura, fazendo com que assim surjam outros olhares sobre a forma de a conceber. Essas novas maneiras de ver e entender a Pesquisa da Teoria da Leitura apontam para a busca de um conhecimento mais amplo dos processos da leitura. É importante salientar, no entanto, que o surgimento de um novo paradigma não significa o abandono total das antigas tendências, mas, sim, o nascer de outras reflexões que, aliadas às anteriores, contribuirão para a sedimentação e para o desenvolvimento da Pesquisa da Teoria da Leitura como ciência.

1.2 Tendências da Pesquisa sobre Leitura no Brasil

As décadas de 80 e 90 talvez possam ser tidas como o início da pesquisa da Teoria da Leitura no Brasil. Kato (1982), Silva (1987), Kleiman (2004), dentre outros, são nomes de relevância desse período. Inicialmente, esses estudiosos fizeram uso das visões cognitiva e fenomenológica de leitura. Contudo, mais tarde, desenvolveram também

trabalhos, na pesquisa da Teoria da Leitura, dentro da perspectiva social, sobretudo Kato e Kleiman.

Kato (1982, p.9) postula que as pesquisas em leitura, fundamentalmente na área da psicologia e da psicolingüística, na visão de Gibson e Levin (1975), tendem a tomar a leitura proficiente como função das palavras lidas não por processo analítico - sintético, ou seja, letra por letra, sílaba por sílaba, mas, sim, por reconhecimento instantâneo, como um todo analisado, uma vez que a palavra pode ser antecipada ou reconhecida sem que o leitor observe sua totalidade. Em outras palavras, um leitor eficiente lê de maneira ideográfica.

Esse modo de leitura pode estender-se da mesma forma por segmentos maiores, aos quais Kato (1982) chama de blocos. De acordo com essa pesquisadora, quanto mais competente for o leitor, maior será seu vocabulário visual. O processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será, então, utilizado somente para itens desconhecidos desse universo. Contudo, Smith (1999) crê que o leitor proficiente dificilmente analisa tais palavras, visto que o contexto habitualmente oferece pistas suficientes para sua compreensão.

Ainda de acordo com Kato (1982), um leitor iniciante usa pouco o reconhecimento visual instantâneo, uma vez que, para esse tipo de leitor, a leitura resume-se, com maior freqüência, a operações de análise e síntese. A percepção do significado, nesse caso, é mediada praticamente pela decodificação em palavras auditivamente conhecidas.

Para essa autora, a velocidade e a precisão com que um leitor, ainda não proficiente, percebe uma palavra depende de vários fatores. Um deles é a freqüência com que esse leitor já foi exposto a essa palavra, para assim poder registrá-la no léxico visual, além de ligar a ela o seu sentido. Um outro fator é o conhecimento de regras e imposições fonotático - ortográficas, sintáticas, semântico - pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra é submetida e o emprego apropriado e suficiente dessas limitações para prever e comprovar sua forma e conteúdo. Há ainda a capacidade de raciocínio inferencial do leitor que lhe deixa também se antepor a itens ainda não vistos.

Em relação ao leitor proficiente, Kato (1982) assevera que a leitura se dá, por meio de blocos, que formam unidades de informação. Às vezes, um vocábulo sozinho pode constituir esse tipo de unidade.

Embora muitos cognitivistas, como Goodman (1987) e Smith (1999), considerem a leitura e compreensão sempre como um processamento de análise e síntese, assim como de antecipação e inferência, Kato (1982) apresenta um modelo que considera a leitura como sendo processos distintos.

Para essa autora, a leitura eficiente é conseqüência de três processos distintos. Num primeiro processo, cada bloco seria examinado em classes equivalentes, por meio do nosso conhecimento de regras léxico-sintáticas, operando estas como unidades - mínimas. Os sentidos seriam condensados para a aquisição do significado do bloco. Existiria, nesse sistema, uma função ativa da memória de curto prazo. A interpretação poderia, nesse quadro, originar-se não da palavra que é realmente vista, mas, daquela que é pressuposta no contexto, resultando, então, uma interpretação depreendida por meio do conhecimento de regras colocacionais e das pressuposições semânticas e pragmáticas. Uma palavra cujo significado seja desconhecido é interpretada de acordo com esse processo. Em resumo, esse processo dá-se por meio da resposta perante estímulo por causa da existência do item no acervo de palavras e blocos de consolidação na memória de longo prazo em sua forma e conteúdo.

O segundo processo seria a compreensão por resposta imediata do bloco, a qual Kato denomina “*retrieval*” por poder ser obtido do mesmo modo que as palavras visualmente conhecidas, no caso, de um glossário mental, porém, não de um léxico mental. Consoante o modelo léxico mental, criado por Miller (1978), as palavras derivadas já adquiridas constam do léxico e nem são originadas por regras lexicais nem precisam de regras composicionais semânticas para sua interpretação. Elas atuam somente quando o leitor encontra palavras desconhecidas. Desse modo, uma pessoa pode ter agregado ao seu léxico, por exemplo, a palavra *pensamento*, mas não *lacunamento*, que deveria ser criada por meio de regras lexicais ou morfológicas ou interpretada através de regras composicionais. As palavras e sintagmas podem vir a ser incorporados ao léxico e glossário mental caso apareçam o número de vezes necessário para se convencionalizarem, enfim,

por meio da resposta instantânea ao estímulo, devido à existência desse item na memória de trabalho em sua forma e / ou conteúdo.

O terceiro processo é feito por meio da análise e síntese dos componentes do bloco, ou seja, as palavras são lidas letra por letra ou sílaba por sílaba. Este processo é utilizado usualmente somente para itens estranhos ao universo do leitor.

Outra pesquisadora de relevância na Pesquisa da Teoria da Leitura desde a década de 80 é Kleiman (2004). Essa autora entende que a concepção de leitura, numa perspectiva cognitivista, está alicerçada em modelos já bem definidos sobre como se processam as informações.

Esses modelos, segundo Kleiman (opus cit.), trabalham com aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Tais modelos buscam reunir aspectos socioculturais da leitura, já que vão desde o entendimento das letras até o emprego do conhecimento arquivado na memória. No entanto, esses modelos voltam-se para os complexos aspectos psicológicos da atividade, apontando para as regularidades da ação de ler, para a atividade intelectual em que o leitor ideal se empenharia. Tal atividade intelectual inicia-se pela percepção do objeto por meio dos olhos com a finalidade de interpretá-lo.

É importante, conforme Kleiman (opus cit.), conhecer os aspectos psicológico e cognitivo da leitura, pois eles podem nos alertar contra práticas pedagógicas que coíbem o desenvolvimento de estratégias apropriadas para o processamento e a compreensão de um texto. Tal saber pode ainda nos alertar para os empecilhos à compreensão que derivam de aspectos do texto, que, por inúmeros motivos, tornam o processamento mais trabalhoso.

De modo similar a Kato (1982), Kleiman (2004) postula que o processamento da leitura, dentro da perspectiva cognitivista, começa pelos olhos, que realizam, durante a leitura, movimentos sacádicos, (óculo cinéticos), ou seja, não lineares. O leitor proficiente fixa os olhos num lugar do texto, por meio de um movimento denominado pela autora de fixação, para, em seguida, pular um trecho (KLEIMAN 2004, p. 33).

Contudo, é bom salientar que é o cérebro que controla o processo de leitura, pois o leitor, ao se deparar com alguma palavra desconhecida, diminui a distância entre as

fixações. Em geral, lêem-se cerca de 200 palavras por minuto, quando o material é fácil, mas, se o material for complexo, há diminuição na quantidade de palavras lidas por minuto.

Ainda consoante Kleiman (opus cit.), durante a leitura, os olhos realizam tanto movimentos progressivos quanto regressivos, ou seja, eles podem ir para frente, quando a palavra já faz parte de seu glossário mental, quanto retroceder, se a palavra for desconhecida ou pouco conhecida do leitor. Esses movimentos dependem, sobretudo da complexidade do material; há muito mais movimentos regressivos quando o material é mais difícil. Tal modo de agir mostra que o leitor eficiente controla seu próprio processo de compreensão e relê ou volta para trás quando não entende.

O olho percebe, nitidamente, durante a fixação, o material focalizado, todavia, durante a sacada, a visão fica menor. Segundo essa pesquisadora, estudiosos do início do século XX acreditavam que o olho não percebia esse material focalizado durante esse movimento. Hoje, acredita-se que há uma visão periférica, ainda que diminuta, que possibilita ao leitor ver, com clareza, as palavras que ocorrem entre cada fixação. Tal conhecimento aponta para um fato de relevância, isto é, para o fato de que boa parte do material que se lê é adivinhado ou inferido, isto é, não é diretamente percebido.

Deve-se esclarecer também que essa percepção varia de indivíduo para indivíduo. Por isso, a leitura, em consonância com o ponto de vista cognitivo, é considerada um “jogo de antecipações”, pois, durante este processamento, o leitor pode reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de algumas pistas, mediante a identificação da forma da palavra, e a familiaridade com a mesma, uma vez que possibilita o reconhecimento imediato, sem haver necessidade de análise. Esse reconhecimento está intimamente ligado ao nosso conhecimento sobre o assunto, sobre o (a) autor (a), sobre a época em que ele (a) escreveu o texto e aos objetivos do leitor. Tais aspectos demarcam a direção das expectativas do leitor sobre o assunto.

Autores como Leffa (1996), Pereira (1991), Coscarelli (2000), Moita Lopes (2002), Figueiredo (2003) e Jesus (2003), dentre outros, têm contribuído, mais recentemente, para o avanço da Pesquisa da Teoria da Leitura no Brasil, por isso, faz-se necessário conhecer, em parte, tais contribuições.

O processo de leitura, na visão de Leffa (1996), pode ser definido por vários enfoques: cognitivo, lingüístico, psicológico, social e fenomenológico entre outros, como

também pelo grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. Para esse autor, há quatro definições para leitura: uma geral, duas específicas e uma conciliatória.

A definição geral tem como objetivo, além de explicar a essência do ato de ler, servir de base comum para outras definições mais específicas. As duas definições específicas tratam de aspectos diferentes, e cada uma desconsidera a outra. Por fim, Leffa (opus cit.) explica que a definição conciliatória tem como finalidade incluir elementos essenciais da leitura e excluir outros aspectos pertencentes a outras áreas do conhecimento.

Esse pesquisador define leitura como um processo de representação. Em outras palavras, ao olharmos as palavras num texto, estamos, na verdade, representando, por meio delas, outra realidade. Por isso só há leitura quando existe um conhecimento prévio dessa realidade. Ele lembra, contudo, que a leitura não ocorre apenas por meio de signos lingüísticos. O ato de ler também pode ser feito por meio de signos não lingüísticos, por exemplo, os gestos; porém o processo é o mesmo; usa-se segmentos da realidade para se chegar a outros segmentos. Leffa (1996) denomina esse processo de triangulação, isto é, primeiramente, vê-se o signo lingüístico, ou o não verbal, e, para compreendê-lo, faz-se uso do conhecimento prévio do mundo. Portanto, faz-se uso de elementos intermediários, como a palavra escrita ou outros tipos de signos não lingüísticos, que indicam a realidade para se ler.

Leffa (opus cit.) define ainda o processo de leitura a partir de duas concepções antagônicas: uma delas define o ato de ler como atribuição de significado do texto, a outra, como atribuição de significado ao texto.

A oposição deve-se ao sentido antagônico dos verbos *extrair* e *atribuir*. O sentido do verbo *extrair* indica, nesse contexto, que a direção é do texto para o leitor. Já o verbo *atribuir* indica direção contrária: do leitor para o texto. Enfim, enquanto, ao se usar o verbo *extrair*, está-se valorizando mais o texto, ao se usar o verbo *atribuir*, enfatiza-se o leitor.

Para se entender essa visão de leitura é importante compreender essas duas definições antagônicas. Um dos axiomas, conforme Leffa (1996), é que ler implica significado. Neste contexto, significado representa um segmento da realidade a que se chega por intermédio de outro segmento. Tal visão de leitura está centrada no texto, o qual possui um sentido exato e completo. E, para abstrair tal sentido na íntegra, o leitor deve ser

persistente, ler de forma cuidadosa, além de consultar o dicionário sempre que desconhecer o significado de uma palavra e, ainda, anotá-la para futuras revisões ou ainda para o enriquecimento do vocabulário. De acordo com essa concepção de leitura, frases de difícil leitura devem ser lidas várias vezes, para que a compreensão seja clara.

Ainda, consoante essa concepção, deve-se evitar antecipar o significado de novas palavras pelo contexto, já que a leitura é um processo preciso, logo não comporta aproximação. Dessa maneira, a leitura é vista como um processo linear, que se desenvolve palavra por palavra, e a partir do qual o significado é extraído, ou seja, o processo é consolidado à proporção que tais palavras vão sendo processadas.

Nessa acepção de leitura, os olhos exercem função relevante, porque o significado vai do texto para o leitor; nenhuma palavra é compreendida antes de ser vista, o que significa que os olhos, por meio da informação fornecida por eles, comandam o raciocínio do leitor. Assim, a compreensão só é possível depois que terminou a leitura, por haver maior ênfase ao produto final da compreensão que ao processo da compreensão na construção do significado. O ato de ler, nessa concepção de leitura, é um produto ascendente, ele ocorre, na medida exata em que as letras vão formando palavras, as palavras vão formando frases e as frases, parágrafos. Desse modo, o processo de leitura ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo. Entretanto, para Leffa (1996), o que ocorre, na realidade, é uma cópia e não uma extração, uma vez que o conteúdo não se transporta do texto para o leitor, mas se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto.

Já a concepção de que ler é atribuir significado coloca a origem do significado no leitor, o que significa que um mesmo texto pode ocasionar em cada leitor, e até mesmo em cada leitura, um outro ponto de vista da realidade. Nesse caso, o conhecimento prévio de mundo do leitor é que permite a leitura, ou seja, o texto reflete somente parte da realidade, intercalada por diversos espaços, os quais o leitor vai completando por meio de seu conhecimento prévio de mundo. Assim, a qualidade da leitura é medida pela qualidade de reação do leitor e não pela propriedade interna do texto. O que equivale dizer que o sentido do texto está na experiência do leitor ao processar o texto, na série de acontecimentos que o texto provoca na mente do leitor.

A leitura, ainda de acordo com Leffa (1996), pode ocorrer tanto de maneira lenta e minuciosa quanto de modo rápido e superficial, com ou sem consulta de dicionário. Incentiva-se a adivinhação de palavras pelo contexto; ao se deparar com uma palavra desconhecida, deve-se prosseguir com a leitura, pois, possivelmente, entender-se-á a frase ao final do parágrafo. A leitura é vista, portanto, nesse contexto, como um procedimento de levantamento de hipóteses, que serão, ao longo do processo, confirmadas ou refutadas, diferentemente da leitura como procedimento linear, em que o significado é construído palavra por palavra.

Nessa visão de leitura, o papel dos olhos possui relevância menor do que na leitura linear, já que eles vêm somente as informações pedidas pelo cérebro. A compreensão, nesta concepção de leitura, está centrada no cérebro, nas ordens dadas por ele; o olho apenas busca o que o cérebro pediu, e o pedido é fundamentado no contexto em que está a palavra. A compreensão é, portanto, um processo que ocorre enquanto a leitura é feita. Nesta corrente teórica, o interesse do pesquisador está, sobretudo, no modo como ocorre essa compreensão e em quais estratégias e recursos o leitor utiliza para atribuir significado ao texto. Neste caso, a compreensão ocorre do leitor para o texto, ou como Leffa postula (1996, p.5), “desce do leitor para o texto”, daí ser denominada descendente.

Na leitura descendente, o leitor faz uso de indícios evidentes na página a ser lida, como título, gráficos, ilustrações, nome do autor. Ou seja, o leitor propõe uma sucessão de hipóteses e principia a testá-las desde o nível do discurso até ao nível grafonêmico, passando pelos níveis sintático e lexical.

Porém, segundo Leffa (opus cit.), existem alguns problemas nessa aceção de leitura, como aqueles referentes à quantidade de informação obtida, pois, dependendo da situação, elas podem ser em pequena ou em demasiada quantidade. Todavia, raramente o são na quantidade certa. Esse estudioso observa ainda, tal qual Kleiman (2004), que, nessa concepção de leitura, cria-se o perfil de leitor ideal: alguém que possui, além das competências sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Após tais estudos, Leffa (opus cit.) salienta que a complexidade do processo de leitura não permite que se fixe apenas em um desses pólos, com a exclusão do outro. Para ele, não é suficiente somar as contribuições do leitor e do texto. Por isso, sugere um terceiro

elemento, a interação leitor e texto, pois, para se compreender o ato de leitura, é preciso considerar a função do leitor, do texto e o processo de interação entre ambos. Mas, para que haja essa interação, são necessárias algumas condições fundamentais. Uma delas é a intencionalidade, característica própria do ser humano, a partir da qual inicia-se o processo complexo de interação leitor e texto.

A leitura, para Pereira (1991), um autor de visão cognitivista, é a decodificação ou a tradução dos símbolos visuais em sons e interpretação do texto. Além desses processos, o leitor deve também buscar identificar o que perpassa as entrelinhas do texto. Essa autora assevera que tanto a intertextualidade quanto a contextualização são importantes para que se amplie a visão de mundo, se enriqueça, se ganhe informações que, conseqüentemente, trarão a ampliação do vocabulário. Contudo, deve-se ressaltar que, no caso da Língua Estrangeira, há ainda a questão da cultura e da interculturalidade, dois fatores relevantes para a construção de sentido na leitura .

Alguns autores, como Janzen (1999), entendem a mediação cultural como fator de relevância para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Para esse autor, o que é desconhecido provoca, no caso da leitura, desinteresse e desmotivação para o aprendiz desse idioma, pois não há empatia, uma vez que não possibilita diálogo entre o leitor, o autor e o texto. Mas, se houver interculturalidade, mediação cultural, o leitor poderá se colocar no lugar do outro, refletir sobre a realidade desse outro e sobre sua própria, podendo fazer, assim, questionamentos e comparações entre as duas culturas, o que permitirá, desse modo, a construção do significado para o texto, por ter havido interação leitor, texto e autor.

Segundo Coscarelli (2000, p. 8), a leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que trabalha com a parte lingüística e a outra, com o significado. A primeira parte refere-se à decodificação, isto é, à substituição de sinais gráficos por sons, que, conforme essa autora postula, também pode ser subdividida em processamento lexical e processamento sintático. A segunda parte trata das transformações dos sinais gráficos em idéias, que geram reflexões, analogias, questionamentos, entre outros. Essas reflexões, analogias e questionamentos permitem ao leitor partir do “mundo da leitura” para chegar à “leitura do mundo”, pois é nessa parte que o leitor interpreta o texto e, por que não dizer, o mundo. O processamento de significado, segundo essa estudiosa, pode ser subdividido em

três partes: a construção de coerência lexical, a construção da coerência temática e a coerência da construção externa. A leitura, ainda conforme essa pesquisadora, é também subdividida em várias outras, de acordo com o processamento.

Moita Lopes (2002, p.138) entende o ato de ler como um processo que envolve a informação presente na página, fase em que o leitor faz uso do pré - conhecimento, ou seja, o leitor traz informações para o texto. Esse autor salienta que os leitores utilizam outro tipo de conhecimento convencional do mundo, que é responsável pelas expectativas que os leitores possuem sobre o que encontrarão no texto, além de preparar o leitor para a comunicação lingüística (Widdowson, 1983).

Para esse autor, a leitura deve ser uma forma de levar o leitor a pensar sobre a realidade que o cerca e sobre o contexto em que o texto foi produzido, pois os textos, tanto em Língua Materna quanto em Língua Estrangeira, são escritos numa determinada situação histórica e, nesse texto, há também a intertextualidade. Em outras palavras, há a presença de outros textos naquele texto. Ao tomar conhecimento dessas circunstâncias, o leitor pode ler o texto de outra maneira, de forma crítica, já que os textos são um reflexo do momento histórico- social em que foram produzidos.

Jesus (2003), pesquisador da visão cognitivista da Teoria da Leitura, entende que a Teoria da Leitura procura descrever o processo cognitivo social, com possível relevância na Língua Estrangeira. Para ele, o processo inicia-se com as fixações oculares sobre os componentes lexicais de um texto para, em seguida, o leitor reconhecê-los na memória de longo prazo, combiná-los entre si, ancorando os esquemas, quadros, scripts ou generalizações maiores da realidade, na verdade, representações de inúmeros fragmentos complexos das vivências humanas.

A Teoria da Leitura, de acordo com Jesus (opus cit.), utiliza-se dos conhecimentos gerados por outras ciências, como a Lingüística, a Psicologia, a Sociologia, as Neurociências e a Lingüística Aplicada. Deve-se ressaltar ainda que, embora a Teoria da Leitura aproprie-se de conhecimentos de outras áreas, ela cria também conhecimento próprio. Tal qual a Lingüística, a Teoria da Leitura procura ser precisa, empírica, universal, preditiva, dinâmica e exaustiva. Jesus (2004, p. 231), postula que ela é precisa, por possuir termos definidos; empírica, por manter uma forte relação com a realidade objetiva; universal, por gerar os mesmos resultados em qualquer parte do mundo; preditiva, por

possuir a capacidade de antecipar os fenômenos; dinâmica, uma vez que admite a própria refutação, por fim, exaustiva, por descrever, minuciosamente, o seu objeto. Por apresentar todas essas características, a Teoria da Leitura pode produzir modelos de processamentos, apesar de eles não serem considerados uma teoria. A produção desses modelos de processamento é que faz com que a teoria ganhe, freqüentemente, confiança e crédito entre os conhecedores da área.

