



**UFSM**

**Tese de Doutorado**

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA  
EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

---

**Dioni Maria dos Santos Paz**

**PPGL**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA  
EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

---

por

**Dioni Maria dos Santos Paz**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Letras – Estudos Lingüísticos**

**PPGL**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA  
EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

elaborada por

**Dioni Maria dos Santos Paz**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Letras –Estudos Lingüísticos**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Marcos Gustavo Richter**  
(Presidente/Orientador)

---

**Maria da Graça Gomes Paiva**

---

**Lêda Maria Braga Tomitch**

---

**Vera Lúcia Dias Fernandes**

---

**Nina Célia Almeida de Barros**

Santa Maria, 12 de junho de 2006

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (Edgar Morin)

À minha mãe (in memoriam) e ao meu pai, pelo carinho no transcurso da vida.

Ao meu marido Germano e aos meus filhos Dióger e Giuliana, ponto de chegada das minhas realizações.

## AGRADECIMENTOS

Em especial ao meu orientador, professor Dr. Marcos Gustavo Richter, pelas orientações precisas no decorrer desta tese e, acima de tudo, pela amizade, disponibilidade e comprometimento.

Às minhas queridas e inesquecíveis acadêmicas-professoras Cândida Martins, Catiane Mortari e Fabrícia Cavicioli, pela participação, pelo entusiasmo e pela parceria durante a pesquisa.

Ao Laboratório de Português para Estrangeiros (PPE) do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria – RS, em particular à professora Ana Marilza Bittencourt, pela confiança e coleguismo.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, pela solicitude e presteza.

Aos professores do Doutorado em Letras, pelo saber transmitido e pela motivação profissional.

Aos professores que fizeram parte da Comissão Examinadora desta Tese de Doutorado, pela colaboração fornecida e considerações apropriadas.

Às professoras e amigas Tânia Moreira e Márcia de Aguiar, pela troca de informações e ajuda na formatação desta tese.

Por fim, mas não menos importante, aos meus familiares, em especial ao meu pai, pela compreensão das ausências, e aos meus irmãos, pela energia positiva. Muito obrigada.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES .....</b>	<b>xiv</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>xv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xvii</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>I. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>I PARTE - O CONTEXTO E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....</b>	<b>1</b>
1. Introdução.....	1
1.1 O contexto do ensino do português para estrangeiros.....	4
1.2 A contextualização do problema da pesquisa e a estratégia de ação.....	13
1.3 Relevância da pesquisa .....	15
1.4 Objetivos da pesquisa .....	18
<b>II PARTE - ORGANIZAÇÃO DA TESE .....</b>	<b>19</b>
1. Organização da tese.....	19
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>25</b>
<b>SEÇÃO I – FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
2. Formação docente .....	25
2.1 Formação docente e o sujeito professor.....	31
2.1.1 Formação docente: teoria e prática reflexivas .....	34
<b>SEÇÃO II – FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CRENÇAS DE PROFESSORES .....</b>	<b>38</b>
2.2 Formação de conceitos .....	38
2.2.1 Formação de conceitos e exercício profissional.....	42
2.2.1.1 Formação de crenças e o ensinar-aprender línguas.....	43

	2.2.2 Cultura de ensinar-aprender.....	47
	<b>SEÇÃO III – ABORDAGEM DE ENSINAR E AÇÕES DO PROFESSOR</b> .....	51
	2.3. Abordagem de ensinar.....	51
	2.3.1 Abordagem de ensinar e o papel do professor de línguas .....	53
	2.3.2 Abordagem comunicativa e o ensino de línguas.....	57
	<b>SEÇÃO IV – CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA E COGNIÇÃO</b> .....	61
	2.4. Ensino de leitura e cognição .....	61
	2.4.1 Modelos de leitura e processos cognitivos.....	65
	2.4.1.1 O modelo descendente (top-down) de Goodman.....	69
	2.4.1.1.1 O processamento top-down e a construção do conhecimento prévio.....	73
	2.4.1.2 O modelo ascendente ( bottom-up) de Gough.....	76
	2.4.1.2.1 As habilidades gramaticais no modelo bottom-up.....	77
	2.4.1.2.2 Desenvolvimento de vocabulário como habilidade bottom-up.....	79
	2.4.1.3 O modelo interativo de Rumelhart.....	82
	2.4.2 Leitura intercultural no ensino de línguas.....	86
	2.4.2.1 Leitura intercultural em culturas complexas .....	89
	2.4.2.2 O interculturalismo e o professor de PL2-leitura.....	92
	<b>SEÇÃO V – DIÁRIO COMO GÊNERO E INSTRUMENTO DE REFLEXÃO</b> .....	99
	2.5. O diário como gênero e prática social docente .....	99
	2.5.1 O diário como instrumento da prática docente reflexiva	105
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>3. METODOLOGIA</b> .....	109
	3. Introdução .....	109
	3.1 Visão compacta da metodologia .....	110
	3.2 Síntese da lógica teórico-didática para a elaboração do	

	curso e da produção de material de leitura .....	114
	3.3 Síntese da lógica teórico-didática para a produção e análise dos diários .....	115
	3.4 Paradigma Indiciário de Ginzburg .....	116
	3.4.1 Análise do Discurso de Gee .....	118
	3.4.1.1 Categorias da Análise do Discurso de Gee .....	121
	3.4.2 Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural de D'Andrade .....	122
	3.4.2.1 Categorias do Modelo Cultural de D'Andrade .....	125
	3.5 O contexto de produção dos diários .....	126
	3.6 A abordagem da pesquisa-ação .....	128
	3.6.1 A pesquisa-ação educacional .....	132
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	137
	4.1 Análise e discussão do corpus .....	137
	4.1.1 Análise dos diários da acadêmica-professora PA .....	137
	4.1.1.1 Discussão dos resultados dos diários de PA .....	166
	4.1.2 Análise dos diários da acadêmica-professora PB .....	168
	4.1.2.1 Discussão dos resultados dos diários de PB.....	190
	4.1.3 Análise dos diários da acadêmica-professora PC.....	191
	4.1.3.1 Discussão dos resultados dos diários de PC.....	215
	4.2 Síntese e sistematização dos resultados .....	216
	4.2.1 Categorias de D'Andrade nos diários de PA .....	217
	4.2.2 Categorias de D'Andrade nos diários de PB .....	228
	4.2.3 Categorias de D'Andrade nos diários de PC.....	237
	4.2.4 Categorias do Discurso de Gee nos diários de PA .....	246
	4.2.5 Categorias do Discurso de Gee nos diários de PB .....	260
	4.2.6 Categorias do Discurso de Gee nos diários de PC .....	272
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	284
	5.1 Respondendo às perguntas da pesquisa .....	284

5.2 Sugestões para futuros trabalhos.....	290
<b>CAPÍTULO VI 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>291</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>303</b>

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 01 – Questões Problematizadoras para a Análise do Discurso .....	120
TABELA 02 – Macroquestões Investigativas.....	128
TABELA 03 – Questionamento Procedimental.....	112
TABELA 04 – Questionamento para Resolução de Problemas.....	113

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D’Andrade .....	124
QUADRO 02 – PL2 Tópicos para um Curso no Formato Matricial .....	111
QUADRO 3 – Resumo da maturação dos conceitos de ensino de leitura em PL2 das acadêmicas-professoras .....	283

## **LISTA DE SIGLAS**

PPE – Português para Estrangeiro

PL2 – Português como Segunda Língua

PLE – Português como Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

PBL2 – Português do Brasil como Segunda Língua

LPDB – Língua Portuguesa do Brasil

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICES .....	308
APÊNDICE A - Diários da acadêmica-professora PA .....	309
APÊNDICE B - Diários da acadêmica-professora PB.....	324
APÊNDICE C - Diários da acadêmica-professora PC .....	336
APÊNDICE D - Modelo de Curso Matricial (2º capítulo do curso).....	349

## **RESUMO**

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

AUTORA: DIONI MARIA DOS SANTOS PAZ  
ORIENTADOR: MARCOS GUSTAVO RICHTER

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 12 de junho de 2006.

Esta tese objetivou investigar como se processa a formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua (PL2) em três professoras em formação inicial do Curso de Letras da UFSM. A fim de acompanhar o processo de construção intersubjetiva dos conceitos dessas acadêmicas sobre parâmetros e aspectos do ensino de leitura, analisei 21 diários (instrumentos de reflexão entre a teoria e a prática) produzidos por essas acadêmicas, após elas-mesmas terem ministrado suas aulas para alunos hispanofalantes de um curso de extensão do laboratório de Português para estrangeiros (PPE). Para compreender as transformações nas ações das acadêmicas-docentes, levei em consideração o pensar (cognição), o sentir (afetividade) e o agir (conduta) dessas futuras professoras, procurando desvendar suas crenças, seus sentimentos e suas atitudes. O diário permitiu diagnosticar, através da prática social da pesquisa-ação educacional, segundo o Modelo Holístico de Richter (2004, 2005), a organização cíclica do saber sobre o saber, do saber sobre o saber-fazer e do saber-fazer das três acadêmicas. Os diários foram analisados tendo como metodologia o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), utilizando categorias da Análise do Discurso de Gee (1999) e categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente Comum de D'Andrade (1987), associadas à Teoria do

Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky (1992). A fundamentação teórica do estudo foi centrada em três eixos principais: (1) formação de professores, (2) formação de conceitos e (3) leitura, que foram a base para a compreensão da materialidade lingüística dos diários. Os resultados sugerem que, se for mantida uma determinada rotina de leituras bem fundamentadas, associadas a uma filosofia de trabalho metódico, persistente e consciente, mantendo o giro da espiral planejamento-ação-reflexão, podemos levantar a tese de que esse procedimento vai conduzir ao saber sobre o saber fazer genuinamente professoral, permitindo transformações não só individuais como coletivas. Três aspectos se destacaram nesta investigação: (1) a maturação e a transformação dos conceitos e dos comportamentos, (2) a identificação positiva com o papel do professor na formação gradativa de conceitos professorais, através da reflexão subjetiva, (3) a utilização do diário, pelas acadêmicas-professoras, como instrumento de construção pedagógica, possibilitando realizar escolhas conscientes sobre como intervir nas próprias práticas.

**ABSTRACT**

Thesis of Doctor's Degree  
Post-Graduation Program in Letters  
Santa Maria Federal University, RS, Brazil

**PORTUGUESE READING TEACHING CONCEPTS FORMATION  
AS A SECOND LANGUAGE**

Author: DIONI MARIA DOS SANTOS PAZ  
Advisor: MARCOS GUSTAVO RICHTER  
Date and Place of Defense: Santa Maria, June, 12, 2006.

The aim of this thesis is to investigate how is processed the portuguese reading teaching concepts formation as a second language (PL2) in three initial formation teachers of a Language Course at UFSM. In order to follow the intersubjective construction process of the concepts of these undergraduate students about the reading teaching parameters and aspects, I analysed 21 diaries (reflection tools between theory and practice) produced by these teachers, after they had taught their classes to spanish speaking students of an extension course in a portuguese to foreign people laboratory. To understand the changes in the actions of these teachers, I took into consideration the think (cognition), the feel (affection) and the act (behaviour) of these future teachers, looking for uncovering their beliefs, their feelings and their behaviours. The diaries permitted diagnose through the Holistic Model of Educational Action-Research social practice (Richter, 2004, 2005) the cyclic organization of *know about know*, *know about the know how* and the *know how* of three students. The diaries were analysed having as a methodology Ginzburg Cues Method (1989), using Gee Discourse Analysis categories (1999) and D'Andrade Folk Model of the Mind (1987), cognitive parameters, associated with Vygotsky Concepts Development Theory (1992). The study theoretical support was centered in three main directions: (1) teacher formation, (2) concepts formation

and (3) reading, which were the base to the diaries linguistic materiality comprehension. The results point that if it is maintained a determined consistent and well grounded reading routine and a detailed, persistent and conscious work, keeping the spin of the planning-action-reflection spiral, we can rise the thesis that this procedure will lead to *know about the know how* genuine of teachers, permitting changes not just individuals, but also collective. Three aspects were emphasized in this investigation: (1) the maturation and transformation of the concepts and the behaviours, (2) the positive identification with the teacher role in the gradual teacher concepts formation through subjective reflexion, (3) the utilisation of diary, by teachers in inicial formation, as an instrument of pedagogical construction, allowing them to choose consciously about how to interfere in their own practices.

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo está dividido em duas partes: I parte: O contexto e a relevância da pesquisa e II parte: A organização da tese. Na primeira parte, mostro a relevância do estudo para a formação de professores em Português como segunda língua (PL2), a necessidade de uma formação profissional com potencial consciência crítica e competência técnica alicerçadas em conceitos teóricos, bem como a contribuição do estudo para a área da Linguística Aplicada e para os Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras. Na segunda parte, descrevo a organização da tese e uma súmula do conteúdo dos capítulos.

#### **I PARTE – O CONTEXTO E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA**

##### **1. Introdução**

Com a implementação das reformas apresentadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, presenciamos um debate caloroso sobre a formação de professores no Brasil. Os embates e metamorfoses compõem um cenário no qual deslizam teorias e práticas que vão produzindo conceitos sobre formação de sujeitos a serviço do ensino-aprendizagem.

Assistimos também a uma gama de pesquisas que mostram que o professor sempre foi considerado a figura-chave do processo educativo. Nutti (2002) destaca que, se por um lado é unânime que docentes dão suporte ao trabalho didático com crenças e suposições inconscientes ou pouco reflexivas e constroem pessoalmente seus conhecimentos durante o percurso da

docência, por outro, a interpretação desses fatos tem sido dificultada pela variedade de referências conceituais que provocam diferentes formas de se conceber a construção de conhecimento e as formas específicas para se investigar essa construção.

Paralelamente, observamos que

o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta já pronta, que possa ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana (Morin, 2001, p.14).