De acordo com o modelo de processamento de dados acústicos ou visuais da língua, os sistemas simbólicos, fonológico e grafemático têm acesso ao conteúdo, ou conceito, contido nos itens lexicais portadores de sentido.

Esse fenômeno ocorre na alfabetização ao realizar-se a equivalência entre fonemas e grafemas, por exemplo, caso ocorra o esquecimento de uma palavra, se a forma escrita for vista, a falada também será recuperada. Como o sistema fonológico é responsável por estabelecer, inicialmente, o acesso ao conceito, cabe a ele também manter, posteriormente, a preferência de acesso. Entretanto, é importante salientar que, em hipótese alguma, o sistema simbólico escrito seja somente uma representação do sistema falado, como Saussure (1969) havia postulado. (JESUS, 2004, p. 232)

O sistema simbólico escrito é, pois, conforme Jesus (2004) postula, um sistema simbólico complementar e alternativo, com identidade e diferenças específicas.

Outro elemento importante é a ortografia, que é definida por Goodman (1987) como um sistema de grafemas, que possui uma variação de formas e estilos. Além disso, a ortografia abrange também as regras ortográficas e de pontuação que, por meio das letras, podem combinar-se para denotar os sistemas fonéticos, morfonêmicos, sintáticos e pragmáticos da linguagem. A ortografia deve ainda, através da pontuação, indicar as pautas de oração, frase e cláusulas que revelam significado.

1.3 O texto e a leitura

Goodman (1987, p. 15) assevera que, para se entender o que ocorre durante o ato de ler, deve-se compreender as características dos textos escritos. Segundo esse autor, o texto possui forma gráfica, distribuída pelas páginas do papel, como também dimensões espaciais, como tamanho e direcionalidade. Estas duas últimas características podem variar

de idioma para idioma, por exemplo, nas línguas ocidentais, como o inglês e o espanhol, dentre outras, escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, enquanto em outras línguas, como o árabe e o hebraico, escreve-se da direita para a esquerda, já no chinês e no japonês, pode-se escrever verticalmente de cima para baixo ou horizontalmente da esquerda para a direita.

É importante salientar, conforme observa Goodman (1987), que os sistemas fonológico e ortográfico têm limitações diversas, uma vez que não pode haver uma completa correspondência de um para um entre suas unidades. O texto escrito, além da estrutura, deve ainda, para ser compreensível, representar a sintaxe da linguagem. Os leitores utilizam-se de índices como a pontuação, a ordem das orações e os sufixos gramaticais, para chegarem à sintaxe.

Muitas vezes, a linguagem escrita, de acordo com Goodman (opus cit.), tende para estruturas sintáticas mais formais que a linguagem oral. No entanto, a estrutura da oração do texto escrito, conforme assevera esse pesquisador, é, em geral, mais simples do que a linguagem oral, uma vez que a pontuação é um sistema mais incompleto do que a entonação para impedir a ambigüidade sintática. Desse modo, os escritores usam estruturas menos complexas para evitar a ambigüidade.

Além da estrutura sintática nos textos escritos, há também a presença de estruturas semânticas. Mesmo que as histórias sejam, significativamente, diferentes, é possível haver apenas um número limitado de estruturas. Esse fenômeno ocorre, em parte, devido à natureza do significado e, em parte, por se tratar de um fator cultural. Tais estruturas semânticas fazem com que as histórias se tornem predizíveis para os leitores. Os textos apresentam ainda recursos coesivos, que os amarram e lhes dão unidade. O leitor, consoante Goodman (1987), utiliza-se de todas essas características do texto para fazer predições e inferências na construção do significado.

A palavra texto, segundo Infante (2000, p. 340), é oriunda do latim *textum*, que significa tecido “entrelaçamento”. Em outras palavras, texto é o resultado da ação de se juntar, harmonicamente, unidades e partes, para se formar um todo inter-relacionado. Esse autor postula que o texto é a rede de relações que garantem sua coesão e sua unidade. Essa relação ocorre de maneira linear, isto é, as formas que a constituem vêm uma após a outra, relacionando-se entre si.

Também Platão e Fiorin (2004, p.14) definem texto como um todo organizado de sentido, o que equivale a dizer que diversas partes, como frases, períodos e parágrafos, unem-se de maneira harmoniosa para formar um conjunto coerente, ou seja, com sentido, sem discrepância.

Ainda, segundo esses dois autores, há um conjunto de fatores que contribuem para que um conjunto de frases forme um texto, um deles é o que eles chamam de delimitação marcada por dois espaços brancos que contribuem para a organização do sentido do texto. Um desses espaços brancos de sentido pode ser a presença da linguagem verbal e da não verbal, no caso, visual. Nos dois tipos de linguagem, um espaço vem antes de começar a leitura do texto, e o outro, após a leitura do texto.

Conforme Platão e Fiorin (2004), há que se lembrar ainda que o texto é produzido por um sujeito que está inserido num determinado tempo e espaço. Por isso, de acordo com esses dois autores, todo texto é histórico, uma vez que reflete as concepções de um grupo social num dado espaço de tempo, o que equivale dizer que qualquer texto é marcado pela ideologia de quem o escreve, que, por sua vez, também é marcado pelas crenças, mitos e anseios, numa determinada época, do grupo social a que pertence o autor. No livro *Themen aktuell 1*, cuja concepção de leitura está sendo analisada, há a presença de textos que abordam a questão ecológica, a preocupação com a aparência física, a monotonia de um casamento, ou ainda o caráter histórico, como o da cidade de Berlim, após sua reunificação. Esses textos didáticos são exemplos de que qualquer texto é marcado pela ideologia de um autor, que está inserido numa época, e que este é também marcado pelas crenças e ideologias vigentes no espaço de tempo em que vive.

Ainda há que salientar que a leitura deve basear-se no todo, pois o significado de um texto é produto da união de todas as partes que devem se harmonizar. Além disso, deve-se observar que a leitura, conforme Platão e Fiorini (2004, p. 18), “deve levar em consideração a relação assinalada, de uma forma ou de outra, por marcas textuais, que um texto estabelece com outros”. Orlandi (1993) compartilha da visão de Platão e Fiorin. Para ela, texto é um todo constituído de coerência, formado por relações lingüísticas, semânticas e pragmáticas que constroem o sentido global do texto.

De modo similar a esses três pesquisadores, Azambuja (2000, p. 11) também considera o texto como “uma unidade de sentido, um todo que se organiza por meio de uma rede de conexões formais, semântica, pragmática e ideológica”. Para essa autora, o texto deve ser visto como uma unidade sócio-comunicativa e interacional, uma vez que os interlocutores possuem uma prática lingüística marcada pelo grupo social, político e cultural em que estão inseridos.

Tal qual Platão e Fiorin (2004), Jesus (2003) também postula que um texto, como objeto de leitura, deve ser tecido de diversas partes, como coesão, coerência, intencionalidade, receptividade, informatividade, circunstancialidade e intertextualidade, que, harmoniosamente, entrelaçadas constituem um todo organizado de sentido.

A coesão, estrutura de junções que possibilita a continuidade do texto, a não discrepância conceitual e proporcional, faz com que o texto, em seu todo, seja coerente. Há que se ressaltar também que todo texto é produto da intencionalidade, explícita ou implícita, de um autor, ou seja, quem escreve tem sempre um objetivo ao fazê-lo, seja levar um suposto receptor a adquirir algo ou enviar uma mensagem de amor a alguém. Há sempre, pois, uma intenção, por parte de quem produz um texto. Já a receptividade é o modo como o leitor se comporta ao ler o texto. Segundo Moita Lopes (2002), o leitor pode se relacionar com o texto de três modos: 1) recebendo o sentido do texto de maneira passiva, denominado, por esse autor, de “sujeito passivo”, que não dialoga nem com o autor nem com o texto; 2) antecipando o sentido do texto – neste caso o leitor é chamado de “antecipado”; 3) questionando e refletindo sobre o que lê, isto é, interagindo com o texto e com o produto do texto- a este último o autor dá o nome de “interativo”, pois ele dialogou com o autor e com o texto. De acordo com a visão de Moita Lopes, assim como com a de Kleiman (2004), o sujeito interativo seria o modelo mais completo de leitor, pois ele se engaja em processo de interação mais completo (leitor, texto e autor).

Outra parte presente em um texto, consoante Platão e Fiorin (opus cit.), é a informatividade, isto é, a quantidade de informações novas para o leitor presentes em um texto. Todo texto é ainda marcado, conforme Jesus (2003), por circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Portanto, todo texto é histórico, já que é um reflexo das diferentes circunstâncias vigentes em uma determinada época. Por fim, há,

ainda, conforme Platão e Fiorin (2004), a intertextualidade, ou seja, a influência de muitos outros textos lidos.

Uma outra variável bastante representativa, no ato de ler, é o nível de informação. Um texto, de acordo com Jesus (2003), em que boa parte da informação é desconhecida do leitor, exige mais atenção, esforço e elaboração para a retenção do conteúdo na memória de longo prazo. Quando existe, então, grande quantidade de informações novas em um texto, há também necessidade de uma leitura mais demorada, além de demandar vários procedimentos. Ainda conforme Jesus (opus cit.), um ponto de vital importância num texto é a intenção do autor. Ela é que define o tipo de texto, uma vez que, em qualquer tipologia, está presente a função de intencionalidade comunicativa. Consoante esse estudioso, como não existe texto sem autor, nem autor isento de intencionalidade comunicativa, é possível, pois, crermos que a intenção comunicativa seja a grande determinante dos tipos de texto.

Com base nesses pressupostos, pode-se salientar que ler significa ir além da identificação e da decodificação do código lingüístico, e que este ato representa, por conseguinte, um processo interacional, em que escritor e leitor negociam e constroem, juntos, os sentidos do texto.

1.4 Leitura como processo cognitivo

Não há como definir facilmente, de acordo com o ponto de vista de Bernhardt (1991), o que seja leitura. De modo similar, Sternberg (2000) afirma que a leitura é um processo complexo, por envolver linguagem, memória, pensamento, inteligência e percepção. Para essa autora, o processo cognitivo é definido como um processo de estágios ordenados, isto é, um conjunto de operações que visam a um determinado objetivo. A perspectiva cognitiva significa examinar o processo de leitura como uma atividade intrapessoal que ocorre por meio das estruturas de conhecimento do cérebro.

Just e Carpenter (1981), sob a perspectiva cognitiva, criaram um modelo, que coloca o texto como elemento central para o entendimento da leitura. Nesse modelo, aparecem concepções de coesão e sintaxe, isto é, a leitura é feita de modo não linear. Entretanto, Bernhardt chama a atenção para o fato de que o aprendiz de uma Língua

Estrangeira pode vir a ter problemas ao tentar transferir as regras de uma língua para a outra.

Para se ler, conforme Sternberg (2000), é necessário detectar a letra, em suas variadas formas de apresentação, como a tipográfica, em seus variados estilos, e a cursiva. Após essa tarefa, é preciso traduzir a letra em som, o que, particularmente, não é fácil, pois uma mesma letra pode representar sons diferentes ou similares em diversos contextos. Assim que se processa a tradução desses símbolos visuais, é preciso encadear esses sons e formar uma palavra e, em seguida, calcular o significado dela, passando-se, então, para a palavra seguinte. Este processo é repetido pelo leitor, enquanto lê, ao longo do texto, para se formular uma oração.

Esse autor salienta ainda que um leitor não proficiente precisa dominar dois tipos básicos de processos: léxicos e os de compreensão. Estes são usados para se entender o texto, aqueles, para se identificarem as letras e as palavras, além de ativarem as informações relevantes na memória sobre essas palavras.

Sternberg (opus cit.) define os processos léxicos como fixações e velocidade de leitura. Ele postula, como também o fazem outros autores da linha cognitivista, que nossos olhos apresentam movimentos regulares, denominados sacades, movimentos um pouco abruptos, à proporção que se fixam em partes sucessivas do texto. Esses movimentos são de comprimento variável, uma vez que os leitores fixam-se um tempo maior em palavras mais longas do que nas mais curtas. O tempo de fixação também varia de acordo com o conhecimento, dependendo se a palavra é menos conhecida ou desconhecida. Ainda segundo esse estudioso, ocorre, na última palavra de um texto, um tempo de fixação extra longo cuja finalidade, consoante Carpenter e Just (1981), é sintetizar a frase.

Alguns pesquisadores, conforme nos mostra Sternberg (2000, p.137), descobriram que, em um texto, os leitores fixam em média 80% das palavras essenciais, como nomes e outras de significação relevante. Já as palavras funcionais, por exemplo, artigos e preposições, atuam como ponto de apoio para as palavras essenciais. Esses pesquisadores pontuaram que é possível obter informação útil de uma janela perceptiva de caracteres, ou seja, algarismos, sinais de pontuação e espaço, com aproximadamente quatro caracteres à esquerda de um ponto de fixação cerca de 14 ou 15 caracteres a sua esquerda. Um leitor proficiente tem menos fixações, e essas são mais curtas. Contudo, sua maior

velocidade ocorre devido à compreensão de algo mais do que apenas o ponto essencial do trecho. A identificação de uma palavra, o acesso léxico, é um aspecto fundamental da leitura, por possibilitar a identificação da significação da palavra a partir da memória. Para uma boa parte dos psicólogos, o acesso léxico é um processo interativo, pois há a combinação de informações de múltiplos níveis de processamento, como as características das letras, as próprias letras e as palavras compostas pelas letras.

Rumelhart e McClelland (1986, p. 137), dois estudiosos do processo interativo, sugeriram um modelo de ativação interativa, que é a “hipótese de que a atuação de elementos léxicos específicos ocorre em múltiplos níveis e essa atividade em cada um dos níveis é interativa”.

Esses dois pesquisadores perceberam ainda três níveis de processamento após o *imput* visual: o nível de características, o da letra e o da palavra. Esse modelo supõe que a informação em cada nível está representada, separadamente, na memória e que essa informação passa de um nível para outro bidirecionalmente, ou seja, o processamento pode ocorrer em níveis separados com mudança de um por outro, do mais simples para o mais complexo, denominado ascendente, ou da palavra para a característica, denominado descendente. Na visão interativa, usamos as características das letras percebidas por meio dos sentidos, tanto para ajudar quanto para utilizar os aspectos já conhecidos sobre as palavras, para auxiliar-nos na identificação delas.

Segundo Sternberg (2000, p. 137), a sustentação para os modelos de reconhecimento de palavras que envolvem níveis separados, baseia-se em estudos sobre o processamento cerebral. Esses estudos mapeiam o metabolismo da glicose no cérebro e mostram que “diferentes áreas do cérebro tornam-se ativas durante o processamento visual passivo das formas das palavras, em oposição à análise semântica delas ou mesmo à sua articulação verbal”.

O modelo Rumelhart e McClelland (1986) foi simulado no computador e indicou um efeito da superioridade da palavra. Nesse efeito, as letras são mais facilmente lidas quando estão encaixadas em palavras do que quando estão isoladas, ou ainda com letras que não formam palavras. Há outros relatos de estudiosos sobre esse fenômeno, como Cattell que, em 1866, já havia observado que as pessoas demoram, em geral, bem mais tempo para ler letras isoladas, que não formam uma palavra, do que letras que formam uma

palavra. Esse pesquisador também percebeu que esse fenômeno repete-se, ao se lerem palavras não - relacionadas, isto é, que não formam uma frase. Nesse caso, chega-se a levar o dobro de tempo.

Coscarelli (2002), outra pesquisadora também da área cognitivista, assevera que o processo léxico é o domínio da leitura em que são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras. Essa autora ressalta ainda que, nos leitores proficientes, o processamento lexical costuma ser, em grande parte das vezes, um processo *automático e inconsciente*, ou seja, não há interferência voluntária do sujeito. Na leitura, uma pessoa alfabetizada, ao olhar uma palavra na sua língua, ou em uma Língua Estrangeira, na qual o leitor possua um certo domínio, ela lerá essa palavra de maneira automática, até certo ponto, sem necessidade de utilizar estratégias metacognitivas. A leitura só não ocorrerá, consoante Coscarelli (2002), se o leitor desviar a atenção, não obrigatoriamente o olhar, para um outro objeto.

De modo semelhante, Smith (1979, p. 21) afirma também que o leitor precisa já ter um certo tipo de informação na mente para ler. No entanto, segundo esse autor, há uma relação entre informação visual e não visual que é de grande importância para a leitura. Ele salienta ainda que os dois tipos de informação podem ser cambiados entre si, em outras palavras, há uma relação recíproca: quanto mais informação não visual se tiver, ou seja, quanto mais conhecimento prévio de mundo houver, ao se ler, menos informação visual será necessário. E quanto menos informação não visual existir, durante a leitura, mais informação visual será requerida. Assim, quanto mais o leitor souber, menos ele necessitará descobrir. A leitura será mais fácil quanto mais informações prévias houver. Logo, um texto com uma quantidade razoável de palavras desconhecidas exigirá mais tempo, mais esforço e maior elaboração, pois os olhos terão mais trabalho para esquadrihá-lo. Por haver um limite rigoroso para a quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar, a informação visual e a não visual podem ser, até certo modo, substituídas.

1.4.1 O papel do cérebro na leitura

O papel do cérebro durante a leitura é de enorme relevância, uma vez que a conexão neural consolidada é que processa a informação em grupos especializados, é parte integrante da própria memória.

Conforme (JESUS, 2003, p.237), durante a leitura,

a informação é conduzida da fóvea (fundo do olho), através do nervo ótico até a região de recepção dos estímulos visuais do córtex occipital. Como os grafemas são equivalências simbólicas alternativas dos fonemas, a informação conduzida pelo nervo ótico até ao córtex occipital é equiparada à informação auditiva.

A expressão fonológica mantém o acesso a conceitos adquiridos durante a aquisição da Língua Materna, por isso, a expressão grafemática tem somente acesso ao conceito se houver equivalência entre fonemas e grafemas.

Outro elemento importante durante o ato de ler é a memória, pois, é por meio dela que acessamos informações relevantes, como o conhecimento prévio, entre outras, que nos permitirão construir o significado do texto.

1.4.2 O papel da memória na leitura

A memória é de vital importância para todas as ações do ser humano, inclusive para o ato de ler. Tal importância deve-se ao fato de nela estarem os sistemas necessários para o exercício da leitura, o léxico, o fonológico, o grafemático, o semântico, o pragmático, o valorativo e o cultural. Izquierdo (2002, p. 9) postula que “o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é, com que sejamos, cada um, um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico”, enfim é a memória, de certo modo, que nos faz únicos, já que é nela que estão gravados todos os nossos sistemas de conhecimento.

Mas, a memória, ainda em consonância com esse autor, não é apenas o registro de nossos conhecimentos individuais; ela é também responsável pela identidade dos povos, pois a memória em comum de cada habitante de um país é que auxilia na construção de uma identidade nacional. Em um sentido amplo, o termo memória pode encerrar tanto os mecanismos que operam na placa de um computador, ou nas memórias individuais dos animais e dos indivíduos, quanto aquilo que constitui a história de uma nação. Todavia, o

vocábulo memória tem uma acepção diferente em cada caso, uma vez que os mecanismos de sua aquisição, consolidação e evocação são diferentes.

A memória, segundo Jesus (2003), pode ser “declarativa” e “não declarativa”. A segunda é referente ao comportamento humano, porém não é expressa verbalmente. Nela estão os hábitos, costumes, ou seja, os valores culturais de um grupo em que um indivíduo está inserido, e também habilidades estéticas ou esportivas. A primeira refere-se aos conhecimentos que podem ser narrados e explicados.

A ciência cognitiva, de acordo com Jesus (opus cit.), categoriza, hoje, a memória em três tipos: a memória de curto prazo, que retém unidades de informação, denominadas engramas, arquivadas na memória por um curto espaço de tempo, a memória de longo prazo, que retém engramas por períodos longos e, por fim, a memória de trabalho que não imprime novos engramas à memória de longo prazo, contudo, retém os sentidos lexical e proposicional presentes durante o ato de ler.

Tal processo ocorre da seguinte maneira: a memória de trabalho solicita da memória de longo prazo os conhecimentos necessários para que o ser humano possa estabelecer relações com o meio que o cerca, levando em consideração sua identidade enquanto indivíduo e enquanto membro de um grupo social. A memória de trabalho permite, na verdade, a atividade de pensar. Ao deixar disponíveis informações referentes a uma atividade em processo, ela alimenta a atenção. Quanto mais informações houver sobre o meio ambiente e sobre os acontecimentos, tanto mais facilidade terá o indivíduo em lidar com a realidade. Este tipo de memória dota o ser humano com a capacidade de ser consciente e de agir, de modo atento.

Já, Izquierdo (2002, p. 19) ressalta que há diversos tipos de memória, que ele classifica conforme sua função, seu tempo de duração e o seu conteúdo. De acordo com a função, existe uma que serve para gerenciar a realidade, determinar o contexto em que as informações ou fatos ocorrem, denominada memória de trabalho. Ela, além de selecionar o que deve ou não ser consolidado, ainda percebe se tal informação já faz parte ou não dos arquivos. Esta memória, por ser rápida e passageira, mantém a informação apenas por alguns segundos, ou, no máximo, minutos. Esse autor ressalta ainda que a memória de trabalho não produz arquivos, diferentemente de outros tipos de memória, pois ela obedece

apenas à atividade neural de células do córtex pré-frontal, em resposta imediata aos estímulos que a colocam em ação.

Já de acordo com o conteúdo, conforme Izquierdo (2002, p.22), existem as memórias declarativas e procedurais. Essas memórias registram fatos, eventos e conhecimento. A memória declarativa recebe esse nome porque, por meio dela, “podemos declarar que existimos e podemos relatar como adquirimos as memórias”. Esse tipo de memória é dividido em episódica ou semântica, é também denominada de índole geral. A primeira refere-se a acontecimentos aos quais assistimos ou dos quais participamos, por isso, é conhecida também como autobiográfica; a segunda, aos conhecimentos gerais, por exemplo, os da Língua Materna ou de uma Língua Estrangeira, ou o perfume de uma flor.

A memória processual, também denominada memória de procedimentos, é, em geral, adquirida, por meio da memória de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais, denominadas de hábitos. Segundo Izquierdo (2002, p. 23), “tanto as memórias episódicas como as semânticas requerem, para seu correto funcionamento, quer na aquisição, quer na formação ou na evocação, uma boa memória de trabalho e, portanto, um bom funcionamento do córtex pré-frontal”.

Izquierdo (2002, p. 12) pontua “que a memória é feita por células nervosas, denominadas neurônios, é consolidada em rede de neurônios e é evocada pelas mesmas redes neuronais ou por outras”. Ele alerta ainda que a memória é modulada pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo, ou seja, quando estamos motivados, animados, a aprendizagem ocorre de maneira mais fácil. Hoje, há pesquisadores, como Damásio (1996), que afirmam que somos o que sentimos, ou melhor, nossa memória registra mais facilmente aquilo que nos traz algum significado.

De forma similar, Squire e Kendel (2003) afirmam que as experiências prévias são responsáveis pela forma como o conhecimento foi processado. Se, ao processarmos um determinado conhecimento, este foi marcado por sentimentos positivos ou negativos, embora o tenhamos feito de modo inconsciente, ao se acessar a memória, em uma determinada situação, tais sensações tornam-se presentes. Os autores postulam ainda que muitas informações processadas pelo encéfalo não são acessíveis ao conhecimento consciente, como os hábitos, sensibilização e condicionamento clássico, ou seja, não se sabe como se obtêm certos conhecimentos, por exemplo, o de segurar um lápis.

Esses dois autores asseguram que, embora a aprendizagem de habilidades esteja, em algumas situações, arrolada a habilidades motoras, em outras, como no caso da leitura, elas não estão baseadas em movimentos aprendidos, ainda que envolvam a aquisição de maneiras habilidosas de se interagir com o mundo. Por exemplo, ao se aprender a ler, tanto em Língua Materna, quanto em Língua Estrangeira, no início, o leitor movimenta os olhos, de modo hesitante, de uma palavra para outra, mas, com o passar do tempo, devido à prática, esse mesmo leitor passa a ler rapidamente, movendo os olhos de um lugar para outro aproximadamente quatro vezes por segundo e percebe o significado de mais de trezentas palavras por minuto.

Ainda de acordo com Squire e Kandel (2003, p. 199), o ser humano desenvolve o aprendizado de habilidades quando lê textos comuns. Pelo fato de a leitura ser também uma qualidade cognitiva, por exemplo, ao se ler repetidamente em voz alta a mesma passagem de um texto em prosa, desde que provido de sentido, o tempo gasto na leitura vai sendo reduzido um pouco a cada repetição. Contudo, os autores alertam que existe um limite para essa redução. Desse modo, com as leituras consecutivas, o tipo de fonte, as letras, as palavras e até mesmo as idéias são percebidas mais facilmente e o material é processado com maior rapidez. Todavia, deve-se salientar que a velocidade de leitura não é responsável por o leitor se lembrar do texto em qualquer sentido comum.

1.4.3 Interpretação

A interpretação é um processo relevante na leitura, pois, ao ler, o leitor terá posse de informações consideradas necessárias, e ele faz escolhas de sentido que demandam tanto pensamento lógico, quanto quantitativo e valorativo. Frequentemente, esses três níveis misturam-se de tal modo que não é possível distingui-los. Quando ocorre esse fenômeno, segundo Jesus (2003), o leitor estabelece uma escala de valores do tema fundamental do texto e de outras relações hierárquicas, com os subtemas compreendidos no texto. Para fazer essa hierarquização, é preciso haver pensamento valorativo, isto é, julgamentos, opiniões baseados em valores afetivos e não em evidência dos fatos. Dessa maneira, o leitor pode conferir mais ou menos ênfase à hierarquização de valores fixada

pelo autor do texto. Logo, seria correto dizer que o texto pertence a quem o lê e o interpreta e não a quem o escreve.

Um outro fato a se observar na leitura é a complexidade produzida quando existe mais de um esquema como referência. Isto ocorre devido às inúmeras possibilidades de significado de cada item lexical, como também pelas diversas possibilidades de significado proposicional, ou seja, conforme Sternberg (2000, p. 157) postula que “ um proposição é o significado subjacente a uma relação particular entre os conceitos”. Apenas com a indução de informações anteriores e posteriores ao leitor é que a situação torna-se clara para a interpretação.

Na Língua Estrangeira, sob uma abordagem instrumental, podem ser empregados alguns passos que facilitem a leitura, como: predizer o que será lido no texto, através de fotos, títulos, *layout*; compreender, de maneira geral, o texto, isto é, o leitor não deve ler palavra por palavra focar o vocabulário por meio de palavras cognatas, o que o incentivará a inferir os significados. Para tanto, o leitor deve fazer uso de seu conhecimento prévio.

Contudo, é bom lembrar que, quando se trata de textos destinados à leitura num livro didático de Língua Estrangeira, há frequentemente estruturas lingüísticas mais complexas que tornam a compreensão e a interpretação mais difíceis. Nesses casos, a leitura, numa abordagem instrumental, parece ser insuficiente, fazendo-se necessário, assim, haver uma leitura mais elaborada desses textos para que o leitor possa arquivar em sua memória de longo prazo as informações que a memória de trabalho houver selecionado, por considerá-las relevantes para a aprendizagem, para que, num momento futuro e oportuno, possam ser evocadas.

1.4.4 A leitura simplificada e a elaborada

A realização da leitura depende do fim para que se lê. Por exemplo, quem lê um texto de jornal ou revista tem um objetivo diferente daquele que lê um texto para consolidar informações novas na memória, como é o caso da Língua Estrangeira. Por essa razão,

segundo Jesus (2003), é relevante estabelecer uma variável da leitura, isto é, uma diferença entre leitura simplificada e leitura elaborada.

Jesus (opus cit. p.250) pontua que a leitura simplificada é rápida e busca pouca informação nova. Esta variável de leitura é possível apenas quando o leitor quer confirmar no texto algo que já sabia. Por outro lado, a leitura elaborada é mais complexa, já que busca múltiplas informações novas. Na primeira variável de leitura, a maior parte de informações já está consolidada na memória de longo prazo. Na segunda variável, há grande esforço da rede neuronal, além de ser necessário bastante tempo para que a memória de longo prazo combine e archive novos engramas em redes já existentes.

A época atual exige que as pessoas dominem diferentes áreas do conhecimento para que tenham, sobretudo, projeção profissional. A leitura tornou-se, portanto, uma rica fonte para a aquisição de tais conhecimentos. Contudo, para que o leitor retenha tais conhecimentos na memória de longo prazo, é necessário, em geral, que o ele leia e releia, algumas vezes o texto. Jesus (opus cit.) afirma que, de uma maneira generalizada, a leitura elaborada é marcada pelo menos por três estágios: um em que o leitor adquire uma visão global do texto, denominada leitura rápida, e outro estágio em que o leitor faz novamente todo o percurso, relendo, anotando, marcando o texto e organizando representações. Numa nova etapa, ele resumirá, personalizará as informações encontradas, e, muitas vezes, adiantando-se em relação ao próprio texto, apresentando outras compreensões.

Embora Coscarelli (2002) também compartilhe da idéia de que o processo de leitura ocorre em etapas, essa estudiosa faz a divisão de maneira diferente da de Jesus (2003). Para essa pesquisadora, o processo de leitura é dividido em duas grandes partes, que apresentam algumas subdivisões. Em uma dessas partes, denominada pela estudiosa de processamento da forma, o reconhecimento visual, o leitor toma conhecimento do processamento lexical e do processo sintático. Em outro estágio, ocorre o processamento de significado, em que o leitor busca o sentido do texto, que é dividido por essa autora em três partes: a construção de coerência local, a construção de coerência temática e a construção externa. A ocorrência de todos esses processos aponta, pois, para uma variável de leitura, denominada por Jesus (2003) de leitura elaborada.

Ainda que aparentemente Jesus (2003) e Coscarelli (2002) pareçam divergir, há poucas diferenças na maneira de esses autores verem o ato de ler, pois ambos acreditam ser

necessária uma leitura mais atenta, ou elaborada, para que ela faça sentido para o leitor. Enquanto Jesus (opus cit.) aponta como primeira fase uma leitura global do texto, dando a entender que, nesse processo, o leitor fará o reconhecimento visual, o lexical e o sintático, de forma rápida, sem preocupações de compreendê-los em detalhes, Coscarelli (opus cit.) explicita que, no primeiro estágio, o leitor faz um reconhecimento da forma do texto, do léxico e da sintaxe, mas não informa se tal procedimento é feito de maneira rápida ou não. Na segunda fase, conforme Jesus (2003), o leitor lê o texto de maneira mais atenta, fazendo anotações em busca de sentido para o texto. Aquela afirma, de modo similar a Jesus, ser o processamento de significado um processo complexo, já que ela pontua que processamento de significado ocorre em três estágios em que se busca a coerência do texto, do tema do texto. Mas, há, segundo essa pesquisadora, um fenômeno que não é apontado por Jesus (2003): a presença do conhecimento prévio na busca de sentido, no confronto entre esse conhecimento e o que está no texto.

De modo semelhante a Jesus (2003) e a Coscarelli (2002), Matos (1994) divide a leitura em quatro etapas para a realização da aprendizagem, isto é, para que as informações fiquem consolidadas na memória de longo prazo. Tais fases compreendem, primeiramente, uma pré-leitura, denominada por Jesus (2003) de uma visão da totalidade do texto. Numa segunda etapa, na concepção de Matos (opus cit.), o leitor faz uma leitura rápida em busca de informações adicionais, para, em seguida, fazer uma leitura analítica, em que avança, ligando informações entre si; por fim, faz a leitura crítica e profunda. Nesta etapa, o leitor descobre as idéias, compara-as e reorganiza-as a seu modo, tanto em seu pensamento lógico quanto no valorativo. Esse autor chama tal leitura de acadêmica ou científica, enquanto Jesus (2003) denomina-a *leitura elaborada*.

Atkinson (2002) apresenta uma técnica de leitura semelhante à denominada por Jesus de elaborada. De acordo com a técnica de Atkinson, o leitor, para fazer uma leitura atenta precisa prever, questionar, ler, fazer recitação própria e testar para verificar se as suas hipóteses foram comprovadas ou não. Essa técnica de leitura elaborada é constituída de cinco fases que fazem com que o leitor elabore a informação, a fim de tornar possível sua consolidação na memória de longo prazo. Tanto essa técnica como a apresentada por Matos (1994) e, ainda a de Jesus (2003), apontam para o fato de que a recorrência de

informação é que faz com que haja a formação de engramas na memória de longo prazo, sendo, portanto, de relevância para o ato de aprender.

Ler um artigo em uma revista ou jornal e ler um texto num livro didático de Língua Estrangeira são atividades bem diversas. Na primeira variável de leitura, a de uma revista ou jornal, faz-se uso da leitura simplificada, ao passo que, na segunda variável, há necessidade de uma leitura mais atenta, minuciosa, a fim de se captar informações que auxiliem na construção do conhecimento em sua estrutura cognitiva, para que o leitor, em outra circunstância, quando necessário, busque tais informações em sua memória de longo prazo.

É importante ressaltar, porém, que não é o leitor que constrói informações, já que ele é um ser social e, portanto, constituído por sua cultura. O que o leitor faz, na verdade, é fazer uso de seu conhecimento prévio de mundo, através do texto, para integrá-lo por meio de idas e vindas sobre o texto. Dessa maneira, pode-se dizer que a leitura e as releituras constituem uma parte relevante para a formação da rede neural.

Após as palavras serem codificadas semanticamente, ou para que sua significação seja derivada a partir do contexto, conforme Sternberg (2000, p. 141) pontua, o leitor precisa ainda criar um modelo mental do texto que está lendo, o qual representa o próprio mundo em descrição, ao invés de um modelo mental formado apenas por palavras específicas usadas para retratá-lo. Um modelo mental pode ser entendido como uma espécie de modelo funcional interno da situação apresentada no texto, de acordo com o modo como o leitor a entenda.

1.5 A leitura na Língua Estrangeira

É indiscutível a supremacia do inglês, como Língua Estrangeira, uma vez que este idioma, devido, sobretudo, à globalização, vem se consolidando como língua universal. Contudo, a globalização acentuou um outro fenômeno: a competitividade, principalmente no campo profissional, o que faz com que muitos estudantes e profissionais procurem aprender uma outra Língua Estrangeira, por crerem que esta outra lhes oferecerá possibilidades de se destacarem profissionalmente.

Na busca de ampliar conhecimentos não só na área profissional, mas também de uma forma geral, comumente, a maioria desses estudantes e profissionais utiliza a Língua Estrangeira para ler revistas, manuais técnicos ou livros específicos de suas áreas de estudo ou de atuação profissional, para ler *home pages* da Internet, para fazer pesquisas nessa rede ou para conversar em salas de “bate-papo”. Dessa maneira, a leitura em Língua Estrangeira tornou-se uma das habilidades necessárias, não só para a ascensão profissional, mas também para o conhecimento de outras culturas e para a divulgação da própria cultura. A partir dessas reflexões, percebe-se a importância de se compreender o processo de leitura na Língua Estrangeira, pois é por meio dessa habilidade que o leitor se construirá como indivíduo inserido num contexto sócio-cultural.

Parece seguro afirmar que uma pessoa, ao ler diferentes tipos de texto o faz de modo diverso, ou seja, não lê um anúncio numa revista da mesma forma que lê um manual técnico ou um livro que contenha informações importantes para a realização de um trabalho ou de uma prova. Desse modo, algumas leituras podem ser feitas de maneira superficial, de modo global, de forma geral, enquanto outras precisam ser feitas de modo mais detalhado, mais elaborado. Essa escolha depende do objetivo de quem lê, isto é, para que lê. Assim, quem lê um artigo de jornal, geralmente, o fará de maneira mais geral, enquanto quem lê em busca de informações com o intuito, por exemplo, de realizar uma atividade num livro didático, ou de instalar ou montar um determinado aparelho, provavelmente, precisará fazer essa leitura de maneira mais detalhada, mais elaborada, de acordo com Jesus (2003).

Moita Lopes (1994) argumenta que, por meio da leitura em Língua Estrangeira, o aluno pode ser capaz de ver o mundo de maneira diferente, tanto no que se refere a sua própria cultura, quanto no que se refere à cultura do outro. Dessa forma, o leitor poderá expandir seus esquemas de conhecimento e suas visões de mundo, o que lhe permitirá avaliar, negociar e construir reflexões sobre si mesmo e sobre o outro.

Ademais, a leitura na Língua Estrangeira, como processo de construção de significados, é o despertar da cultura do outro, é o estabelecimento do diálogo entre “eu e o outro”, que permite a experiência intercultural. Segundo Paiva (2002, p.1), conhecer outra cultura contribui para um melhor entendimento da própria cultura. Na medida em que se observa o papel que uma cultura estrangeira desempenha na formação de ações, crenças e

opiniões, pode-se compreender melhor também a influência de nossa cultura em nossas ações cotidianas, em nossa maneira de olhar e sentir o mundo que nos cerca, enfim como nossa ideologia é constituída.

Ainda em conformidade com Paiva (opus cit.), a leitura, em Língua Estrangeira, deve ser entendida como um processo dinâmico de desenvolvimento que ocorre a partir de um conjunto de estratégias, como inferência, autopredição, autoquestionamento, em que cada leitor imprimirá significados ao texto, baseado nas suas expectativas e vivências, em seu conhecimento prévio sobre o assunto. Dessa forma, surgirá um leitor intercultural, crítico e imaginativo, capaz de perceber que a ideologia de uma cultura é, na verdade, um retrato do momento político, histórico e social dessa cultura.

Sylvester (1995, p.105) assevera que, do ponto de vista neural, faz parte da capacidade biológica do ser humano o contar histórias. Uma criança, ao contar fatos ocorridos, por exemplo, numa festa ou na escola, está incorporando o esquema narrativo à sua estrutura cognitiva. Conseqüentemente, saber ler, em uma concepção ampla de leitura tanto de linguagem não verbal como de linguagem verbal, é uma ferramenta sócio-cultural de vital importância, pois permite ao aluno ser um bom ou mau “contador de histórias”, sobretudo quando caminha entre duas culturas, já que há a presença de múltiplas vozes e leituras de diferentes culturas.

Janzen (1999) sustenta, numa visão próxima à da Análise do Discurso, que uma cultura só evolui em seus contatos externos quando o intercultural é constituído do cultural, de tal maneira que as marcas de uma nova identidade seriam a síntese do estranhamento e da aproximação.

De modo similar, Bakhtin (1988) enfatiza a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações concretas, como criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu”, o “leitor”, o “texto” e o “autor”; entre muitos “eus”: o ser sócio - cultural, e muitos “outros”. Essas manifestações, quando bem exploradas em aulas de Língua Estrangeira, provocam reflexões no leitor sobre sua própria cultura, isto é, reflexões culturais mais amplas, que questionam tanto a própria auto-imagem quanto a imagem do outro. Portanto, a abstração e o distanciamento cultural interferem na interpretação por parte do aluno, dos textos do livro didático. Para o leitor, para que um texto faça sentido, é necessário, além do conhecimento verbal, o conhecimento extraverbal,

manifestado nas questões sociais, históricas e políticas que envolvem um texto. A ausência desses conhecimentos (sociais, históricos e políticos) faz do leitor um repetidor de algumas formas léxico-sintáticas.

Assim, essas informações vazias de significado dificilmente serão ancoradas numa memória de longo prazo, uma vez que o aluno não terá como fazer uma leitura analítica, crítica e profunda, ou seja, uma leitura elaborada, por não conseguir sintetizar as informações contidas no texto, nem as personalizar; não avançará em relação ao texto, não propondo, então, novas compreensões. Tal qual Jesus (2003, p. 250) assevera, “quanto mais um item novo de informação, o engrama, for conectado com outros itens anteriores, mais chance terá de ficar consolidado na memória de longo prazo.”

Também para Lima (2004), a leitura de um texto, independentemente da tipologia textual, envolve a compreensão da cultura que o produz. Para que essa compreensão ocorra de maneira mais efetiva, é relevante que o leitor perceba a intertextualidade existente no que se refere à linguagem verbal quanto a não verbal, daquela cultura. Desse modo, será possível a leitura alcançar um nível de leitura mais completo.

Paiva (2002, p.2) pontua que a leitura deve ser compreendida de forma processual, a fim de permitir ao aluno a expressão de sua própria individualidade e o desenvolvimento de seu estilo pessoal, por meio de variados tipos de discursos escritos. É importante, pois, despertar no aluno, o gosto pelo “diálogo” que ele pode estabelecer com o outro por meio da leitura. Assim, o aluno, como ser sócio-histórico e intercultural, poderá contemplar suas necessidades cognitivas, comunicativas e afetivas.

Analogamente, Figueiredo (2000) ressalta que é importante que a leitura em Língua Estrangeira seja um instrumento para o aluno aprender a língua, refletir sobre ela e sobre os costumes e valores do povo ou povos falantes dessa Língua Estrangeira. Conforme aponta essa autora, os textos direcionados para a leitura, em livros didáticos de Língua Estrangeira não deveriam servir de pretexto para se ensinar apenas gramática. Esta deve ser vista como um meio para se chegar a um fim, ou seja, a gramática é um instrumento que permitirá ler um texto e não apenas responder às perguntas feitas pelo livro didático ou pelo professor, mas para construir um leitor ativo. Em outras palavras, a leitura deve ser uma maneira de o aluno construir sentido, de refletir sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre sua própria cultura.

Por sua vez, Janzen (1999) afirma ser importante a mediação cultural para se aprender uma Língua Estrangeira. Esse autor nos mostra que o que é completamente estranho, no sentido de ser desconhecido, não produz empatia. Esse estranhamento, por impossibilitar o diálogo entre escritor, leitor e texto, funciona como fator de desinteresse e desmotivação para o leitor. É necessária, pois, a coexistência dialética entre esses três elementos.