Concordamos com Nutti e Morin, pois parece ser necessário desenvolver na educação o estudo dos processos mentais e das características culturais do saber humano, bem como das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem o ato de ensinar do professor para que ele chegue à conscientização do seu agir docente. Por sua vez, considerando que nossas crenças são resultados de nossa vivência e nossos processos mentais são muitas vezes inconscientes, é preciso conscientizar os responsáveis pela educação de que o conhecimento fragmentado deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Deve haver um vínculo entre as partes e a totalidade dos conhecimentos. Se é necessário desenvolver a aptidão natural do homem para situar todas essas informações em um conjunto, o que se percebe é a necessidade de proporcionar espaços que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Entretanto, investigar as formas complexas de pensamento constitui um desafio, mesmo em áreas do conhecimento atravessadas pela prática social científica paradigmaticamente em vigor. Morin (2001, p.22) oportunamente adverte que

nossos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias resistir à informação que não lhes convém ou que não pode assimilar.

É nesse cenário de resistência conceitual e acional que se encontram a maioria dos professores, na medida em que se posicionam de forma refratária às teorias conflitantes com seus esquemas cognitivos e, paralela e inconscientemente, tendem a conservar e selecionar crenças, pressupostos e mitos que lhes convêm e a apagar posicionamentos desfavoráveis. Para agravar essa realidade, a falta de proposta quanto ao exercício digno da profissão é uma condição que afeta objetivamente o trabalho de fundamentação de práticas educacionais renovadas e cientificamente embasadas, contribuindo para a deficiência crônica do desenvolvimento conceitual relativo aos fazeres didáticos. Se indubitavelmente tem pesado sobre os professores o legado do fracasso do ensino-aprendizagem e a responsabilidade de escolher o referencial teórico norteador de sua conduta profissional, ainda assim é importante manter a esperança na contribuição de saberes teóricos aplicados para a formação de novos formadores com competência e legitimidade.

Conseqüentemente, a situação de relativo abandono quanto à formação continuada em que se encontram os professores de línguas no Brasil foi objeto de um recente estudo de natureza etnográfica (Reynaldi,1999), no qual a autora constata que os docentes investigados vêm atuando de forma intuitiva e não-reflexiva, quer no ensino de língua materna, quer no de língua estrangeira. Ainda segundo a autora, um importante dado que pode dificultar ao professor alicerçar-se em suas experiências e nelas aprimorar-se, tendo como objetivo o ensinar a aprender, é que o conhecimento do professor é em grande parte inconsciente, e ele não dispõe dos meios para reconstituir metacognitivamente seu percurso pessoal de aprendizagem para poder fornecer aos alunos

parâmetros que possibilitem selecionar as alternativas metodológicas mais condizentes com os objetivos de sua proposta de ensino.

### **1.1. O contexto do ensino do português para estrangeiros**

Se o contexto institucional deixa entrever um quadro particularmente problemático para as iniciativas de formação inicial e continuada, isto ainda não ocorre com o ensino de português para estrangeiros (PPE). Passaremos a um esboço do que já existe de representativo quanto ao ensino do português para estrangeiros no exterior e no Brasil.

Conforme Almeida Filho (1992), nas décadas de 60 e 70 houve um crescimento de cursos e de materiais didáticos em instituições do exterior, principalmente nos EUA, onde foram criados cursos e Departamentos de Português em várias instituições universitárias. Um exemplo é o Departamento de Português da Universidade de Georgetown, em Washington, onde foram produzidos vários materiais didáticos em 1971. Outro exemplo é a produção de materiais da série *Modern Portuguese*, também em 1971, elaborado por autores brasileiros e americanos sob a responsabilidade do lingüista brasileiro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) professor Francisco Gomes de Matos.

Por sua vez, Parvaux (1997), Inspetora Geral de Português no Ministério da França, reconhecendo a importância desta língua como a sexta mais falada no mundo, afirma que já em 1920 eram oferecidos neste país cursos de português em nível universitário. Em 1973, a autora lançou uma experiência introduzindo o português no segundo grau como primeira, segunda ou terceira língua, com efeitos positivos, apesar de algumas dificuldades. Segundo Parvaux (op.cit. p.75), “em 1996-1997 existia uma iniciação ao português em 55 escolas primárias, com aproximadamente 3500 alunos”.

Temos conhecimento também (por informações verbais de professores e alunos do Uruguai, da Argentina e do Paraguai) de que, atualmente, esses países do Mercosul oferecem no ensino de segundo grau a opção de português como língua estrangeira.