Bolognini (1991) também aborda a questão da cultura no ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente a Língua Alemã. Essa autora afirma que, para que um aluno adquira competência lingüística é necessário que tenha conhecimento das regras sócio-culturais da língua, ou seja, o aluno precisa compreender o contexto em que a língua é utilizada. Essa pesquisadora salienta ainda que os autores da série *Themen*, como também *Themen neu* e *Themen aktuell*, revelam essa preocupação, pois procuram propiciar aos alunos uma boa quantidade de informações sobre a cultura da língua-alvo. Contudo, há que se observar que, apesar desse esforço, muitas vezes, o objetivo de trazer tais informações culturais nem sempre é conseguido, pois há o distanciamento entre a realidade brasileira e a alemã, uma vez que os nossos alunos vivem circunstâncias bem diversas daqueles que estudam a Língua Alemã como segunda língua. Assim, é papel do professor mediar essa questão cultural na leitura dos textos em alemão.

Bolognini (1991), em resenha crítica do livro didático da série anterior à atual *Themen aktuell*, denominada *Themen*, comenta o papel dos textos desse livro didático na sala de aula. Na visão dessa autora, a maioria dos textos e das atividades tem um enfoque comunicativo genérico, ou seja, busca trabalhar as atividades, tanto as orais quanto as escritas, as auditivas e aquelas referentes à leitura sob a perspectiva instrumental, sob abordagem comunicativa. No entanto, *Bolognini* (1991) considera tal abordagem insuficiente para atender às expectativas e necessidades da maioria dos alunos brasileiros, opinião da qual compartilhamos.

Cabe aqui dizer que, recentemente, a série *Themen* sofreu uma reformulação tanto da parte ilustrativa quanto diagramática a fim de tornar o livro mais moderno e por assim dizer, atual e atraente. Daí essa série de livros ter ajustado o título de acordo com as ilustrações, já que o conteúdo, em geral, e os assuntos dos textos praticamente não sofreram alterações. Primeiramente, essa série de livros didáticos chamava-se *Themen* (temas),

depois, passou a chamar-se *Themen neu* (temas novos) e, recentemente, passou a se chamar *Themen aktuell* (temas atuais). É correto, portanto, dizer que, ao longo dos anos, essa série buscou estar atualizada com sua época de edição, sobretudo na parte de ilustrações e diagramação, para que estas auxiliassem o aluno na compreensão do texto verbal.

2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Metodologia: Concepção epistemológica e procedimentos

Conhecimento científico é aquele que não provém apenas do senso comum, mas é especialmente fruto da observação rigorosa, controlada e planejada. Para ser científico, o conhecimento, independente de sua proveniência epistemológica, isto é, se provém das ciências da natureza ou se das ciências humanas, é legitimado, na medida em que satisfaz as condições de universalidade, refutabilidade e credibilidade dentro da comunidade científica.

Esta pesquisa, enquanto concepção teórico-metodológica, situa-se dentro das ciências humanas. Em vista disso, a verdade ou o conhecimento justificado, à busca do qual ela se põe, é de espectro complexo. Por implicar fatores que remontam a escolhas e valorações, é inevitável que haja combinações de dúvidas e certezas, subjetivas e objetivas, a marcar as reflexões sobre seu objeto de seu estudo. Os diferentes modos de se olhar um problema, conforme Laville e Dionne (1999), são, na verdade, resultados das experiências que constituem e que são uma mistura de valores e conhecimentos que recebemos prontos e conservados ou que aprendemos ou, muitas vezes, ainda transformamos e adaptamos. Isto equivale a dizer que, em qualquer tipo de pesquisa, não há neutralidade do pesquisador, aspecto defendido pelos positivistas, mas contestado por muitos pesquisadores que defendem que haverá sempre a presença do olhar do pesquisador, ou seja, toda pesquisa, de algum modo, é marcada pela subjetividade.

Esses dois autores asseveram ainda que a validade do saber produzido é, pois, em grande parte, tributária dos valores que o pesquisador possui, já que esses valores influenciam a produção do saber. De um lado está o jogo de valores que influencia a produção do saber e, de outro, a objetividade que está ligada à consciência desse jogo e de seu controle pelo pesquisador. Nem por isso, a pesquisadora aposta na imprecisão, na falta de rigor ou na falta de clareza, como busca do conhecimento preciso, claro, universal e verificável. Ela também compartilha da necessidade do rigor do método científico.

Nesta pesquisa, não há intervenção direta sobre o objeto observado. Tampouco é relevante quantificar os dados descobertos, porque não dependem de variáveis quantificáveis e muito menos estão à mercê de mensurações. Trata-se, na verdade, de uma pesquisa com base documental, de caráter interpretativista, pois tem como objetivo analisar a concepção de leitura no livro didático de Língua Alemã, baseada, portanto, no produto. Por outro lado, por se basear também em uma hipótese, pode ser entendida como uma pesquisa de cunho positivista. Contudo, por este estudo apresentar interpretações próprias da pesquisadora, baseadas em conhecimentos já disponíveis ou a serem construídos, ou ainda marcados por experiências sócio-culturais vivenciadas pela pesquisadora, ou seja, possui também marca de subjetividade, caracteriza-se sobretudo como uma pesquisa sem intervenção, de cunho interpretativista.

Figueiredo (2000) ressalta que a documentação também está inserida na pesquisa interpretativista, já que representa, em parte, o ponto de vista da pesquisadora envolvida nesse estudo. Ela observa ainda que o estranhamento do óbvio é uma característica inerente à investigação interpretativista.

A controvérsia entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, neste caso, perde relevo, pois, aqui não se utiliza laboratório físico (laboratório de física - v.g.) ou de social (a sala de aula, v.g) não se dispõe de variáveis e a interpretação de ações humanas não ocupa suas atenções. Esta pesquisa apenas se interessa por compreender e também por explicar a concepção de *leitura* subjacente em *Themen aktuell* 1.

Na verdade, tal controvérsia tem sido mal colocada e conduzida. Quando entram valorações e escolhas, as questões tomam formas pessoais e o acadêmico cede lugar à validação de rituais e conceituações que iluminam pouco as razões profundas da pesquisa científica. Muitos autores, como Cavalcanti (1986), enfatizam que, em Lingüística

Aplicada, faz-se tanto pesquisa qualitativa quanto quantitativa, não só pelo fato de o ajuste entre dois tipos parecer ser desejado, como também pela opção do tipo de pesquisa depender, essencialmente, do problema questionado. Essa estudiosa aponta como exemplo de um trabalho híbrido um estudo desenvolvido por Allwright (1980) numa investigação de interação professor–aluno em sala de aula. Esse pesquisador utilizou o método quantitativo, ao realizar uma macro-análise da tomada de turnos, de tópicos e tarefas, mas fez uso do método qualitativo ao realizar uma micro-análise, ou seja, um estudo extraído dos dados da macro-análise.

De modo similar a Cavalcanti (1986), Laville e Dionne (1999) também postulam que é importante que o pesquisador saiba escolher os múltiplos fatores do problema estudado e também saiba interpretá-los. Para ilustrar tal observação, os autores citam um historiador que lê milhares de páginas de estudos sobre o assunto de sua verificação, inúmeros e variados documentos históricos, confronta seus pontos de vista com outros, todavia o seu trabalho escrito reflete suas escolhas e interpretações, pois outro historiador poderia escolher e interpretar os mesmos dados de modo diferente, produzindo saberes válidos e igualmente relativos.

Hughes (1989) indica a possibilidade de que a procura pelo conhecimento absoluto e certo deva ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo, que estão política e historicamente situadas. Moita Lopes (1994) postula que, provavelmente, esta seja a maneira de fazer ciência mais apropriada aos dados encontrados em *Linguística Aplicada*, ou de se perceber que a linguagem permite construir o mundo social como é; é também o meio para se encontrar soluções para entendê-lo. Ainda em conformidade com esse autor, os dados refletem a interpretação do pesquisador e devem estar disponíveis para outros pesquisadores-interpretadores, de modo tal que seu trabalho seja submetido à crítica.

2.2 Procedimentos

Em sua primeira parte, esta pesquisa constou de exame e análise bibliográfica. Os clássicos da área de leitura foram examinados, de modo a consolidar os fundamentos teóricos da pesquisadora.

Um artigo recente de Alexander e Fox (2004) exerceu papel fundamental na organização geral da pesquisa aqui relatada. Cinquenta anos de pesquisa na área da Leitura ganharam ali organização e compreensão epistemológica, facilitando, portanto, a compreensão do lugar da Teoria da Leitura existente no Brasil.

Outra decisão importante foi a escolha e o esclarecimento da matriz teórica da pesquisadora. Interessada nos fenômenos cognitivos, a pesquisadora escolheu perscrutar o ainda misterioso mundo da mente humana, por saber sabendo da relevância social de que são revestidos os fatos da vida brasileira, um país marcado pela desigualdade social, decorrente principalmente de problemas de ordem educacional. A cognição tem sido um fenômeno preferido por aquelas sociedades nas quais o social está mais bem resolvido, mesmo assim, a pesquisadora decidiu persistir na investigação desse campo tão importante, que pode trazer alguma luz para os problemas educacionais

Neste caso, foi inevitável, tomar, dentre tantos fenômenos cognitivos, a questão da memória, pois a leitura acadêmica implica ler e reter a informação por períodos longos. Do aluno exige-se, via de regra, avaliações nas quais são cobrados dados extraídos dos textos que leu.

Para reter a informação por longo prazo, a memória faz seu registro de maneira complexa. Ela é distribuída pelo encéfalo, evitando que perdas protéicas comprometam a qualidade da informação: é sabido que as proteínas são substituídas a cada 12 dias e, se a informação estiver registrada em diversos *back ups*, ela estará protegida. Isso só corre, porém, se a leitura for elaborada, o que implica pelo menos três fases distintas: leitura de reconhecimento, leitura de análise e leitura de síntese. Neste caso, ler é tão complexo quanto o próprio pensamento.

Construído o referencial teórico, passa-se para a fase seguinte, passou-se à análise e à categorização dos textos de leitura em *Themen aktuell I*. O ponto de partida, ou seja, o motivo gerador deste trabalho, foi um vazio que há no texto instrutivo de Aufderstrasse et al (2004) e o que ocorre efetivamente ao longo desse livro didático.

Muito importante aqui é esclarecer que esta pesquisa não se propõe a analisar material didático propriamente dito. Ela apenas estuda a concepção de leitura do *Themen aktuell I*. Esta escolha é delicada porque passa pelo livro didático, mas a pesquisadora procurou se resguardar de toda esta controvérsia, porque sua questão é muito mais restrita e

está limitada a um foco específico. Assim, foram examinados os textos propostos para a leitura nas 10 lições que constam do livro. Depois de serem caracterizadas, elas foram confrontadas com a descrição de leitura proposta pelas autoras.

2.3 Pergunta de pesquisa

Por que os textos de leitura propostos em *Themen aktuell 1* e, especialmente as atividades de verificação que os seguem, não estão de acordo com a instrução de Aufderstrasse et al (2004, p. 5)?

As autoras afirmam que¹ no livro 1 há inúmeros textos curtos com o objetivo de compreensão global. Espera-se que o (a) professor (a) consiga familiarizar o aluno com este objetivo. A leitura é relativamente rápida e não deve explorar a busca de detalhes. Esta concepção de leitura implica em não exigir do aluno minúcias, por ele estar aprendendo uma Língua Estrangeira. Para que ele não perca o interesse, aconselha-se a motivá-lo, explicando-lhe as razões e tal procedimento. (...) Mas, ao longo do livro, os fatos mostraram-se diferentes. Em vez de leituras rápidas, o aluno precisa ler, reler e re-ler, ou seja, se no começo a leitura pode ser simplificada, ao final, ela precisa ser elaborada.

2.4 Objetivos da pesquisa

Demonstrar a incongruência entre a proposta, o material e as atividades apresentadas para a prática tornou-se o objetivo principal desta pesquisa, para diminuir uma dúvida pessoal da pesquisadora, que é também professora de Língua Alemã, e, especialmente, para servir de contribuição a outros professores de Língua Alemã. Este gratificante afã foi realizado, pois, tanto na ciência quanto na pesquisa, são as pequenas descobertas que permitem o avanço geral do conhecimento científico.

¹ Tradução livre de “Im ersten Band finden sich zahlreich z. T. recht kurze Lesetexte mit einer Aufgabestellung zum globalen Verständnis. Damit kann die Kursleiterin oder der Kursleiter die Lernenden daran gewöhnen, Lesetexte relative schnell zu lesen und sie nicht bis ins letzte sprachliche Detail analysieren zu wollen. Eine solche Lesehaltung muss den meisten Lernenden erst nahe gebracht werden, da sie im Gegensatz zu dem steht, was im Fremdspracheunterricht von Lernenden gemeinhin erwartet wird. Aber sie

2.5 Contexto da Investigação

A investigação desta pesquisa tem como foco uma orientação para o professor presente no livro do professor no material didático de Língua Alemã *Themen aktuell 1, o Lehrerhandbuch A*, como Língua Estrangeira e os textos destinados à leitura, presentes no livro texto 1. O alemão é uma das línguas estrangeiras ensinadas na CELIN (Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia), com aulas que se realizam duas vezes por semana, com duração de noventa minutos cada uma. É bom ressaltar que se trata de um livro indicado para aprendizes com a idade mínima de 16 anos.

2.6 Perfil da Pesquisadora

A pesquisadora é graduada em Letras há 27 anos, tendo feito curso de Aperfeiçoamento em Língua Alemã há 10 anos. Trabalha como professora de alemão na Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia, há 12 anos, e ainda atua numa escola da rede privada, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Escolheu fazer esta pesquisa, por ser de seu interesse analisar a concepção de leitura presente nos textos destinados à habilidade de leitura presentes no livro didático *Themen aktuell 1*, com a finalidade de colher informações que lhe permitam desenvolver melhor essa habilidade em seus alunos. A idéia de fazer tal pesquisa surgiu, após uma sondagem sobre quais aspectos de aprendizagem de Língua Alemã os alunos mais precisavam desenvolver. Após um estudo sobre necessidades e desejos, a pesquisadora pôde perceber que, embora a maior parte dos alunos desejasse desenvolver mais a habilidade oral, a maioria fazia uso da língua por meio da leitura, a partir de livros e, sobretudo, na Internet. A partir dessas observações é que se manifestou o desejo de conhecer, de maneira mais profunda, a concepção de leitura subjacente do livro didático por ela utilizado, a fim, como explicitado, de buscar, futuramente, ferramentas que lhe permitam desenvolver essas habilidades, com maior eficácia, durante as aulas.

2.7 Caracterização do objeto pesquisado

Predomina no *Goethe – Institut International* a adoção do livro *Themen aktuell*, composto por três níveis, os quais equivalem a 09 semestres de aulas. No entanto, é relevante observar que tal duração é correspondente a um curso realizado na Alemanha; no Brasil, essa duração é maior, além de cada instituto de idiomas ter variações de duração diferentes.

Estes três primeiros níveis equivalem ao *Grundstufe* (nível básico). Na seqüência, estão o *Mittelstufe* (intermediário) e o *Fortschrittstufe* (avanzado). O primeiro destes níveis procura capacitar o aluno a ter um conhecimento padrão das quatro habilidades lingüísticas; o segundo revisa e solidifica as estruturas lingüísticas; o terceiro, por sua vez, atualmente, pois, em edições anteriores ao ano 2005, abordava aspectos mais complexos da língua, como textos literários, busca preparar o aluno para o exame de obtenção do certificado do curso básico. Neste último volume, há uma revisão geral dos conteúdos lingüísticos trabalhados nos dois volumes anteriores. Essa revisão oferece recursos, como testes simulados, para se trabalhar as quatro habilidades: a leitura, a fala, a audição e a escrita, com ênfase na leitura e na escrita.

A série de livros *Themen aktuell*, no nível *Grundstufe 1, 2 e 3*, foca a compreensão oral, a leitura e a escrita. O material instrucional para cada nível é composto de *Lehrwerk* (livro – texto), *Lehrerhandbuch* (livro do professor, volumes A e B) e CD / fitas cassetes. Trata-se de material rico e atualizado que, além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, busca também reproduzir, de maneira sutil, valores culturais da sociedade alemã contemporânea, além de conhecimentos históricos e geográficos da Alemanha.

Ao se afirmar que se trata de um material rico, pode-se dizer que o livro é, por muitas vezes, um cartão postal da Alemanha e de seus valores culturais, pois traz informações como a importância para a sociedade alemã de se ter uma cozinha moderna, ou seja, na cultura alemã, a cozinha é um cômodo de destaque na casa. Ou ainda, quando se anunciam produtos em oferta em um supermercado, há preocupação de se colocar em destaque produtos que realmente são consumidos no dia-a-dia de um alemão, como a marca de um determinado café, o café Ideal, que é uma das mais procuradas por seu sabor apurado

Por tratar da alimentação dos alemães, há três personagens distintos: um adolescente, uma jovem senhora e um homem. Nesse texto, percebe-se que o objetivo é mostrar que um adolescente alemão não possui hábitos alimentares muito distintos de um adolescente do mundo ocidental. Já, em relação à mulher, há preocupação com a estética física; percebe-se isso pelo pouco que ela come, e também pela linguagem não verbal. Tanto o adolescente quanto a mulher consomem o que se poderia chamar de cozinha internacional, usa-se a figura masculina para apresentar alguns pratos e hábitos típicos da cozinha e cultura alemãs, como a salsicha, ou ainda a cerveja.

Muitos dos textos, voltados para a leitura, são retirados de textos autênticos, como folhetos de propaganda ou ainda artigos de jornais, e, em algumas situações, adaptados ao grau de conhecimento lingüístico do aluno. Contudo, deve-se salientar que, dificilmente, o aluno percebe os traços culturais sem a ajuda do professor. O livro do professor fornece informações sobre boa parte desses aspectos culturais e o porquê da escolha de cada tópico. Embora a maioria das informações referentes à cultura e valores alemães esteja presente no livro do professor, alguns aspectos culturais do cotidiano alemão só são conhecidos por quem já morou nesse país, ou seja, já vivenciou tais aspectos e valores.

Recentemente, o título dessa série de livros didáticos foi mudado e passou de *Themen neu* (temas novos) para *Themen aktuell* (temas atuais). Tal mudança torna perceptível a preocupação dos autores em manter esse material didático atualizado. No entanto, essa preocupação não ocorreu somente na mudança do título da série, mas também no léxico, em alguns casos, nas ilustrações e nos dados em geral. De maneira geral, quando ocorre alguma mudança na sociedade alemã, por exemplo, o uso mais freqüente de DVD ou de câmera fotográfica digital, o léxico referente a tais objetos passa a fazer parte de algum texto, em geral, referente à leitura. Essa preocupação também está presente na maior parte das ilustrações, busca-se apresentar uma Alemanha atual. Há também a preocupação em fornecer novos dados, por exemplo, no texto em que há referência a alguns Códigos de Endereçamento Postal. Se ocorrer alguma mudança, nesse sentido, em relação às cidades presentes nessa unidade, na edição seguinte, será feita a alteração, ou ainda se houver mudança do chanceler alemão, faz-se a mudança o mais rápido possível.

Outro aspecto relevante, em relação à atualização dos dados presentes nos

textos, em especial dos de leitura refere-se ao texto referente à cidade de Berlim, que foi outrora dividida em duas partes: uma que ficou sob o domínio político da antiga União Soviética, denominada Berlim oriental, e a outra sob a dominação política dos países aliados, designada Berlim ocidental. Em algumas edições anteriores, após 1989, chamava-se a parte oriental da cidade de a antiga Berlim, ou a velha Berlim, dando a entender que o lado ocidental da cidade era moderno. O narrador do texto era um antigo soldado norte americano que voltava à cidade 30 anos depois, como jornalista e que, sutilmente, fazia algumas críticas ao regime socialista, como a falta de liberdade para viajar para lugares não pertencentes ao regime socialista. Na última edição, a de 2004, o texto referente a esse assunto foi reformulado, não são mais usados adjetivos como antigo ou moderno, e o narrador é uma ex-estudante de medicina que, no momento, trabalha como repórter de uma rede de televisão. O olhar que ela lança sobre a cidade é diferente do olhar do ex- soldado. Há preocupação de mostrar a modernização da cidade, ou então de apontar que alguns monumentos, por questão de valor histórico, mantiveram a arquitetura antiga. Outro aspecto interessante que é apontado nesse texto é a questão social; não se fazem mais referências à falta de liberdade para viajar ou para consumir, mas, menção ao aumento da criminalidade, após a reunificação da Alemanha ocidental e da oriental.

O primeiro volume, o *Themen aktuell 1*, que é o objeto de estudo desta pesquisa, é composto por dois livros do professor e dois livros direcionados ao aluno, além de dois CDS, cuja finalidade é trabalhar a parte auditiva. O primeiro meio de multimídia apresenta textos para as lições de 1 até a 5; e o outro das lições 6 até a 10.

No livro A do professor, estão presentes as orientações de como o docente deve trabalhar cada uma das habilidades lingüísticas. No livro B, há, não só informações sobre a cultura da língua - alvo, mas também a transcrição, na íntegra, de textos auditivos, relativos a exercícios propostos no livro do aluno; há também sugestões de como tornar as aulas mais práticas, material para ser usado com essa finalidade e, por último, sugestões de provas.

O livro texto é composto por dez unidades. Em cada uma delas, há, basicamente, a mesma forma de distribuir o conteúdo. Elas são divididas em subdivisões, de acordo com o assunto e o conteúdo da respectiva unidade. A distribuição ocorre, desse modo, devido às estruturas lingüísticas trabalhadas, tanto no nível lexical, quanto no

gramatical, visando ao desenvolvimento de várias habilidades lingüístico-comunicativas. Assim a gramática é vista como um suporte para permitir ao aluno desenvolver essas diferentes habilidades comunicativas.

Em relação à leitura, em geral, as unidades apresentam quatro textos, que buscam desenvolver habilidades diferentes, como a oral, a auditiva, a compreensão de leitura e a escrita. Tais textos estarão em anexo, e a tradução deles, bem como a das orientações presentes no livro do professor, estarão na parte de apêndice.

A divisão dessas partes varia de unidade para unidade, sendo formada da seguinte maneira: as lições 1 e 6 apresentam 7 subdivisões, as lições 2, 3 e 7 têm seis subdivisões, as lições 4, 5 e 9 são formadas por cinco subdivisões e as lições 8 e 10 têm apenas quatro subdivisões.

O livro de exercícios, *Arbeitsbuch*, tem por finalidade sedimentar o conteúdo estrutural da língua, em especial, o gramatical, além das estruturas lingüísticas trabalhadas em cada unidade do livro-texto. Esse volume objetiva trabalhar estruturas sintáticas da língua que permitam ao aluno comunicar-se, com maior desenvoltura, tanto oralmente quanto por escrito. Essa série didática, em edições anteriores era denominada *Themen neu*, e trazia, no *Arbeitsbuch*, textos com o intuito de desenvolver a leitura. Contudo, na atual série, designada *Themen aktuell*, tais textos suplementares estão ausentes.

3 - ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Análise da concepção de leitura do livro-texto da série Themen Aktuell 1

Neste capítulo, a pesquisadora apresentará a análise dos textos que constam no livro-texto da série *Themen aktuell 1*, na tentativa de entender a concepção de leitura a ele subjacente e, de verificar se as orientações sugeridas ao professor, no livro do professor, volume A, são plausíveis e se estão em consonância com as atividades sugeridas. Tal busca deve-se ao fato de a pesquisadora crer que, para alguém que, aprende alemão como Língua Estrangeira, num contexto tão diferente de quem o faz na Alemanha, é necessário que a leitura seja trabalhada de maneira mais elaborada do que a sugerida pelo livro do professor, para que o aprendiz possa, assim, consolidar as novas informações na memória de longo prazo, atendendo, dessa forma, ao processo cognitivo. É relevante também lembrar a questão cultural, a importância do conhecimento das crenças e valores da cultura da língua-alvo e seu contexto histórico-social. Esse conhecimento traz como consequência uma interação maior entre o leitor, no caso, o aluno, o texto e o autor, já que é essa interação ou diálogo que permitirá a reflexão e os questionamentos necessários para que o leitor

construa o significado do texto; pressupõe-se aqui, portanto, um leitor ativo. É oportuno lembrar ainda que, segundo Bernhardt (1991) e Meurer (2000), a leitura, sob uma perspectiva social, não deve ser vista como uma substituição à teoria cognitivista, mas como uma complementação dela.

Os textos específicos para leitura apresentam diferentes objetivos: conversação, interpretação, reconhecimento fonológico, reconhecimento fonológico-semântico e reconhecimento oral.

3.1. Análise do texto: *Düsseldorf ist international* - Düsseldorf é internacional –

As orientações para se trabalhar o texto "*Düsseldorf ist international*" são as estratégias apropriadas para se ler, conforme indicado pela abordagem instrumental. As fotos ajudam a orientar a leitura, uma vez que, por meio delas, o leitor consegue inferir, praticamente, o país de origem de todas as crianças ali apresentadas. Por meio do título, também é possível inferir, fazer previsões, sobre o assunto abordado, através do conhecimento prévio e do uso de esquemas. Deve-se ressaltar que todos esses processos são comuns a uma leitura sob abordagem instrumental.

O título, em geral, é um resumo do assunto a ser tratado. Nesse texto, também um título é uma síntese do tema a ser abordado. Nele, há a palavra *international*, que é bem próxima da língua inglesa e da portuguesa. Tal proximidade possibilita ao leitor tecer hipóteses acerca do conteúdo a ser lido. Enfim, por meio de estratégias descendentes, é possível para o aluno prever o conteúdo do texto, a partir tanto da linguagem não verbal, como as fotos, quanto da verbal, como título e o nome e sobrenome das crianças que vêm abaixo das fotos. Através desses elementos de leitura, o leitor pode tanto tentar ativar seu conhecimento prévio quanto tentar prever o conteúdo.

Percebe-se ainda a preocupação dos autores, também descrita por Bolognini (1991), de apresentar o país da língua-alvo como cartão postal da Alemanha, ainda que de maneira implícita, pois há a preocupação de se apresentar ao leitor, no mapa, a localização dessa cidade. Trata-se de uma leitura de compreensão relativamente fácil, pois, tanto por meio da linguagem não verbal quanto pelo título, o aluno deduz, sem muitas dificuldades, o teor do que irá ler.

Por meio dessa unidade textual, é introduzida uma nova estrutura lingüística léxico - semântica, para que o aprendiz da língua-alvo torne-se apto a fornecer informações sobre a cidade e o país de sua origem. Há, contudo, necessidade de se criar condições que possibilitem a consolidação, na memória de longo prazo, dessas novas estruturas. Por isso, o professor precisa buscar outras formas, além da leitura sob a abordagem instrumental, a fim de que os alunos possam consolidar essa nova estrutura em sua memória de longo prazo. Deve-se considerar, pois, que se trata de um aluno iniciante, que ainda possui pouco conhecimento, não só fonológico, mas também semântico e sintático da estrutura da Língua Alemã. Assim, a leitura sob a abordagem instrumental é insuficiente para que o aluno assimile o sistema fonológico grafemático, o qual lhe permitiria ter acesso aos conteúdos ou conceitos existentes nos itens lexicais ali presentes. Para que ocorra o fenômeno da consolidação de tais itens e conteúdo, é necessário, nesse momento, que a realização da atividade leve à elaboração das informações. A leitura, sob a perspectiva instrumental, neste estágio, juntamente com a leitura elaborada parecem possibilitar uma melhor aprendizagem tanto do léxico quanto da sintaxe dessa nova estrutura lingüística.

Após a leitura, é proposta uma atividade em que o aluno deve buscar informações, por exemplo, qual é o país de origem das crianças que aparecem nas fotos. Pelos nomes abaixo das fotos, e pelas informações fornecidas pelo texto escrito, o aluno consegue, em

geral, inferir a origem de alguns deles. Ao realizar essa tarefa, primeiramente, o aluno deve identificar os países de origem de cada criança individualmente, para depois fazê-lo no plural, ou seja, indicar, respectivamente, a origem de duas ou mais crianças. Deve-se ressaltar, no entanto, que, para que o aluno consiga realizar essa atividade, ele não poderá fazê-lo de maneira rápida, como é sugerido no livro do professor, uma vez que, para cumprir o que foi pedido, são requeridos vários retornos ao texto em busca de informações. Esses retornos são necessários, devido à presença de várias informações novas, principalmente, lexicais e sintáticas. Esse desconhecimento exige que o aluno faça uma leitura mais detalhada, não no sentido de entender o significado palavra por palavra, mas, no sentido de conseguir identificar as informações, até este momento pouco conhecidas, portanto, ainda não consolidadas em sua memória ou glossário mental, a fim de executar a tarefa proposta.

3.2. -Análise do texto: *Herr Weiß aus Schwarz* - O senhor branco de preto.

Ainda na unidade 1, há um outro texto que aborda a leitura, denominado “*Herr Weiß aus Schwarz*”, que também trabalha com estruturas lingüísticas vistas no interior da unidade, como forma de o aluno assimilá-las. No entanto, aparece um aspecto novo: a polissemia presente nas palavras *weiß* e *schwarz*. Ora a palavra *weiß* funciona como sobrenome, ora como nome de uma localidade, além de surgir, no final, como uma variante do verbo saber, primeira pessoa do singular do presente do indicativo desse verbo. Já a palavra *schwarz* representa tanto um sobrenome, como o nome de uma localidade, além de possuir ainda sentido figurado de ilegal, como sucede com a palavra *preto*, *negro*, em Língua Portuguesa. Mas, o significado desse vocábulo é desconhecido para o aluno; este não consegue fazer a analogia de sentido pretendida.

Essa polissemia dificulta a compreensão textual no caso de um aluno iniciante. Assim, não basta uma leitura rápida para que o aluno entenda o sentido não só das palavras referidas como também do texto todo; é aconselhável, pois, uma leitura elaborada, atenta, para que o aluno perceba a riqueza polissêmica dessas duas palavras e seu sentido contextual.

Apesar de haver linguagem não verbal, aqui, ela pouco ajuda na interpretação do texto. Já, a parte auditiva facilita a compreensão, pois, pela entonação da voz dos personagens, o aluno infere que, quando um dos personagens informa que trabalha, *schwarz*, há algo de errado. Contudo, como desconhece o valor semântico da palavra, não consegue, sozinho, compreender nem o sentido da palavra nem o significado dela naquela situação. Nesse caso, cabe ao professor, por meio de vários recursos, como chamar a atenção para a entonação utilizada pelos personagens, provocar questionamentos que auxiliem o aluno na construção de significado.

Por desconhecer o significado das duas palavras citadas, pois elas aparecem pela primeira vez no livro, parece ser difícil o aluno transformar significados gráficos em idéias, mesmo com a ajuda da parte auditiva, na tentativa de contextualizar a situação apresentada. Conforme Coscarelli (2002) pontua, a leitura, ao gerar reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, entre outros, permite que se mova dos símbolos para as idéias, e, em seguida, que se articulem conjuntos mais complexos sobre o assunto abordado como também sobre o mundo.

Aqui é relevante salientar as palavras de Kato (1989), que afirma que um leitor iniciante, aquele que possui um vocabulário bastante limitado, ainda não é capaz de efetuar o reconhecimento visual, instantâneo, muito menos de fazer com que as palavras desconhecidas tenham significado dentro de um texto. Para esse leitor, a leitura consiste,

normalmente, em operações de análise e síntese. Por isso, a apreensão do significado é mediada, praticamente, pela decodificação de palavras que lhe são auditivamente familiares.

Smith (1999) assevera também que os aspectos físicos da linguagem, tanto o visual quanto o sonoro, não contêm informação suficiente para transmitir o significado completamente, sem ambigüidade, isto é, o significado que está além das palavras. Compreender uma frase é mais do que juntar palavras.

Esse mesmo autor chama a atenção para a carga polissêmica de muitas palavras e argumenta que tal característica é comum a todas as línguas. Embora as duas palavras analisadas no texto *Herr Weiß aus Schwarz* estejam em uma frase, o que facilita dar-lhes significado, mesmo assim é difícil, somente pelo contexto, o aluno inferir seus significados, sobretudo, no caso de *weiß*, verbo saber, ou como ilegal, no caso da palavra *schwarz*, por desconhecer seu valor fonológico, grafemático e semântico.

Não foi proposta nenhuma atividade após a leitura. Daí concluir-se que, apesar de o texto ser classificado como leitura, provavelmente a intenção é trabalhá-lo, auditivamente, para que o aluno possa, assim, deduzir seu significado. Ainda que a entonação dada pelos personagens ajude o aluno a inferir que há algo de estranho no diálogo entre os dois personagens, o aprendiz ainda não possui conhecimento prévio lexical suficiente para tecer hipóteses acerca da polissemia. O leitor consegue, contudo, por meio das repetições dos personagens, consolidar algumas estruturas lingüísticas. Talvez seja esse o objetivo, o de auxiliar o aluno a consolidar em sua memória de longo prazo as estruturas lingüísticas abordadas no interior da unidade 1. Cabe, novamente, ao professor elaborar alguma atividade referente a essa unidade textual.

3.3. Análise do texto: *Bierlexikon* – O glossário da cerveja .

Há, aqui, a intenção de mostrar que, muitas vezes, conhecemos o outro, no caso, o povo alemão, por meio de estereótipos, ou seja, da generalização. Esse comportamento influencia nosso modo de olhar o outro.

A ilustração verbal é iniciada por um diálogo entre o seu produtor e o leitor, ou seja, entre o emissor e o receptor. Já, no início, o autor do texto pergunta ao leitor: “*o que você acha que os alemães preferem beber?*”. Tal pergunta parece traduzir o desejo de dialogar com o leitor e de provocar-lhe um estranhamento. Percebe-se essa intenção por meio do questionamento e da pontuação. Ao se afirmar que a bebida predileta do alemão, não é a cerveja, como era de se esperar, há a quebra de expectativa, devido ao estereótipo existente. Prossegue-se asseverando que é o café a bebida predileta dos alemães. Em geral, o leitor estranha, pois isso é novo para ele, já que este é marcado pelas crenças do grupo social em que está inserido. É comum, no Brasil, associar-se a Alemanha à cerveja e esta como sendo a bebida preferida dos alemães.

Nesse momento, ou após a leitura, dependendo do questionamento dos alunos, cabe ao professor atuar como mediador cultural e explicar que a idéia de se ver a cerveja como a bebida predileta dos alemães deve-se a um estereótipo, e que, na verdade, esse estereótipo está fundamentado numa generalização. O professor pode esclarecer ao aluno que há realmente uma região da Alemanha em que talvez a cerveja seja a bebida mais consumida pelos alemães, a região da Bavária, sul da Alemanha. Contudo, essa idéia remete a apenas uma região da Alemanha e não ao país todo.

O texto prossegue salientando que a cerveja, numa lista de preferências, é a terceira bebida mais consumida pelos alemães e que estes, em geral, preferem café, em seguida, refrigerantes, e a terceira preferência nacional alemã realmente é a cerveja. A introdução

sugere um diálogo entre o autor e o leitor. Contudo, tal diálogo não acontece, como, provavelmente, o esperado, uma vez que há bastante vocabulário desconhecido para o nível de aprendizagem, no caso, do curso básico, em que o aluno está. Tal desconhecimento obriga o leitor a interromper a leitura várias vezes, pois este não consegue criar significado para o que está lendo. Portanto, devido à falta de conhecimento lexical, torna-se, praticamente, impossível fazer uma leitura de forma rápida.

Kato (1982) pontua que a velocidade e a precisão na leitura, no caso de um leitor iniciante, dependem de vários fatores, tais como a frequência com que esse leitor já foi exposto à palavra para assim poder registrá-la no léxico visual, além de vincular a ela o seu sentido. Um outro fator é o conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra é subordinada e o emprego adequado e suficiente dessas limitações para antecipar e confirmar sua forma e conteúdo.

Essa autora esclarece ainda que, quando surge uma palavra cujo significado é desconhecido, o processo de reconhecimento e de interpretação dá-se por meio da resposta diante do estímulo devido à existência desse termo no acervo de palavras e blocos consolidados na memória de longo prazo em sua forma e conteúdo.

O texto *Bierlexikon*, após a introdução, com o intuito de explicar os principais tipos e espécies de cervejas mais comuns na Alemanha, torna-se, predominantemente, informativo. Explica-se onde tais tipos e espécies podem ser encontrados e que algumas regiões possuem produções exclusivas, ou seja, um determinado tipo de cerveja pode ser encontrada numa região específica. Esclarece-se ainda que há um tipo de copo mais adequado para cada tipo de cerveja. Na parte direita da página, há a presença de linguagem não verbal, que são fotos de determinados tipos de cerveja e seus respectivos copos.

Ao longo da leitura, ocorre um fenômeno similar ao da introdução em relação às estruturas lingüísticas: um número expressivo de palavras desconhecidas do aluno. Outro aspecto a ser considerado é a atividade proposta: pede-se ao aluno que, após a leitura sugerida no livro do professor como algo rápido, o aluno combine as partes verbais com as não verbais. Contudo, devido ao desconhecimento de boa parte do léxico, o aprendiz precisa fazer leitura e uso de estratégias de aprendizagem para conseguir resolver a atividade proposta. Portanto, percebe-se que a leitura global, nesse contexto, não consegue atender às necessidades do aluno, pois se torna difícil para o aluno ler, de maneira rápida, e resolver o que é proposto pela atividade. Neste caso, para resolver a atividade proposta e construir significados para o que está lendo, o aluno, recorre, freqüentemente, aos rótulos das garrafas de cerveja que estão nas ilustrações, a fim de descobrir o nome da marca da cerveja, comparando as informações dos rótulos com as que estão no texto

Sabe-se também que um leitor iniciante utiliza pouco o reconhecimento visual, porque, para esse tipo de leitor, a leitura resume-se, freqüentemente, a operações de análise e síntese. O entendimento do significado é, nessa circunstância, mediado, basicamente, pela decodificação em palavras auditivamente familiares. Assim, uma quantidade razoável de palavras desconhecidas desestimula a leitura, não permite a dialética proposta pelos autores na introdução, e ainda dificulta a consolidação na memória de longo prazo de algumas novas informações. Tais observações levam-nos a concluir que, para resolver a atividade proposta, é necessário mais que uma leitura rápida.

3.4. Análise do texto - *Wohnungsmarkt* – Classificados de imóveis

Nesta parte, há duas unidades textuais abordando o mesmo tema. O segundo dá continuidade ao assunto abordado no primeiro, que tem por objeto a moradia: a descrição

de diferentes tipos de residências; informações, como o preço do aluguel, o salário de algumas pessoas em relação a suas atividades profissionais; a influência de tais elementos no momento de alugar uma casa ou apartamento.

Há outras informações, como a localização, as vantagens e as desvantagens de se morar em um grande centro, como Frankfurt am Main, ou nos arredores desse centro urbano. Para abordar esse assunto, escolheu-se um tipo de texto, próximo ao dos classificados de imóveis de um jornal. Pode-se perceber a intenção de se aproximar de um texto autêntico, neste caso, dos classificados de imóveis comuns em jornais, utilizando inclusive as abreviações típicas dessa tipologia. Há ainda números circulados sobre os anúncios, isto é, sobre os imóveis em oferta.

A finalidade da leitura aqui é preparar o aprendiz de Língua Alemã para a escrita. Primeiramente, pede-se ao aluno que preencha uma tabela, observando as seguintes instruções: procurar o número circulado nos classificados, para depois completar a tabela com os dados referentes ao imóvel, como a localização do imóvel, a quantidade de cômodos que possui, os tipos de cômodos existentes nesse imóvel, se possui um jardim ou não, o tamanho do imóvel e, por fim, o preço. Após ter completado a tabela, o aluno deve construir pequenas descrições sobre os imóveis destacados. Para realizar essa atividade, devem ser consultados os dados anotados na tabela anteriormente para que, assim, o aluno possa construir orações e períodos, ou seja, a descrição pedida. Na página onde se simula a seção de classificados de imóveis, há parte de um mapa em que aparece em destaque a cidade de Frankfurt e as cidades que a circundam, lembrando, numa analogia, a grande São Paulo.

Pelo fato de o texto procurar aproximar-se da seção de classificados de um jornal, percebe-se a preocupação de oferecer ao leitor informações próprias do cotidiano: a

moradia. A atividade proposta que tem como base a leitura dos classificados de imóveis de um jornal exige do aluno várias consultas aos anúncios imobiliários, a fim de buscar informações necessárias para construir a descrição pedida. Essa busca constante de informações torna a leitura global ou rápida, como sugere o livro do professor, insuficiente para atender as necessidades do aluno, em geral. Ao se observar esse aspecto, percebe-se a necessidade de uma leitura mais atenta e repetitiva para que o aluno possa anotar os dados que lhe permitam redigir uma descrição, conforme a atividade proposta nessa unidade. Mais uma vez nota-se que as orientações presentes no livro do professor não estão de acordo com o tipo de atividade pedida.

Há que se ressaltar também que são utilizadas várias abreviações próprias a essa tipologia textual, a seção de classificados de imóveis, o que faz com que o leitor-aluno busque em sua memória de longo prazo os conhecimentos prévios para que possa interpretar essas abreviações, a partir de analogias com a língua materna.

Leffa (1996) observa que, quando o leitor olha as palavras, está, na verdade, representando, através delas, outra realidade. Na visão desse autor, só ocorre o ato de ler quando há um conhecimento prévio dessa realidade. Esse pesquisador lembra também que a leitura ocorre tanto por meio de signos lingüísticos, como também por signos não lingüísticos, por exemplo, uma ilustração. O processo para se ler, tanto estes quanto aqueles, é o mesmo, pois são usados segmentos da realidade para se chegar a outros segmentos. Leffa (1996) designa esse processo de triangulação, ou seja, em primeiro lugar, o leitor percebe visualmente o signo lingüístico, ou ainda o não verbal e, para compreendê-lo faz uso de seu conhecimento prévio. Isto equivale a dizer que, para se ler, faz-se uso de elementos intermediários, como a palavra escrita ou de outros tipos de signos não lingüísticos, que indicam a realidade, o que faz com que a compreensão ocorra.

Há outro aspecto presente no texto “*Wohnungsmarkt*” que deve ser observado. Espera-se que o aluno conheça a cidade de Frankfurt e as cidades que a circunvizinham e saibam também que ela está situada às margens do rio Main (Meno, em português), afluente do rio Reno e que, por esse motivo, sempre que houver alguma referência a essa cidade, que se situa no lado sudoeste da Alemanha, deve-se escrever Frankfurt am Main, ou então usar a abreviatura Ffm. Essa forma de diferenciar o nome dessa cidade, deve-se ao fato de haver, no lado oriental da Alemanha, outra cidade com o nome de Frankfurt, situada próximo à Polônia pouca conhecida por ser uma cidade pequena e de pouca importância econômica.