Essa realidade está contemplando o artigo 17º do Mercosul: “Os idiomas oficiais do Mercosul comum serão o Espanhol e o Português e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada união”. Dentro desse parecer, encontramos o posicionamento de Ferreira, 1992, p.75):

é imprescindível investir em esforços educativos para que neste plano de integração o idioma Português seja ensinado dentro de parâmetros contemporâneos, por pessoal devidamente habilitado, pois a criação do Mercosul exige uma integração econômica, social e cultural através do qual os idiomas Português e Espanhol serão o meio de comunicação e expressão

A preocupação acima também está firmada nas minhas expectativas enquanto professora imbuída na formação inicial de futuros docentes de português para estrangeiros hispanofalantes: “a constatação pela procura de cursos de português para estrangeiros, devido, principalmente, ao Mercosul, é a prova mais evidente da necessidade de formação de profissionais qualificados para atender a demanda (Paz, 2001, p.58).

Ou então,

é importante também reflexões acerca de especificidades que devem ser levadas em conta na elaboração de planejamento de cursos de formação. Uma delas é o contexto educacional dos países hispanofalantes, principalmente os do Mercosul. Conscientes dessa realidade, poderemos experienciar uma boa relação formativa entre docentes e discentes do ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira (Paz, 2003a, p.92).

Como podemos notar, a inclusão, nos cursos de Letras, de disciplinas que contemplem a formação de profissionais capacitados ao ensino do

Português para estrangeiros seria uma solução para os futuros docentes que vêm no ensino da Língua Portuguesa do Brasil (LPDB) mais um campo de trabalho aliado à difusão do idioma pátrio.

Em se tratando de países que adotam o português como língua materna (L1), como é o caso do Brasil e de Portugal, este último conta com o Instituto Camões que tem como objetivo maior a projeção internacional da língua portuguesa, como é o caso de alguns países na Europa, na África, na Ásia e na América. Para atender aos interessados, o Instituto oferece o site <http://www.instituto-camoes.pt>.

Além dessas ofertas, existem os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), e os institutos Culturais Brasileiros, que se preocupam em divulgar e valorizar o ensino da língua portuguesa e cultura brasileira fora do Brasil. Essas duas instituições estão vinculadas ao Ministério das Relações Exteriores que possui o site <http://www.mre.gov.br>, o qual mantém vínculos com as embaixadas brasileiras no exterior. Dentre as instituições estrangeiras merecem destaque a Universidade de Buenos Aires na Argentina, a Universidade Nacional Autônoma do México, a Universidade da República em Montevideu no Uruguai, a Universidade de Quebec no Canadá, a Universidade de Stanford nos Estados Unidos, a Universidade de Paris III – Sorbone na França, a Universidade de Aarhus, na Dinamarca, a Universidade de Londres e a Universidade de Oxford na Inglaterra.

Conforme exposto, muitos países vêm incentivando o ensino do português para estrangeiros, na forma de cursos de extensão, haja vista as periódicas ofertas de bolsas do CNPQ (via internet). Temos exemplo com a Universidade de Salamanca, na Espanha, que oferece bolsas para professores universitários brasileiros irem ministrar cursos de português a alunos de graduação ou pós-graduação. Sabemos que a constatação da expansão do ensino de Português para estrangeiros (PPE) originou a criação do CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros), um exame nacional aplicado, regularmente, desde 1998, em território brasileiro ou

estrangeiro, em alunos estrangeiros que queiram estudar ou trabalhar no Brasil.

Podemos ilustrar como exemplo de pioneirismo nesse tipo de exame a UFRGS, com destaque para a professora Margarete Schlatter, coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros. Schlatter (1999) escreveu um artigo no qual descreve os motivos que originaram a criação do exame, a estrutura do exame, as habilidades a serem avaliadas e os níveis de certificado oferecidos aos estrangeiros. Por sua vez, Scaramucci (1999) enfoca aspectos sobre a abordagem do exame, relacionando alguns conceitos essenciais como a definição do que se constitui a avaliação comunicativa do exame.

Para atender à demanda, cresce de maneira progressiva, o número de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE)<sup>1</sup> e de Português como Segunda Língua (PL2). Esse levantamento sugere que a Língua Portuguesa está recebendo o mesmo status de outras línguas estrangeiras já ensinadas.

Com o intuito de personalizar os materiais didáticos brasileiros, com a premissa de que língua e cultura estão intimamente ligadas, na década de 80 surgem vários livros didáticos nacionais direcionados a um público de estudantes estrangeiros em ambiente de imersão no Brasil, ou seja, cursos de português brasileiro como segunda língua. Como exemplos, podemos citar: *Falando... Lendo... Escrevendo português: um curso para estrangeiros* de Lima & Lunes, lançado em 1981, *Português para falantes de espanhol*, de Lombello & Baleeiro (1983), *Tudo bem*, de Ramalhete (1984), *Fala Brasil*, de Coudry & Fontão (1989), *Sempre amigos*, de Coudry & Fontão (2000), *Interagindo em Português :textos e visões do Brasil*, de Grannier e Henriques (2001).