Aqui vale lembrar também as considerações de Pereira (1991), uma pesquisadora de visão cognitivista, que entende a leitura como decodificação, tradução de símbolos visuais em sons e interpretação textuais e que, além desses processos, o leitor deve buscar ainda reconhecer o que se passa pelas entrelinhas do que está lendo. Essa pesquisadora afirma que tanto a intertextualidade quanto a contextualização são fundamentais para se ampliar a visão de mundo do leitor, enriquecer suas idéias, obter informações que, como consequência, trarão a ampliação do vocabulário. Deve-se atentar, ainda, para o fato de a cultura e a interculturalidade são dois fatores de grande importância para a construção de sentido na leitura em Língua Estrangeira.

Logo, para que ocorra a construção de sentido é necessário que o leitor-aluno conheça essas particularidades da cultura alemã, como: a existência de duas cidades com o mesmo nome e que, para se distinguir uma da outra, é necessário observar que uma está situada às margens de um rio, que é afluente de um outro rio, o Reno, considerado o maior rio alemão, pelo menos em extensão. Há aqui também uma peculiaridade: a de se distinguir cidades com nomes homônimos por meio de nomes de rios e não através do nome do estado em que

a cidade está situada, como se faz no Brasil.

Tal fato remete-nos à interculturalidade apontada por Janzen (1999). Esse autor vê a mediação cultural como fator de relevância para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, não apenas em termos de aquisição de léxico ou estruturas lingüísticas, mas também na construção de sentido. Para esse pesquisador, se não houver empatia, impossibilita-se o diálogo entre leitor, texto e autor. É papel da interculturalidade criar essa empatia, pois permite ao leitor colocar-se no lugar do outro, refletir sobre a realidade do outro e sobre a própria realidade, o que lhe possibilitará questionar, comparar as duas culturas, além de construir, dessa maneira, significado para o texto, já que houve interação entre o leitor, o texto e o autor.

É preciso lembrar ainda as observações de Jesus (2003) quando sugere que todo texto é produto da intencionalidade, explícita ou implícita de um autor, ou seja, quem escreve tem uma intenção ao fazê-lo, dependendo da situação. No caso de *Wohnungsmarkt*, a intenção parece se apresentar ao leitor, não só as estruturas lingüísticas, como também tipos de imóveis mais comuns na Alemanha, além de tentar fazer o aluno perceber algumas diferenças, provavelmente esperadas, como a necessidade de as residências, de uma forma geral, precisarem possuir um aparelho de aquecimento, já que, na Alemanha, no inverno, esse aparelho torna-se necessário devido ao intenso frio. Pode-se afirmar ainda que há também a intenção, por parte do autor, de informar como funciona um grande centro urbano na Alemanha, no caso, Frankfurt. Embora Frankfurt não seja o maior centro urbano da Alemanha, é uma cidade de relevância pelo fato de nela estar localizado o maior e mais moderno aeroporto alemão, o que faz a cidade se destacar tanto nacional quanto internacionalmente.

Assim, ao se analisar esse último aspecto, pode-se reafirmar as palavras de Jesus

(2003) de que a intenção do autor, ao escrever, é um fator de importância, uma vez que define a tipologia textual. Devido a essas análises, talvez não seja exagero observar que, para que tais aspectos sejam percebidos pelo leitor, é necessário que este faça uma leitura mais detalhada para poder percebê-los, como postula Jesus (opus cit.)

Nessa mesma unidade, há, na seqüência desse texto e da realização da atividade referente a ele, dois outros que apresentam duas famílias. No primeiro, a família tem dois filhos, a mulher é dona de casa e o homem é funcionário do correio. A segunda família não possui filhos, a mulher é auxiliar médica, e o homem, professor.

Alguns aspectos, nessa leitura, chamam a atenção. O primeiro deles é a diferença salarial entre as duas famílias, pois revela-se, explicitamente, que um professor na Alemanha possui boa remuneração em relação a outros profissionais. Um segundo aspecto de relevância é que a primeira família, por possuir um salário bem inferior ao da segunda, aproximadamente 56%, precisa morar nos arredores de Frankfurt. Infere-se, assim, que morar em Frankfurt é caro e que somente uma minoria, mais abastada financeiramente, consegue morar nessa cidade.

O primeiro texto revela ainda um outro dado: as poucas ofertas de meio de transporte público de uma cidade menor para uma maior. Talvez essa informação cause estranhamento para alguns alunos brasileiros, uma vez que, no imaginário desses alunos, a Alemanha possui um bom sistema de transporte coletivo. Outro aspecto interessante revelado é o desejo de ambas as famílias possuírem um jardim, o que leva o leitor a inferir que ter um jardim em casa é algo de relevância para os alemães. Há ainda que se salientar que a segunda família mora em Frankfurt, e que a casa dessa família está bem localizada, mas que, por morarem em uma grande cidade, o local é barulhento. Por meio da primeira informação, pode-se deduzir o que já havia sido afirmado anteriormente, que somente as

peças de maiores posses econômicas é que conseguem morar na cidade de Frankfurt, mas que, morar nessa cidade apresenta incômodos, como o barulho.

Após a leitura desses dois textos, pede-se ao aluno que grife neles as palavras-chave que caracterizam as duas residências. Em seguida, o aluno deve voltar ao texto anterior, que está em forma de classificados de imóveis, e escolher uma casa de acordo com os desejos de cada uma das famílias, mas baseando-se na realidade financeira deles. Esta última observação não é explicitada na atividade. A ausência dessa recomendação pode levar o aluno a escolhas errôneas, sem alicerce na realidade econômica dos personagens.

Em relação às atividades propostas, pode-se observar que o aluno precisa de tempo para executar tais tarefas baseadas na leitura feita que serve de apoio para resolver tais atividades, como identificar as palavras-chave que caracterizam as residências apresentadas. Sabe-se que identificar uma palavra ou acessar o léxico são aspectos essenciais da leitura, pois permitem o acesso à significação a partir da memória. Grande parte dos psicólogos defende a idéia de que o acesso ao léxico é um processo interativo, por existir a combinação de informações de múltiplos níveis de processamento, tais como as características das letras, as próprias letras, e as palavras formadas por letras. Vale lembrar aqui a hipótese levantada por Rumelhart McClelland (1986) de que “a atuação de elementos léxicos específicos ocorre em múltiplos níveis e essa atividade em cada um dos níveis é interativa”. Coscarelli (2002) também entende que o processo lexical é fundamental na leitura e, para que esse processo ocorra são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas da palavra.

Sabe-se que a interpretação é um processo significativo na leitura, porque, além de o leitor ter posse de informações consideradas necessárias, ele faz escolhas de sentido que requerem tanto pensamento lógico, quantitativo, quanto valorativo. Com frequência, esses

três níveis se misturam de tal maneira que não se diferenciam uns dos outros. Ao ocorrer esse caso, de acordo com Jesus (2003), o leitor organiza uma escala de valores do tema principal do texto e de outras relações de hierarquia, com os subtemas compreendidos nele. Para ocorrer essa hierarquização, é necessário existir pensamento valorativo, ou seja, é necessário haver julgamentos, opiniões baseados em valores afetivos e não na evidência dos fatos. Desse modo, o leitor pode dar mais ou menos importância à hierarquização de valores estabelecida pelo autor.

Deve-se observar que, em se tratando de leitura, em um livro didático de Língua Estrangeira, parece ser necessário haver um processo que leve o leitor a selecionar as informações mais relevantes para consolidá-las em sua memória de longo prazo, para que elas façam parte de seu glossário mental, (KATO, 1982). Esse processo deverá também levar o aluno a escolher os dados que atendem ao que foi solicitado pela atividade proposta, no caso, a escolha de um outro imóvel que atenda aos anseios de cada uma das famílias. Contudo, tal escolha deve-se basear em uma realidade: o salário de cada uma das famílias, ou seja, as reais possibilidades financeiras dessas famílias.

Dessa forma, para realizar as atividades propostas, como assinalar palavras-chaves que caracterizem as residências descritas, ou escolher uma outra residência para cada família, de acordo com os desejos de cada uma, o aluno precisa fazer várias releituras. Tal necessidade permite afirmar que, num primeiro momento, o aluno pode fazer uma leitura global, a fim de tomar conhecimento do assunto abordado. Todavia, para resolver as atividades propostas, faz-se necessária a leitura elaborada, tal qual propõe Jesus (2003).

3.5. Análise do texto: *Alle Wege nach Berlin* - Todos os caminhos levam a Berlim.

O título é uma paráfrase de um ditado popular “*todos os caminhos levam a Roma*”. Aqui há a intenção de explicar que, desde 1990, Berlim voltou a ser a capital da Alemanha e tornou-se um ponto central de turismo, localizado no meio da Europa, ou seja, a cidade de Berlim está situada no meio da Europa ocidental e oriental. Além disso, explica-se que há muitos meios para se chegar até essa cidade: de avião, de ônibus, de carro ou de trem.

Esclarece-se ao leitor que há três aeroportos na capital alemã e que neles pousam diariamente, cerca de seiscentos aviões . Explica-se, ainda, que há conexões com quase todas as partes do mundo e que as conexões com os países do lado oriental da Europa são especialmente boas. Já, se o leitor escolher viajar até essa cidade de ônibus, poderá fazê-lo por meio de ônibus turísticos, mas também existem linhas rodoviárias que fazem a conexão entre diferentes cidades alemãs e Berlim. Explica-se, brevemente, que o leitor, caso precise, pode obter informações na principal rodoviária dessa capital, caso deseje viajar de ônibus para lá. Mas, se o leitor desejar, também pode chegar de carro a esse centro, pois há inúmeras rodovias que ligam as principais cidades alemãs à capital da Alemanha, mas, como nessas rodovias há muito tráfego, podem-se escolher rodovias menores, que, às vezes, possibilitam viagens mais rápidas, devido ao trânsito menos intenso. Há ainda a possibilidade de se chegar de trem a esse centro urbano, pois esse meio de transporte permite uma viagem mais confortável e cômoda, já que o leitor pode obter informações tanto por telefone como nos guichês das principais estações ferroviárias, ou ainda por meio da Internet na *Homepage* da estação ferroviária.

Após a leitura, o aluno deve fazer uma atividade oral explicando quais são as possibilidades de se chegar a Berlim a partir de outras cidades alemãs, de avião, de ônibus,

de carro ou de trem. Para o aluno executar essa tarefa lhe é fornecido um mapa, em que se destaca essa cidade. Este está pontilhado de diferentes maneiras e cores, para mostrar as possibilidades de se chegar a esse centro urbano. Esses pontilhados indicam as possíveis ligações rodoviárias, ferroviárias e aéreas entre Berlim e as principais cidades alemãs. Além dessas informações não verbais, há algumas outras verbais, como elementos lingüísticos, cuja finalidade é orientar o aluno na formação de um texto oral.

Entretanto, para que o aluno realize a atividade proposta, é necessário que este leia, de maneira mais detalhada e demorada, o mapa, a fim de identificar as rotas ferroviárias, áreas e as rodoviárias. Só então ele poderá formar as sentenças orais, utilizando novas estruturas sintáticas que acabou de aprender. Portanto, percebe-se que essa atividade não permite a leitura rápida, mas, sim, a elaborada.

Todos os caminhos levam a Berlim parece partir do pressuposto de que, por meio da paráfrase do título, o leitor consiga deduzir, em parte, o conteúdo textual. Todavia, devido à estrutura sintática dessa oração, nem sempre o aluno consegue fazer essa dedução, pois, na Língua Alemã, essa oração não apresenta verbo na sua construção, o que dificulta ao aluno fazer a analogia com o ditado popular na língua materna.

Em situações como essa, é necessária, freqüentemente, a interferência do professor, para que a leitura se torne significativa. Um outro motivo para que o aluno, num primeiro instante, não consiga fazer a associação entre o título e esse provérbio, é o desconhecimento parcial do léxico de uma palavra significativa para a construção do sentido, que é a palavra “caminho”, pois o aluno foi exposto uma única vez, no livro didático *Themen aktuell 1*, a esse termo. Embora, durante a leitura talvez seja possível para o aluno adivinhar esse significado pelo contexto. É de conhecimento geral que, para que uma palavra seja resgatada ou consolidada na memória de longo prazo, é necessário que o

leitor tenha sido exposto a ela várias vezes, conforme pontua Jesus (2003) pontua, ou então, que a palavra, por algum motivo particular, tenha significado para o leitor. Ou seja, a palavra precisa formar um “sentido” para o leitor consolidá-la em seu glossário mental. Damásio (1994), numa referência ao filósofo francês Descartes, autor da frase “*penso, logo existo*”, afirma que o sentir é primordial para que o conhecimento se processe. Sem esse “sentir”, sem o “perceber” torna-se difícil processar o significado da palavra, o que equivale dizer que somos o que sentimos, e que nosso conhecimento também está alicerçado em nossas emoções, na maneira como sentimos o mundo. Seria correto se perguntar se a leitura rápida possibilitaria esse sentir? Parece-nos que não, a não ser que já se tenha alguma experiência com termos lexicais, sintáticos, semânticos e culturais, pois, para se sentir, precisa-se, em geral, analisar e sintetizar para assim se construir significado.

Izquierdo (2002) afirma que a memória exerce um papel relevante nas ações do homem, em geral, pois nela estão presentes os componentes para o exercício da leitura, como o léxico, o sistema fonológico, semântico, pragmático, valorativo e cultural. É por meio desses componentes, presentes na memória, que nos tornamos indivíduos únicos, pois é nela que está gravado o que foi aprendido, sobretudo por meio de vivências. Ainda, segundo, esse autor, a memória é responsável também pelo coletivo, ou seja, pela identidade de um povo, pois é a memória coletiva que permite a construção de uma identidade nacional, ou seja, social. Ao se refletir sobre os postulados de Izquierdo (2002), percebe-se a relevância das afirmações de Bernhardt (1991) e de Meurer (2000) de que a visão cognitivista e a social de leitura completam-se, pois o indivíduo está inserido num contexto social. Desse modo, seu conhecimento só faz sentido dentro de uma sociedade.

Portanto, torna-se difícil negar que os processos cognitivos são relevantes para que o ser humano consolide conhecimentos importantes, como o léxico, o sintático e o

semântico, como também as crenças, os valores, os juízos e os usos que se fazem desses conhecimentos

A linguagem não verbal também deve servir para ajudar o aluno a fazer suposições sobre o conteúdo do texto. Logo, ao observar o mapa e outras ilustrações presentes nesse texto, é possível que, o leitor possa se aproximar do assunto tratado. É bom salientar também que o professor, no caso da leitura, tem um papel relevante, pois precisa, ao longo desse livro, chamar a atenção do aluno para a importância de ele explorar os recursos não verbais, formando-se, desse modo, um leitor mais independente e proficiente. Porém, deve-se ressaltar, novamente, que, para que o leitor possa fazer essas inferências, num texto de Língua Estrangeira, é necessário que ele explore bem todos os recursos: tanto os não verbais quanto os verbais, o que não é o mesmo que a simples decodificação, mas uma leitura mais atenta, tanto dos signos verbais quanto dos não verbais, que lhe permitirão criar sentidos para a leitura.

Leffa (1996) entende que o processo de compreensão desses dois tipos de signo, o verbal e o não verbal, não difere; ambos lançam mão de segmentos da realidade para se chegar a outros segmentos, pois, na verdade, os dois tipos de signos estão representando uma outra realidade, ou seja, usam-se outros elementos intermediários, tanto o signo lingüístico quanto o não lingüístico, para se ler, para se entender a realidade.

O texto *“Todos os caminhos levam a Berlim”* remete às palavras de Bolognini (1991), quando afirma que, para que um aluno possa adquirir competência lingüística é preciso que ele tenha conhecimento das regras sócio-culturais da língua, isto é, o leitor-aluno precisa entender o contexto em que a língua é utilizada, ou seja, o contexto - cultural do texto. Para que essa compreensão ocorra é necessário haver interação leitor, texto e contexto, o que equivale dizer mais uma vez que não se pode separar a questão cultural da

lingüística, nem de outras questões comuns ao ato de ler. No caso da Língua Alemã, o papel do professor, como mediador cultural, é de relevância, pois é ele que auxilia o aluno a resgatar o conhecimento prévio por meio da interculturalidade, para que ele possa construir o significado textual, uma vez que, neste caso, nem sempre os alunos têm consciência da importância histórica e política da cidade de Berlim.

3.6. Análise do texto: *Berlin 30 Jahre später -Berlim 30 anos mais tarde.*

Este texto é ilustrado por meio de fotos; ao todo são quatro. Uma maior que as outras está centralizada e retrata uma rua bastante arborizada, que parece ser um calçadão. Abaixo da foto há a informação de que a rua chama-se “Unten den Linden”. Os trajés das pessoas levam a supor que a estação do ano seja o verão, por todas estarem usando roupas comuns a esse período sazonal. Ao fundo, vê-se o portal de Berlim, conhecido como *Brandenburg Tor*. A imagem desse portal está um pouco desfocalizada para dar a idéia de distância e, ao centro, há a imagem de uma mulher de perfil, caminhando e olhando para trás, como se admirasse o portal. Pode-se supor, pela narrativa, tratar-se da narradora do texto lingüístico.

As outras três fotos menores apresentam prédios e lugares históricos de Berlim. A primeira foto é um retrato do prédio do Parlamento Alemão, a segunda, um retrato da moderna praça Potsdam e a terceira é a imagem do lago Müggel. Esta foto mostra um lago com águas azuis, sobre o qual navega um barco de passeio. Vê-se, na lateral direita, parte de um toldo e de um colorido jardim. Essas imagens apresentam uma cidade colorida, vivaz e moderna. Enfim, um cartão postal de Berlim, ou melhor, quatro cartões postais dessa cidade alemã

O texto verbal é uma descrição, composta por seis parágrafos, com partes

narrativas às vezes, há também a emissão de juízos. Outro aspecto de importância é a extensão do texto ser relativamente grande para um livro didático em Língua Estrangeira, destinado a alunos que estão no nível básico 1. O narrador é personagem, e o texto parece ser um relato reflexivo, em alguns momentos, E essa jornalista retorna a Berlim após trinta anos, quando já ocorreu a reunificação das duas Alemanhas.

A narradora é uma mulher de origem suíça que estudou medicina nessa cidade, quando jovem, e que volta a Berlim trinta anos mais tarde, na função de jornalista. Na introdução do texto, ela faz uma breve apresentação pessoal e, por fim, ainda na introdução, explica que a cidade está bem diferente do que era há trinta anos e que essas mudanças não são apenas de ordem estética, mas também históricas e políticas.

No primeiro parágrafo, a jornalista relata sua chegada de ônibus à Praça da República. A seguir passa a descrever essa praça, informando aos leitores, de maneira implícita, que o prédio do Parlamento sofreu poucas alterações. Ficamos sabendo desse fato, quando a jornalista afirma que o conhece bem, mas que é a primeira vez que ela vê a grande cúpula de vidro. Essa informação leva o leitor a deduzir que a cúpula de vidro é uma parte nova no prédio do Parlamento. Na foto desse prédio, a cúpula de vidro está em destaque, por se localizar na parte central do prédio. A narradora explica que, não muito distante da Praça da República, está localizado o prédio onde trabalha o chanceler alemão. Espera-se, portanto, que o aluno saiba ou deduza que o sistema de governo na Alemanha é parlamentarista.

No segundo parágrafo, ela explica que, antigamente, no portal de *Brandenburg*, localizava-se o muro que dividiu a cidade de Berlim em duas partes: uma oriental e a outra ocidental. Explica ainda que, ao se atravessar esse portal, chega-se à rua “*Unten den Linden*”, onde estão situados os prédios mais famosos da antiga Berlim: a Universidade

Humboldt, a Biblioteca Nacional, a Ópera Nacional, o Museu da História Alemã, e muitos outros.

No terceiro parágrafo, a narradora descreve a praça Potsdam e explica que ela foi totalmente destruída durante a Segunda Guerra Mundial, mas que foi reconstruída, passando a ser um grande e moderno centro comercial, onde estão localizadas grandes empresas, como a Daimler e a Sony. Informa ainda que, ao redor desse centro comercial, há uma praça que foi construída recentemente, denominada Marlene Dietrich, onde jovens e aposentados, alemães e estrangeiros, artistas, burgueses e empresários convivem de maneira democrática.

No quarto parágrafo, a jornalista assume, de maneira mais explícita, o papel de narradora e comenta que, ao encontrar um colega de trabalho, um alemão da antiga Alemanha Oriental, este lhe relata, que, atualmente, há mais liberdade. É relevante salientar que esse colega de trabalho usa o pronome pessoal “nós”, como referência aos alemães do lado oriental de Berlim. Ele diz que as pessoas, de maneira geral, podem expressar livremente suas opiniões. Além disso, as lojas também estão repletas de mercadorias e que essas mudanças são boas. Contudo, tais conquistas não fazem parte do universo de todos, pois, muitos, por ganharem pouco ou por estarem desempregados, não conseguem nem viajar nem comprar as mercadorias e, por isso, surgiram conflitos sociais.

No penúltimo parágrafo, ela comenta que um estudante compartilha da opinião desse jornalista alemão. Aquele acrescenta um outro fator: a falta de moradia, devido à crescente migração para a cidade de Berlim. Nesse momento, uma mulher que, por estar sentada perto deles, escutou o diálogo, interfere na conversa e acrescenta que o mais grave de todos os problemas sociais é o aumento da criminalidade.

No último parágrafo, a jornalista faz uma reflexão sobre as mudanças percebidas

por ela e conclui que, apesar dos problemas apontados, a reunificação foi boa para as duas partes da cidade de Berlim: a oriental, porque os alemães têm agora liberdade de viajar para onde quiserem, além de terem acesso a todo tipo de produto para seu consumo, a ocidental porque agora os berlinenses desse lado da cidade não vivem mais como em uma ilha.

Após a leitura, o aluno deve responder a onze questões relativas ao texto lido, assinalando verdadeiro ou falso. Este texto, por ser relativamente longo e repleto de novas palavras e de informações históricas, sociais e culturais é uma dos melhores exemplos da necessidade de uma leitura atenta, ou seja, não rápida.

Ao lermos um texto, nós o fazemos por várias razões, ora por entretenimento, ora para colher informações necessárias para a realização de alguma atividade profissional ou estudantil, portanto, o objetivo da leitura irá interferir na maneira de se ler. Por essa razão, Jesus (2003) estabelece parâmetros diferentes para a leitura simplificada e para a leitura elaborada. Segundo ele, a leitura simplificada ocorre de maneira rápida e o leitor procura pouca informação nova, pois, ao se ler, nesse caso, pode-se fazê-lo tanto por lazer quanto para confirmar algo que já era conhecido. A intenção é apenas confirmar o que já se sabia.

Contudo, a leitura elaborada é mais complexa, porque o leitor precisa buscar diferentes e variadas informações novas, e isto exige mais esforço da rede neuronal, o que vai requerer tempo para que a memória de trabalho combine os novos engramas para depois arquivá-los em redes já existentes. Em geral, para que o leitor retenha tais informações na memória de longo prazo, é preciso que ele leia e releia várias vezes o texto. Este tipo de leitura é marcado, conforme a concepção cognitivista, por três fases, uma em que o leitor tem uma visão global do texto, esta seria a leitura rápida, uma segunda fase, em que o leitor refaz o percurso relendo, anotando, marcando-o e organizando representações. Na terceira fase, o leitor sintetizará e interpretará, de acordo com sua visão de mundo, as informações

que encontrou durante a leitura, ou seja, fará uma reflexão dessas informações, de acordo com seu conhecimento prévio e, para isto, lançará mão de recursos tais como: lexicais, sintáticos, semânticos, pragmáticos, crenças e valores culturais para, assim, dar-lhe sentido.

Devido à complexidade, tanto lexical e semântica, quanto de conteúdo, do texto “*Berlim 30 Jahre später*”, parece ser necessário fazer-se uma leitura elaborada, ou seja, mais analítica, para que o leitor avance, juntando as informações entre si, para que, durante a leitura, possa compreender os fenômenos históricos descritos ou narrados pela jornalista suíça. Sem essa leitura detalhada, parece ser difícil o leitor captar ricos detalhes históricos e sociais presentes nessa narrativa. A falta dessa percepção dificulta o diálogo entre leitor, texto e autor. Devido à riqueza histórico-cultural presente em *Berlim 30 Jahre später*, seria lamentável o leitor não “sentir” essas informações, pois elas retratam não só a história da cidade de Berlim, mas a de todo o povo alemão, ou seja, as marcas deixadas pela Segunda Guerra Mundial, como a destruição, a necessidade de reconstruir a cidade e eles próprios.

Além dessa percepção das questões históricas, deve-se observar também a atividade proposta para ser feita após a leitura. O aluno deve assinalar se as asserções, em consonância com a narração, são verdadeiras ou falsas. Contudo, como boa parte dessas questões é desconhecida do aluno, ele precisa reler, em geral, várias vezes alguns trechos a fim de identificar qual parte de Berlim é a nova ou a velha Berlim para, assim, responder ao que foi solicitado na atividade.

Atkinson (2002), de modo similar a Jesus, também entende que há necessidade de uma leitura mais detalhada, mais elaborada, ou seja, precisa haver a recorrência da informação, para o leitor elaborá-la, a fim de possibilitar a consolidação de tal informação na memória de longo prazo.

Sabe-se, entretanto, que a finalidade da leitura não é apenas consolidar

informações na memória de longo prazo. O ato de ler engloba outras finalidades, como tecer hipóteses, fazer questionamentos, inferir aspectos culturais, tomar consciência da cultura do outro e da própria cultura, fazer analogias e refletir sobre elas para que o leitor possa se constituir como um novo indivíduo a partir de tais conhecimentos, pois, como bem argumenta Izquierdo (2002), é por meio do conhecimento, de uma forma geral, que nos tornamos únicos. Ser consciente dos processos cognitivos de leitura é, portanto, possibilitar lançar novos olhares sobre a pesquisa da Teoria da Leitura.

A consolidação de informações na memória de longo prazo é que pode permitir a consolidação de conhecimento prévio necessário para que possa construir o significado do texto. É esse conhecimento consolidado na memória de longo prazo que poderá permitir ao leitor, por exemplo, interpretar o sentido da palavra “ilha” em *“Berlim 30 anos mais tarde”*, já que se supõe que o leitor saiba que a cidade de Berlim não é, na verdade, uma ilha, mas que o valor semântico dessa palavra no texto representa “isolamento”. É esse mesmo conhecimento prévio que possibilitará ao aluno compreender o fenômeno histórico que ocorreu na cidade de Berlim, dividida por um muro após a Segunda Guerra Mundial, ou ainda indagar porque Berlim oriental é denominada de velha Berlim. Sem esse conhecimento, o leitor não poderá perceber que, ainda que os berlinenses da antiga Berlim oriental, tenham conquistado mais liberdade para viajar para onde quiserem, ou que haja mais produtos para se consumir houve crescimento dos problemas sociais, como a criminalidade, fenômeno mais comum no regime capitalista. Nesse momento, o leitor poderá tecer analogias entre o que ocorre em Berlim e em seu país, e, no caso do aluno brasileiro, tomar consciência de que os problemas sociais não são um fenômeno específico de um país, mas que ocorrem com maior ou menor intensidade, em todos eles, independentemente de serem ricos ou pobres.

É relevante, portanto, observar que essas reflexões são possíveis a partir das informações consolidadas ao longo de nossas vivências, em nossa memória de longo prazo, uma vez que são elas que nos permitirão criar redes de conhecimento para interpretar o mundo.

3.1.7. Análise do texto: *Das Herz Europas* - O coração da Europa.

A descrição “*Das Herz Europas*” é de extensão relativamente grande, mas menor que o texto analisado anteriormente. Porém é mais complexo, em termos de informações geográficas e outros. Há também bastante informação visual nova, além de o assunto ser desconhecido do aluno, em se tratando de um aluno brasileiro, o qual está aprendendo a Língua Alemã como Língua Estrangeira, no Brasil.

O assunto deste texto é o lago *Bodensee* que é um ponto de ligação entre a Alemanha, a Áustria, a Suíça e Lichtenstein, quatro países onde se fala a língua alemã. Trata-se de um texto predominantemente descritivo. Ao longo da descrição, o autor traz informações sobre a profundidade e a extensão do lago, qual margem pertence a qual país, além de outras informações referentes a ele. A importância desse meio hídrico é tamanha, segundo o texto, que há muito tempo ele promove a integração entre pessoas de diferentes cidades e países. Todavia, essas informações são apresentadas ao leitor-aluno através de uma nova estrutura sintática, o genitivo, o que dificulta também a leitura rápida. Para apresentar essas explicações, faz-se uso tanto da estrutura sintática, denominada genitivo, quanto de uma série de adjetivos pátrios. Essas novas estruturas lingüísticas demandam tempo para que o leitor possa processar todas essas informações.

A tarefa pedida, após a leitura, é que o aluno localize os diversos números presentes na descrição, ora escritos em forma de algarismos ora, por extenso. É bom

salientar que a partir desses dados, o aluno deve construir orações cuja estrutura ele ainda não domina bem. Há ainda uma quantidade razoável de léxico novo, o que dificulta a interpretação e a leitura de modo rápido como é sugerido no livro do professor. Além desses obstáculos que dificultam realizar a leitura de forma rápida, há também uma tarefa que pede ao aluno para apontar em qual país se localizam as diversas cidades citadas. Para que o aprendiz possa realizar essa atividade, ele precisa fazer várias releituras, além de ter que reconhecer o significado dos diferentes adjetivos referidos. Por haver tanta informação visual nova, torna-se difícil para o aluno realizar a tarefa como o planejado e sugerido pelos autores do livro didático *Themen aktuell 1*, pois lhe falta conhecimento prévio para interpretar o léxico e para fazer inferências sobre eles ou sobre o significado textual.

Junto à linguagem verbal, há a ilustração não verbal, em forma de “desenho-mapa”, do lago Bodensee. Contudo, para alguém tão distante da realidade desse ponto geográfico, essa linguagem não verbal também auxilia pouco o leitor na busca de informações que possam ajudá-lo a interpretar e a realizar a tarefa. Pode-se dizer, portanto, que a leitura desse texto não motiva o aluno, pelo contrário, desmotiva-o, devido à complexidade lexical e sintática, além de o assunto ser distante da realidade do aprendiz. Janzen (1999) pontua bem, ao afirmar que o distanciamento cultural não provoca empatia entre o leitor, o texto, o contexto e o autor.

Desse modo, parece correto afirmar que “*Das Herz Europas*” é um bom exemplo de que as instruções presentes no livro *A* do professor, que sugerem uma leitura rápida, sem que o leitor se ater a detalhes, não são válidas para todos os textos do livro *Themen aktuell 1*. Pode-se, contudo, concordar que essas orientações podem ser pertinentes para as primeiras leituras dessa série didática, ainda que com algumas ressalvas. No entanto, não o são, sobretudo, para as últimas unidades desse livro,

devido não só à quantidade de informação visual, mas também à complexidade das estruturas sintáticas e semânticas e ao desconhecimento histórico, político e cultural alemão por parte da maioria dos alunos brasileiros. Por isso, faz-se necessária uma leitura mais elaborada, de releituras, para que o leitor possa construir significado e, em alguns casos, essa construção só se torna possível, ou, pelo menos facilitada, através da mediação do professor, que auxiliará o aluno no que tange aos aspectos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos, além de atuar como mediador cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a concepção de leitura presente no livro do professor, da série didática *Themen aktuell*, para o ensino de Língua Alemã como Língua Estrangeira. O trabalho foi realizado, tendo como arcabouço teórico de pesquisa a Teoria da Leitura, segundo a perspectiva cognitivista. Por se tratar de uma pesquisa de caráter interpretativo, de base documental, não foram utilizados instrumentos de pesquisa. Trata-se, na verdade, de reflexões de uma pesquisadora sobre o ponto de vista de leitura apresentado nesse material didático. Portanto, é uma pesquisa marcada pela subjetividade das vivências da pesquisadora, enquanto professora de Língua Alemã e usuária do *Themen aktuell 1*.

Na introdução desta dissertação, foram tecidas algumas hipóteses, consideradas relevantes, acerca da concepção de leitura subjacente no livro do professor da série didática para o ensino de Língua Alemã, como Língua Estrangeira, *Themen aktuell*. No capítulo 1, foi apresentada a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Para tanto, fez-se uma retrospectiva dos sistemas paradigmáticos no campo da Teoria da Leitura nos últimos cinquenta anos, com o intuito de revelar que os paradigmas da leitura mudam seu foco de interesse, praticamente a cada 10 anos.

Tal mudança significa que se passa a olhar a Teoria da Leitura por um outro ângulo, o que não quer dizer que o paradigma anterior deva ser abandonado, mas que há outras maneiras de se ver a leitura, já que ela é o reflexo da ideologia predominante em uma determinada época. Além desse aspecto, também foram apresentadas as tendências da Pesquisa da Teoria da Leitura no Brasil, a contribuição de vários autores para o desenvolvimento dessa pesquisa em nosso país, a leitura vista por uma abordagem

cognitiva e, por fim, a leitura em Língua Estrangeira, que é o foco deste trabalho. No capítulo 2, apresentou-se a metodologia de pesquisa adotada no estudo, discutindo-se, de maneira rápida, a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa. No capítulo 3, fez-se uma análise da concepção de leitura presente em alguns textos específicos para leitura, além do tipo de informações em tais textos. No capítulo 4, discutimos as reflexões provenientes da análise de dados.

Passamos a discorrer, nesta seção, sobre algumas considerações oriundas deste estudo de pesquisa, que são fruto de nossas reflexões feitas enquanto professora de Língua Alemã, logo marcadas por nossas crenças e valores. Apresentamos, primeiramente, discussões sobre a concepção de leitura presente no livro do professor para que, por meio delas, pudéssemos fazer sugestões que poderão auxiliar outros professores de alemão, principalmente aqueles que utilizam a série *Themen aktuell*, em particular o volume 1. Como segundo objetivo, foi observado que tipo de informação está presente nos textos específicos para leitura.

As análises realizadas durante este estudo levaram-nos a diversos questionamentos com relação à forma como a leitura é apresentada nesse livro didático. Com relação às hipóteses destacadas nesta pesquisa, a análise dos dados aponta para a importância de se ler de maneira mais elaborada e de se fazer uso do conhecimento sobre aspectos culturais, tanto cotidianos, quanto históricos, para a compreensão dos textos e para a execução das atividades propostas. Podemos inferir, então, que parece ser necessário que se leia de forma mais detalhada, na maior parte dos textos analisados, diferentemente do que é sugerido no livro do professor, para que o aluno possa não só compreender o que está lendo, mas também resolver as atividades propostas.

Acreditamos que, para um aluno de Língua Estrangeira, em particular de Língua Alemã, no *Themen aktuell*, há necessidade de se criarem condições que lhe permitam consolidar, na memória de longo prazo, as novas estruturas lingüísticas aprendidas.

A leitura elaborada é um processo cognitivo-social complexo, que pode ser dividido em três fases (JESUS, 2003). Em uma primeira fase, o leitor reconhece o sistema simbólico escrito e o compara, ou seja, faz equivalência, com o sistema fonológico. Em seguida, ocorre o acesso aos conceitos, para depois serem reconhecidas as estruturas

morfológicas, como prefixos, sufixos, entre outros, para depois haver acesso definitivo ao sistema lexical.

Em uma segunda fase, após o reconhecimento dos conceitos, acontece o processo proposicional, por meio do qual os conceitos são equiparados e interligados por relações sintático-semânticas. As idéias são associadas e conferidas em suas similitudes e diferenças e correspondências são criadas. Nesse momento, os esquemas cognitivos cumprem papel de relevância, pois são estruturas constituídas por conceitos organizados em rede dentro da cultura. Nessa rede, estão as crenças, enfim, as nossas experiências de vida positivas ou negativas.

Numa terceira fase, acessam-se e correlacionam-se os conceitos, como também são feitas novas inferências, como generalizações, a partir de premissas anteriores. Nesta fase, o leitor verifica correlações, deduções e hipóteses para se certificar se elas são passíveis de acontecer. Enfim, pode-se entender que existe estreita relação entre leitura elaborada e pensamento, pois ler é pensar, refletir, tecer juízos e fazer análises sobre o que alguém escreveu. Na verdade, o texto não pertence a quem o escreveu, mas, sim, a quem o lê, pois este é quem irá interpretá-lo e dar-lhe sentidos, significados. Portanto, por esse processo ser complexo, entende-se que a leitura não deve ser compreendida apenas como a identificação e o reconhecimento de conceitos.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa buscar outras estratégias de leitura, além das que foram propostas no livro do professor, uma vez que se trata de um aluno iniciante que ainda desconhece, ou conhece pouco, o sistema fonológico e sintático da estrutura da Língua Alemã. Desse modo, a leitura apenas sob a perspectiva global e rápida parece-nos insuficiente para que o aluno assimile os sistemas: fonológico e grafemático, que lhe possibilitarão acessar o conteúdo ou conceito existentes nos itens lexicais responsáveis também pela construção de sentido na leitura. Para que o ato de ler se torne significativo, é necessário que ocorra o fenômeno da consolidação desses itens e do conteúdo, ainda que haja, nesse momento, a equivalência entre fonemas e grafemas. Parece-nos, portanto, que a leitura sob a abordagem sugerida no livro do professor da série *Themen aktuell* seja incoerente com as atividades de leitura propostas nesse livro. Durante a análise de dados, observamos que, para que o aluno possa efetuar as tarefas, é necessário

que ele leia de maneira mais demorada, ou ainda que faça várias releituras, isto é, várias idas ao texto, a fim de buscar e checar informações para a realização da tarefa pedida.

Assim, parece-nos que, para um leitor, principiante, aquele que está lendo em Língua Estrangeira, ler de forma global e atenta é que permitirão ao aluno a aprendizagem das novas estruturas lexicais e sintáticas, pois, a leitura, num livro didático de Língua Estrangeira, não tem como objetivo principal o entretenimento, mas, sim, a aprendizagem de outra língua, tanto em relação aos aspectos lingüísticos dessa língua-alvo quanto aos culturais.

Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar ao aluno tornar-se um leitor proficiente em Língua Estrangeira, apontando-lhe estratégias e orientando-o a explorar todos os recursos possíveis, desde os signos lingüísticos e os não lingüísticos, para que possa, então, dialogar com o texto e, aos poucos, com o autor. Ao se orientarmos o aluno, de forma adequada, a fazer uso de seus recursos cognitivos, estamos lhe propiciando diferentes maneiras de se ler, não só em Língua Estrangeira, como também em Língua Materna.

Com relação aos aspectos culturais, é uma oportunidade de se estabelecer diálogo entre o leitor, o contexto e o autor, pois lhe permite perceber, de várias maneiras, o “outro”: a forma como este olha e sente o mundo. Ao perceber as semelhanças e diferenças culturais existentes entre o “eu” e o “outro”, o aluno pode constituir-se num novo “eu”. Em outras palavras, o aprendiz olha a realidade de maneira diferente, agora não mais marcada apenas pelos conhecimentos que já possuía, mas também por aqueles que adquiriu ao estabelecer analogias entre as semelhanças e diferenças culturais entre sua pátria e o país da língua –alvo.

Ainda nesse sentido, deve-se ressaltar que a leitura, em Língua Estrangeira, conforme Paiva (2002), deve ser compreendida como um sistema dinâmico que envolve o desenvolvimento de um conjunto de estratégias, como inferência, autopredição, autoquestionamento, a partir das quais o leitor dará o significado ao texto, apoiado em suas experiências e vivências, em seu conhecimento prévio, sobre o assunto. Dessa maneira, despontará um leitor intercultural, crítico e imaginativo, capaz de notar que a ideologia de uma cultura é uma representação do instante político, histórico e social dessa cultura.

Assim, é possível entender que o aluno de Língua Estrangeira pode ser beneficiado com as explicações sobre fatores culturais, uma vez que cada leitor olha aspectos abordados, no caso, nos textos específicos para leitura, de modo diferente, já que cada um irá se basear em suas experiências. Enfim, cada um lançará um olhar diferente sobre o mesmo assunto, por ser marcado pelas crenças e ideologias de sua cultura.

Esta pesquisa não teve como objetivo pesquisar todos os textos específicos para leitura presentes no livro *Themen aktuell 1*, mas analisar os que nos pareceram de maior relevância para verificar a hipótese levantada no início do estudo. Assim, podemos perceber que, para que o aluno possa ler esses textos, e, sobretudo, realizar as atividades sugeridas após a leitura, em geral, ele pode inicialmente explorar a linguagem não verbal, para, em seguida, lançar os olhos rapidamente sobre o texto, realizando-a de maneira breve, a fim de se inteirar do assunto geral. Em uma segunda etapa, o aluno precisa ler de modo mais seletivo, denominado por Jesus (2003) de leitura elaborada, para assim localizar exatamente as informações de que necessita. Enfim, tal qual Jesus (opus cit.) pontua, o ato de ler passa por três momentos: num primeiro momento, essa ação ocorre de forma geral, posteriormente, há a compreensão dos pontos principais para, por fim, haver a compreensão detalhada. Assim, a análise de dados parece apontar para a necessidade desses três momentos, devido ao desconhecimento, algumas vezes, do léxico, da sintaxe, da semântica e de aspectos culturais, para que as atividades propostas sejam resolvidas. Contudo, cabe observar que estamos cientes de que o uso dessas estratégias depende do objetivo da leitura.

Julgamos que a realização deste estudo pode ter como consequência a ampliação do conhecimento formal sobre teorias e conceitos correlacionados não apenas com fundamentos teóricos próprios dessa área, mas também com embasamentos procedentes de outras áreas, como a Psicologia e as Ciências Cognitivas.

Por último, acreditamos que este estudo, além de contribuir para o aprofundamento do conhecimento de variados conceitos e fundamentos da leitura em diferentes áreas, também pode enriquecer a prática pedagógica de outros professores, sobretudo daqueles que utilizam a série *Themen aktuell*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997

ALMEIDA FILHO, J. C.; CUNHA, M.I. **Projetos iniciais na área de português para falantes de outras línguas**. Brasília/ Campinas, 2003. p. 58-68.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ATKINSON, R. (Org.) **Introdução à Psicologia**, 13. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2002. 790 p.

ANDERY Y, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. p. 11-23.

ANDRÉ, M. E. D.A. **A Etnografia na prática escolar**. Campinas/ SP: Papiros, 1995. p. 15-33.

AUFDERSTRASSE, H. et al. **Lehrerhandbuch Teil A**, Themen aktuell 1, München Verlag, 2004, p 5-6.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.