Além desses livros, existem alguns artigos que mostram preocupações com os programas de cursos e a implementação de materiais didáticos, como por exemplo: *A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de cursos de línguas*, de Grannier e Lombello, publicado no livro *O ensino de*

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, abordaremos, segundo Ellis (1999, p.11-12), Língua Estrangeira (LE) sendo aquela que é aprendida pelo estrangeiro fora do território onde ela é falada e Segunda Língua (L2) como aquela língua aprendida pelo estrangeiro no território em que ela é falada.

*português para estrangeiros*, organizado por Almeida Filho, em 1989, p.41-46, que aborda a questão de um programa geral de ensino de uma segunda língua para adultos, sobretudo em situação de imersão, com base gramatical organizada progressivamente na qual se prevê uma complementação incidental e variável ao longo de desenvolvimento particular de cada programa, tal que, de um lado, atenda aos interesses e às necessidades postas em cada situação de ensino e, por outro lado, permita aos aprendizes desenvolver também a competência comunicativa e a competência cultural. Em outro artigo *Cursos de imersão e cursos intensivos: algumas considerações em torno de sua organização*, de Rameh, também publicado no livro *O ensino de português para estrangeiros*, organizado por Almeida Filho, em 1989, p.47-53, observamos uma análise dos tipos de programa que existem no ensino de uma língua estrangeira (LE), em particular no ensino de Português para falantes de outras línguas, e a comparação e verificação de suas características e validades.

Merece destaque o artigo *Preparação de materiais: adequação à realidade*, de um grupo de professoras da UFRGS: Célia, Bejzman, Falcão, Cunha, Garcia, Gehring e Maciel, publicado no mesmo livro acima, p. 91-121, que salienta os pontos considerados essenciais para a elaboração de um planejamento de curso e material didático, a saber: material autêntico, língua real em sala de aula, gradação das tarefas, negociação com o aluno, envolvimento do aluno no processo de realização, avaliação e correção de suas tarefas.

Para complementar a exemplificação, vale conferir os seguintes textos: *Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol*, de Lombello, publicado no livro *Língua Aplicada*, SP, v.1, n.2, de 1983; *Materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira*, de Sternfeld, publicado no livro *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*, organizado por Almeida Filho em 1997, p.49-58; *Método no ensino de português língua estrangeira*, de Fontão do Patrocínio, publicado também no livro *Parâmetros atuais para o ensino de português língua*

estrangeira 1997, p.59-73; e *Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol – da observação do erro ao material didático*, de Grannier e Carvalho, publicado nos Anais do 4º Congresso da SIPLE, RJ, em 2001.

O apoio desses materiais é fundamental para a conscientização sobre experiências em sala de aula, preparação de materiais, planejamento de cursos e abordagem de ensino, entre outros. Muitos desses materiais servem de subsídios para nossos cursos livres, porém, costumeiramente, em nosso laboratório de Português para estrangeiros na UFSM, elaboramos cursos e materiais a partir das características da clientela que procura por cursos de PL2.

Por outro lado, apesar de muitos professores de LE e L1 valorizarem o português como segunda língua, fica a constatação de uma certa dificuldade em se fazer um levantamento preciso da institucionalização de cursos de PPE nas universidades brasileiras. O que se mostra possível é obter junto à Associação de Professores de PPE alguns dados fornecidos durante a participação em congressos brasileiros de Lingüística Aplicada<sup>2</sup>. Parece haver um interesse muito expressivo pelo ensino de PPE em São Paulo (USP, PUC, UNESP e Unicamp), no Rio de Janeiro (UFRJ, PUC e UFF), Rio Grande do Sul (UFRGS, PUC, UCS, UNIFRA e UFSM), Minas Gerais (UFMG e UFJF), Santa Catarina (UFSC), Brasília (UnB), Bahia (UFBA), Rio Grande do Norte (UFRN), Paraíba (Ufpb) e Pernambuco (UFPE). A relação das universidades brasileiras em rede estão na página <http://lmmm.ccne.ufsm.br/users/cfisica/univer.html> onde podemos encontrar informações sobre o ensino de Português para Estrangeiros.