AZAMBUJA, Jorcelina Q. de. **Leitura e compreensão:** Um estudo sobre as perguntas do livro didático de Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

BAKTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERNHARDT, E. B. **Reading Development in a Second Language.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991. 250 p.

BOLOGNINI, C.Z. Livro didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua - alvo? Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (17) : 43- 68, UNICAMP, jan/jun, 1991.

BROWN, E.R. **The Jerome Biblical Commentary:** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978, v. 1 e 2.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito da Lingüística Aplicada.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. v.7, 1986. p.5-12.

CARPENTER, P..A. ; JUST, M. A. Cognitive process in reading: models based on reader's eye fixations. In: **LESGOLD, A. M.; PERFETTI, C.A.** (Eds.) *Iterative Process of reading* . Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

CATTELL, J.M. **The influence of the intensity of the stimulus on the length of the reaction time.** *Brain: a journal of neurology* , p.512-514.

CHOMSKY, N.A. **El conocimiento del lenguaje.** Trad. Eduardo Bustos Guadano. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

COSCARELLI. C. V. Entendendo a Leitura. In: **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte: UFMG, jan./ jun., 2002. V. 10. n 1. p.7-27.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In Le Compte, M&Milroy, W.L. Preissle, j. (eds) **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press. 1992. p.202-25.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longamn, 1989.

_____.; **Discurso e mudança social**. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAZENDA, I (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo: Cortez Editora, 1991. p. 93 - 115.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: Mas Isso Faz Parte do Ensino da Leitura? Subsídios para a formação de professores de Língua Estrangeira**, 2000. 255 f. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 2000.

_____.; Leitura e Criticidade em Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO C. A. e outros (Orgs.). **Língua(gem): reflexões e perspectivas. Lingüística in Focus**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 11- 32

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeir: Paz e Terra, 1997.

GIBSON, E. J. Learning to Read. In: SINGER, H. ; RUDDELL, R. (orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3 ed. Newark, Delaware:International Reading Association, 1988. p. 222-238.

_____ ; Levin. H. **The Psychology of Reading**, Cambridge Mass: The Mit Press, 1975.

GOODMAN, K. S. **Os processos de Leitura e Escrita**. In: FERREIRO, E. ; PALACIO M. G. (orgs.) Os processos de leitura e escrita. Novas Perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1987. 276 p.

GOUGH, P. One Second of Reading. In: **SINGER, H. ; RUDELL, F.** (Orgs.) Theoretical models and Processes of Reading. 3. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1980. p. 661-686.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

INFANTE, U. **Textos, leituras e escritas**. São Paulo: Editora Scipione, 2000. 138 p, v. 1.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002, 95 p.

JANZEN, H. E. **Interculturalidade e o Ensino de Língua Alemã como Língua Estrangeira**, Universidade Federal do Paraná, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo-USP, 1999.

JESUS, O. F. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO C. A. et al. (Orgs.). **Língua(gem): reflexões e perspectivas. Lingüística in Focus**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 231- 254.

KATO, Mary. A. **Reconhecimento instantâneo e processamento em leitura**. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Uberaba, 1982. p. 9 – 17.

KEZEN, S. **Ensino de leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e dos sentido dos textos**. Disponível

em: < <http://www.partes.com.br/ed44/educacao.asp>,> consultado em: 2.3.2005.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura Teoria e Prática**. Campinas: Ponte Editora Universidade Estadual de Campinas, 2004. 102 p.

KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 340 p.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra – Luzatto, 1996. 105 p.

LIMA, L.R. **O Ensino de Inglês Instrumental e a Linguística Pós -Estruturalista : Um Problema Teórico**. Disponível em <<http://www.estacio.br/graduacao/letras/revista/psergio.htm>>, consultado 5/02/2006.

LUNGARZO, C. **O que é Ciência**. 5. ed. Editora Brasiliense, 1993. p.1- 87.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Trad. Pedro Maria Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 405 p.

MATOS, F. G. de . Como aprender línguas positivamente. In: **Revista Ave Maria**, São Paulo, 1994, v..5, p.17- 8.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehensions. **Ilha do Desterro. Reading**. Florianópolis: UFSC. 1985, p. 31- 46.

MILLER, G.A. Semantic Relations among Words. In: **Linguistic Theory and**

Psychological Reality, M. O. Halls, J. Bresnan e G. Miller (Orgs). Cambridge Mass, The MIT Press, 1978, p. 60-118.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **Delta**, v.10. n 2. 1994 p. 329-38.

_____ **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.190 p.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes editora, 1998.

PAIVA, M. das G. G. **Despertando a "voz" do leitor e escritor em língua estrangeira na escola**. 2002. Disponível em < [http:// www.dimensoesdoaprender.com/artigo 1. htm](http://www.dimensoesdoaprender.com/artigo_1.htm) > , consultado em 2/3/2005.

PERFETTI, C. **Reading ability**. New York: Rarcout, 1985. 281 p.

PEREIRA, A. M. F. Explorando e construindo a Leitura. In **AMAE, Educando**. Outubro 1991. p. 223 a 29.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança; imitação, jogo, e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zaher, 1978.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. 416 p.

RUMELHART, D. E. The Building Blocks of Cognition. In: SPIRO, R. J. ; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (orgs.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspective from Cognitive Psychology, Artificial Intelligence and Education**. Hillsdale, N. J. Laurence

Erlbaum Assoc, 1980, p. 33 -58.

_____ ; McCLELLAND, j. L. **Parallel Distributed Processing. Exploration in the microstructure of cognition.** Cambridge, MA: MIT Press, 1986, v.1.

SAMUELS , S. J. ; KAMIL, M. L. **Models of the reading Process.** In: CARRELL, P. ; DEVINE, J. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* – Cambridge: Cambridge University Press, p. 185 – 224, 1996.

SCARAMUCCI, M. V. R *A Dicotomia Quantitativa/ Qualitativa na Pesquisa em Lingüística Aplicada: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares?.* **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística . UNICAMP.n. 4, 1995.**

SEDYCIAS, J. **Gramática Instrumental da Língua Inglesa.** Disponível em: <http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/projeto_03.htm>, consultado em 5/2/2006.

SILBERSTEIN, S. **Techniques and Resources in Teaching Reading.** Oxford: Oxford University Press, 1987, p. 28-35.

SILVA, R. C. . **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa.** In: Geraldo Romanelli; Zélia M. Biasoli-Alves. (Org.). *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.* Ribeirão Preto, 1998, v. , p. 159-174.

SMITH, F. **Leitura Significativa**, 3. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 1999. 168 p.

SQUIRE, L.R. e KANDEL, E. R. **Memória: da mente às moléculas.** Porto Alegre: Artmed, editora, 2003, 251p.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**, Porto Alegre: Artmed editora, 2000. 494 p.

SYLVESTER, R. A. **Celebrations of neurons: an educator's guide to the human brain.** Alexandria: V A, ASCD, 1995.

WIDDOWSON, H.G. **Learning Purpose and Language Use.** Oxford: Oxford University Press, 1983

_____; **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

APÊNDICE 1

DÜSSELDORF É INTERNACIONAL

Düsseldorf é internacional

Estas são crianças de todo o mundo. Elas vêm do Brasil, França, Índia, Japão e Suécia. Elas moram em Düsseldorf, pois seus pais trabalham lá. Na Alemanha, moram cerca de 5 milhões de estrangeiros. Em Düsseldorf estão cerca de 100.000.

APÊNDICE 2

O SENHO BRANCO DE PRETO

O senhor Branco de Preto.

- Como o senhor se chama?
- Branco.
- Primeiro nome?
- Friedrich.
- Residência?
- Como, por favor?
- Onde o senhor mora?
- Em Preto.
- Nascido?
- Como, por favor?
- Quando o senhor nasceu?
- Em 5 do 5 de 55.
- Local de nascimento?
- Como, por favor?
- Onde o senhor nasceu?
- Em Branco.
- O senhor é casado?
- Sim.
- Como se chama a sua esposa?
- Isolde, nascida Preto.
- Então o senhor é o senhor Branco, residente em Preto, nascido em Branco, casado com Isolde Branco, nascida Preto.
- Correto.
- E o que o senhor faz?
- Como, por favor?
- Qual a sua profissão?
- Eu sou técnico eletricitista.
Mas eu trabalho – ilegalmente.
- Isso é proibido!
- Eu sei.

APÊNDICE 3

O GLOSSÁRIO DA CERVEJA

Apêndice 3 - Glossário da Cerveja.

O que você acredita que os alemães mais gostam beber? A maior parte café! Em média cada alemão bebe cerca de 190 litros de café por ano. Muito apreciadas são também as bebidas gaseificadas (refrigerantes) e água mineral (cerca de 160 litros). E é claro a cerveja: um alemão bebe em média 150 litros de cerveja por ano!

Na Alemanha, existem vários tipos de cerveja e todas possuem um sabor diferente. A maioria das pessoas que bebe cerveja possui um tipo e uma marca favoritos. Você conhece os principais tipos de cerveja e as suas diferenças? Não? Então leia o nosso glossário da cerveja.

Altbier – é escura e um pouco amarga. Bebe-se em toda região de Düsseldorf.

Berliner Weisse – normalmente mistura-se framboesa ou suco de aspérula, portanto, ela é ou vermelha ou verde. A Berliner Weisse é uma cerveja leve e doce.

Bockbier – esta é uma cerveja forte com o teor 5,6% de álcool, o normal é 4,7%. Muita cerveja desse tipo é levemente doce.

Export – é clara e bastante suave. Esse tipo de cerveja é encontrado em toda a Alemanha.

Kölsch – provém da região de Colônia e Bonn e só é bebida lá. É clara e leve (apenas 3,7% de álcool). Os copos dessa cerveja são reconhecidos imediatamente. São cumpridos e retos.

Münchener – é querida em toda região da Bavária. E seu gosto é semelhante ao da Export, porém não tão amarga e nem tão forte. Na Bavária, as pessoas bebem esta cerveja em copos de um litro ou de ½ litro.

Pils – é um tipo de cerveja proveniente da Republica Tcheca, porém também é muito apreciada pelos alemães. É bebida em todas as partes da Alemanha. Um copo típico desta cerveja possui uma barriga em baixo e é estreito em cima.

Weizenbier – também *Weißbier*, vem principalmente da Bavária, porém também possui apreciadores no norte, oeste e leste da Alemanha. O copo tradicional para se beber esta cerveja é bem grande, sendo estreito na parte inferior e barrigudo na parte superior.

APÊNDICE 4

CLASSIFICADOS DE IMÓVEIS

Classificados de Imóveis

4a)

Casas	Bangalôs	Ffm- Nordend
Ffm- Erschersheim – casa geminada, 4/4 , coz, banh. BS, sala de lazer, sauna no porão, jardim, garagem, 16 m ² , a partir de € 1.200,00 + caução e cond. Imobiliária Main.	Bad Homburg Construção nova, estará pronta em 66 dias . Luxuoso bangalô com muito conforto. Jardim de 1.500 m ² , 5/4, 234 m ² , 2 banh., bahn. de visitas, sala de jogos, 2 gars. € 2425 + caução e cond. Ligue p/: Imobiliária Berger & Cia.	Construção nova, ¾ , luxuosa - cz, banheiro, sacada, garagem subterrânea , aprox. 89 m ² , elevador, 6º andar, € 790 + CD e CC. Imobiliária GmbH. R. Berg,11, 069/ 45 23 12.
Ffm – Prauheim Vizinhança calma e próxima à cidade. 1 casa de fam. 5/4 coz., 2 banh., aquecedor no chão, jardim, garagem. Aluguel, € 1.300,00 + caução e cond. Imobiliária Konzept	Apartamentos 4/4 Ffm Seckbach 100 m ² + terraço na cober. 2 banh., tranquilo, em um sobrado, desocupado a partir de 1.2., somente € 1000 + Cond. e CC imobiliária VDM GABLER . Telefone 069/67 45 56	Morar barato e ganhar dinheiro 4/4 – apartamento livre para zelador. Ffm- ocidental, andar térreo, 97 m ² , sacada, duas toaletes, tranquilo, jardim, 10 horas trabalho por semana como zelador. € 590 + CD. 069/19 76 45.
Casa dos sonhos em Bergen-Erschersheim 6/4. sala/coz. Banheira/WC banho/WC. Sauna, porão, sala de jogos. Disp. imediata. Aluguel, € 1.600,00 + caução e cond. Contrato de 5 anos.		Frankfurt 4 /4 com coz., Banheiro, BS, 2 sacadas, 102 m ² + porão e garagem subterrânea, zelador. Aluguel € 975 , imobiliária Jäger 069/ 57 86 98.
	Maintal (15 Km de Ffm- cidade) crianças bem-vindas: 4/4, 105 m2, gd. Sl/ copa, sacada para o sul, garagem,desocupado,imediatamente, aluguel € 700, CD, e CC a partir de seg. 0681/ 67 85 12.	Ffm- Griesbach De particular, 4/4 cobertura para casal sem filhos, lavabo , banheiro completo, a partir de 15.2., € 250 + CD, e CC. 069/ 37 49 82 (depois das 18 h.)

4b)

Família Höpke, 2 filhos (4 e 8 anos)
Renda familiar: € 1900 por mês.
Senhor Höpke é funcionário do correio.
Senhora Höpke é dona de casa.

“Nós procuramos um apartamento em Frankfurt. Nós temos um em Steinheim, mas ele tem apenas três cômodos, além do banheiro e da cozinha. Isso é insuficiente. As crianças gostariam cada um de ter o próprio quarto. O apartamento não é ruim e custa apenas 398 euros. Mas eu trabalho em Frankfurt e os meios de transporte entre Steinbach e Frankfurt são muito ruins. De manhã e à tarde, eu preciso viajar mais de uma hora. Contudo, não se encontra em Frankfurt um apartamento de quatro cômodos com preço inferior a 750 euros. Nós não conseguimos pagar esse preço. Apesar disso, continuaremos a procurar, talvez tenhamos sorte.”

4c)

Senhor e Senhora Wiegand (sem filhos)
Senhora Wiegand é assistente médica.
Senhor Wiegand é professor de Ensino Fundamental e Médio.
Renda familiar: 3400 euros por mês.

“Nós moramos em Frankfurt, em Bockenheim. Nosso apartamento não é ruim. Ele tem quatro cômodos, além da cozinha e do banheiro e banheiro social. Ele está bem, localizado. Infelizmente, o apartamento está num local bastante barulhento e não possui uma sacada. Nós pagamos 865 euros sem a inclusão do aparelho de aquecimento. Ter uma casa com jardim é o nosso sonho. Mas infelizmente em Frankfurt há poucas casas e, geralmente, elas são muito caras e estão situadas na periferia. Meu marido e eu trabalhamos em Frankfurt, e nós gostaríamos também de morar aqui. Na verdade, nós gostaríamos de construir, mas isso é impossível. Em Frankfurt, ninguém tem condições de construir”.

APÊNDICE 5

TODOS OS CAMINHOS LEVAM A BERLIM

Todos os caminhos levam a Berlim

Desde 1990, Berlim é novamente a capital da Alemanha. É um ponto de encontro entre o oeste e leste da Europa. Você tem a escolha de viajar até lá:

de avião:

Nos três aeroportos de Berlim Tegel, Tempelhof e Schönefeld aterrissam e pousam diariamente mais de 600 aviões. Existem conexões com quase todos países do mundo, especialmente com o leste europeu.

de ônibus:

Você pode ir com um grupo de excursão, mas também existem linhas de ônibus para Berlim. Partindo de várias cidades você pode chegar a até a estação central de Berlim localizada na torre de TV em Charlottenburg. Roteiro de viagem e informações podem ser adquiridos nos centros de viagem ou em pontos de informação nas estações de trem ou em agências de viagem.

de carro:

De Hamburg, Hannover, Leipzig, Dresden, Frankfurt Oder e de muitas outras cidades existem rodovias para Berlim. Mas, às vezes, existe tanto tráfego nas rodovias que as estradas vicinais são mais rápidas, ou ainda melhor: viajar de trem!

de trem:

É muito confortável viajar de trem até o interior da cidade de Berlim. Passagens podem ser adquiridas nos guichês das estações de trem, por telefone ou também pela Internet na *homepage* da companhia de trem e, é claro, em várias agências de viagem.

APÊNDICE 6

BERLIM 30 ANOS MAIS TARDE

Berlim 30 anos mais tarde

Um relato de uma jornalista suíça.

Quando era jovem, eu estudei medicina durante 2 anos na *Frei Universität* em Berlim. Agora 30 anos mais tarde, eu retorno à cidade, mas não como médica, e sim, como jornalista. Em 30 anos muita coisa aconteceu. Desde 1990, a cidade de Berlim não é mais dividida entre leste e oeste, não há mais muro e Berlim é novamente a capital da Alemanha.

Eu passeio de ônibus até a Praça da Republica. Eu ainda conheço bem o prédio do *Reichstags*, porém eu vejo pela primeira vez a cúpula de vidro. No prédio do *Reichstags*, trabalha o parlamento alemão. Não muito à frente, está o novo complexo do regime e a casa do Chanceler .

Perto do portão de Brandemburgo, passava antigamente o muro entre o leste e oeste de Berlim. Hoje eu posso atravessar o portão e andar na rua *Unten den Linden*. Nesta rua, encontram-se famosos prédios da antiga Berlim: a *Humbolt-Universität*, a biblioteca alemã, a ópera municipal, o museu da história alemã, entre outros. A maioria das construções é ainda como antigamente.

Eu ando através da rua *Friedrich* e da rua *Leipziger* até a *Potsdamerplatz*. Esta praça foi destruída durante a guerra. Agora tudo é bem novo, além do grande e moderno complexo Daimler-City e Sonycenter, existem vários bares e cinemas assim como centro de

compras e, ao redor, na nova praça *Marlene-Dietrich*, podem-se observar jovens sentados ao lado de idosos, alemães ao lado de estrangeiros, artistas ao lado de burgueses e de empresários

Num café, encontro um colega de TV, que, antigamente, morava do lado leste de Berlim que diz: “Claro que agora temos nossa liberdade em dizer o que pensamos ou de viajar para onde quisermos e as lojas estão cheias de produtos, mas muitas pessoas não podem pagar pelas viagens ou pelas mercadorias. Muitos estão desempregados ou ganham pouco e isso traz problemas e conflitos sociais. Aqui, na *Potsdamerplatz*, a atmosfera é otimista, mas nem todos lugares são assim”.

Mais tarde, encontro um estudante, que também aponto problemas: “Em Berlim as pessoas são muito tolerantes, todos podem fazer o que querem. Mas é claro que existem grupos diferentes com interesses diversos e, devido à constante mudança de pessoas para a cidade, em breve não haverá mais habitação para todos”. Uma senhora, na mesa ao lado, ouviu-nos: “Não, isso não é verdade. Habitação há para todos, mas a criminalidade cresce cada vez mais, como informa o jornal”.

Eu penso no meu tempo de estudo em Berlim. Algumas coisas permanecem ainda como antes, mas ainda assim a atmosfera parece mais aberta. Agora os moradores de Berlim ocidental não vivem mais fechados como em uma ilha, ou como em um país estrangeiro. Agora eles podem fazer excursões pelos belos arredores de Berlim durante o final de semana, assim muitos o fazem.

APÊNDICE 7

O CORAÇÃO DA EUROPA

O “coração da Europa”

O Bodensee está localizado bem a nossa frente, ele é um elemento de ligação entre quatro países: margeia a Alemanha, a Suíça e a Áustria e , bem perto está Lichtenstein. 150 quilômetros da margem pertencem a Baden-Württemberg, 18 Km à Bavária, 29 Km, à Áustria e 69 Km à Suíça.

Aqui já se pratica há muito tempo a unificação européia. Como se sabe, é possível ir rapidamente de Constância para almoçar na cidade suíça Gottlieben; os austríacos podem ir a pé até Lindau para participar da Oktoberfest; os suíços vão de balsa a Friedrichshafen para fazer compras. Isso já ocorre há 100 anos. Nessa época foi fundada uma liga entre os hoteleiros de Bodensee, denominada “turismo internacional em Bodensee” (IBV) e essa liga existe até hoje.

O Bodensee possui 538 quilômetros quadrados de extensão. Entre Bodman, na Alemanha, e Bregenz, na Áustria estão 63 quilômetros de extensão, entre Friedrichshafen e Romanshorn, na Suíça, o lago possui 14 quilômetros de largura. A parte mais profunda fica na região sudeste de Immenstaad: 252 m. O Reno corre pelo Bodensee. Além desse rio, mais de 200 outros rios e riachos fluem pelo lago. O caminho específico para pedestres, ao redor do Bodensee, possui 316 quilômetros de extensão, a ciclovia tem cerca de 300 km.

Há duas balsas para automóveis (Constância – Meersburg e Friedrichshafen – Romanshorn), e entre maio e outubro pode-se chegar de barco praticamente a qualquer cidade ou aldeia às margens do Bodensee. As linhas de barco atendem aos três países. Há três grandes ilhas no lago: Reichenau, Mainau e a cidade de Lindau.

A fronteira entre a Alemanha e a Suíça está localizada entre Constância e Kreuzlingen, a fronteira entre a Áustria e a Suíça fica entre Bregenz e Rorschach e a fronteira entre a Alemanha e a Áustria entre Lindau e Bregenz. Há montanhas em toda parte ao redor do lago. Na parte sudeste do lago, inicia-se a cordilheira dos Alpes. O mais bonito desse lago é a vista do alto do Pfänder (1064 m de altura).