Algumas universidades atendem alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação, como também estrangeiros no mercado de trabalho que precisam aprender português. Em alguns cursos de Letras, existem cursos livres de extensão, no qual atuam professores e acadêmicos em formação, que

---

<sup>2</sup> Por exemplo, nos encontros da SIPLE (Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros, da qual faz parte esta pesquisadora), que neste ano (2004) se realizou nos dias 24, 25 e 26 de novembro em Brasília e, também no I Encontro de PLE promovido pela PUC-RIO, UFRJ e Universidade Fluminense que se realizou nos dias 22 e 23 de setembro de 2004.

oferecem pequenos cursos de quarenta e cinco ou sessenta horas para alunos que vêm para as universidades brasileiras na modalidade de convênio com suas instituições de origem, como também existem cursos para estrangeiros que chegam ao Brasil com o objetivo de aqui permanecerem por mais tempo ou estabelecerem-se e, via de regra, estão diante da necessidade de aprender a língua portuguesa.

Em poucos casos já encontramos cursos regulares constantes dos currículos oferecidos pelas universidades, como é o caso da UnB (que já oferece a habilitação em Português do Brasil como Segunda Língua para os alunos da graduação em Letras) e da PUC-Rio que oferece regularmente cursos em Lingüística Aplicada com ênfase em Português para estrangeiros.

Além dessas iniciativas, a área de ensino e pesquisa de PLE e PL2 já conta com alguns trabalhos dentro dos programas de pós-graduação, pois há pesquisas na área de aquisição, leitura, produção e avaliação em nível de especialização, mestrado e doutorado em instituições como PUC-SP, PUC-RIO, UFF, UFRJ, Unicamp, UFPE UFMG, USP, UFRGS, e, com o acréscimo desta tese, UFSM.

Vale exemplificar com uma amostragem de três dessas pesquisas que consideramos relevantes nessa área. A primeira delas é a tese de doutorado, pela UFMG, de Dell'isola (1999), que enfoca o contexto e a compreensão lexical na leitura em português língua-estrangeira, valorizando o espaço situacional como facilitador da aprendizagem da leitura. A segunda é a tese de doutorado em lingüística aplicada, pela Unicamp, de Rottava (2001), que aborda a leitura e a escrita como processos que interagem na construção de sentido em contexto de português como segunda língua para hispanofalantes. Essa investigação objetivou explicitar como esses processos interligados podem facilitar a compreensão, bem como mostrar a possibilidade de construção de materiais didáticos a partir dessa abordagem. Os sujeitos da pesquisa foram três hispanofalantes em contexto de imersão. As relações entre leitura e escrita foram diagnosticadas através das ações e reações dos alunos durante as aulas. A terceira é a dissertação de mestrado, pela UFF, de Lima

(2002), que faz uma reflexão sobre a avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua.

Os indícios apontam que muitas universidades, embora não ofereçam cursos com habilitação em ensino de PPE, permitem a produção de pesquisas, dissertações e teses nessa modalidade. Apesar disso, esse panorama parece mostrar que não há até o momento, ao menos entre nós, um número notável de pesquisas acadêmicas voltadas diretamente à formação de futuros profissionais nessa área. Um fator interveniente pode ser o fato de a cultura de ensinar-aprender PPE não estar sedimentada em crenças e valores culturais já enraizados — os professores em nosso contexto passam por experiências de aquisição escolar do português não como língua estrangeira.

Diante desse quadro, acreditamos ser oportuno investirmos em pesquisas que ofereçam uma formação inicial calcada em teorias e práticas reflexivas. Estamos, dessa forma, postulando um ensino-aprendizagem que adote, como alicerce para a construção da abordagem de ensinar-aprender, os ditames da investigação-ação, ou seja, uma prática educacional dialógica caracterizada por ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, segundo Carr & Kemmis (1986) e Serrano (1990), a ser discutida mais adiante.

Apesar de essa realidade não estar obstaculizando a construção de um ensino reflexivo, notamos que há espaços que devem ser preenchidos: pessoal docente com formação e orientações apropriadas para assumirem papéis de professores de Português como segunda língua e materiais didáticos adequados — principalmente para um ensino intercultural — nessa área. Podemos assinalar também tratar-se de um setor não engessado em termos curriculares e, talvez o mais importante, não associado, no momento, a condições opressivas e aviltantes do exercício profissional. Tudo isso bastaria para justificar iniciativas de formação docente inicial e continuada em ensino de PL2.

Essas constatações levam também a considerar seriamente a necessidade de os acadêmicos construírem conceitos operativos em ensino de PL2, o que remete a considerações curriculares, ou seja, os cursos de Letras

incluírem em seus programas disciplinas que contemplem teorias sobre a aquisição da linguagem, particularmente de aquisição de segunda língua, teorias do desenvolvimento cognitivo e estudos culturais. Este background torna-se importante e mesmo indispensável para que, através da ação e reflexão conjugadas e metódicas, redes de conhecimentos teóricos possam fundamentar a decisão dos futuros profissionais sobre quais informações do contexto ou da relação saberes-contexto se coadunam com os objetivos traçados e quais destes se afastam.

Portanto, haja vista a crescente importância do ensino de português para estrangeiros e as lacunas na formação de docentes nesta área, tornam-se oportunos programas de formação de professores, incluindo ensino, pesquisa e extensão. Cabe considerar, de passagem, que, embora sejam bem-vindas e até indispensáveis iniciativas locais, a rigor haveria necessidade de uma verdadeira macropolítica de formação em PL2 nos cursos de Letras das Universidades brasileiras. Isto porque o zelo pela profissionalização dos docentes requer não só que o currículo das Letras propicie o indispensável embasamento ao exercício da função na forma de conceitos e práticas didáticas e metodológicas, mas também que a Academia contribua para dificultar a invasão do mercado de trabalho por leigos, combatendo o mito de que bastaria ser falante nativo do português para ensinar nosso idioma, principalmente em se tratando de clientela estrangeira.

Diante disso, julgamos premente a mobilização da Academia em torno da necessidade de uma relação formativa (ou seja, não apenas informativa) entre docentes e discentes do ensino de línguas, a fim de traçar com maior precisão e firmeza o perfil desses profissionais emergentes e solucionar as expectativas de cursos de Letras que venham a oferecer disciplinas que contemplem o Ensino de Português como Segunda Língua. Assim, esses futuros professores poderão desenvolver um trabalho reflexivo embasado em um conjunto de competências lingüísticas e profissionais.

## **1.2. A contextualização do problema da pesquisa e a estratégia de ação**

Meus cinco anos de experiência em formação inicial de professores de Português para estrangeiros (PPE) permitiram constatar a quase falta de reflexividade de acadêmicas-docentes no ensino de leitura em Português como segunda língua (PL2), pois, como presenciamos, havia uma certa insuficiência no trabalho de integração entre teoria e prática. Essa realidade levou-me a indagar sobre possibilidades de reestruturação de modos de pensar-agir dessas acadêmicas que se interessam pelo ensino aprendizagem de Português L2 ou Português LE.

Inicialmente, foi imprescindível realizar mudanças tanto no referencial teórico quanto nos procedimentos metodológicos adotados, que impuseram uma prática social colaborativa, focalizada em resolução de problemas, procurando olhar individualmente os passos dos sujeitos da pesquisa, para avançar profissionalmente. Para isso, foi necessário realizar um trabalho de acompanhamento continuado, como ficará claro no decorrer dessa tese.

As acadêmicas, uma vez admitidas no laboratório de PPE para exercer função docente, tinham a incumbência de operacionalizar uma abordagem de ensinar PL2 convertendo-a em uma proposta didática concreta orientada ao contexto, ao longo de um roteiro didático. Este, por sua vez, organizou-se em um projeto de preparação e implementação de material didático (coordenado pelo orientador desta tese e orientado por esta pesquisadora), o qual gerou em ciclos de pesquisa-ação os diários reflexivos que são o corpus analisado por esta autora. Neste projeto mais amplo de modelo de curso que foi ministrado para alunos hispanofalantes, os objetivos principais das bolsistas eram os de levantar o perfil e as necessidades comunicativas e cognitivas da clientela e prefigurar como um continuum êxito-insucesso a relação entre objetivos estipulados e objetivos atingidos, procedendo a um monitoramento constante da qualidade de suas aulas de leitura em PL2.

Este foi, em linhas gerais, o problema que vinha acometendo os recursos humanos do Curso de Leitura em PL2 e merecendo investigação voltada ao desenvolvimento de práticas mais eficientes e consistentes.

Com o objetivo de solucionar esse problema, a presente investigação procurará aplicar os princípios do Modelo Holístico de Formação Docente (Richter, 2004, 2005). O autor, baseando-se nos trabalhos de sócio-letramento de Gee (1999), mostra como é possível conceber o discurso sob um paradigma sócio-cultural de mundos sociais — universos de experiência, de crença, de valoração — mantidos e negociados por meio de comportamentos destinados a obter dos outros um aval de reconhecimento, de significância.

Conforme o primeiro, todo ato de apropriação do espaço do discurso implica uma tentativa sempre renovada de conquistar o acolhimento do outro, seja em termos do acolhimento das representações sociais e contextuais que o sujeito seleciona para adoção, através de processos identificatórios, seja em termos do acolhimento das próprias práticas sociais configuradas pelos discursos acionados. O modelo holístico também enfatiza outro ponto da abordagem sócio-cultural do discurso: a questão da relevância, uma vez que em determinado contexto precisamos selecionar uma possibilidade dentre as diversas que se nos apresentam, para que possamos direcionar um caminho interpretativo, desprezando os demais.

No presente estudo, essa sobreposição semiodiscursiva propõe o seguinte:

a) abordar o discurso, não em termos exclusivamente conteudísticos, e sim em termos de suas marcas formais constituidoras-especificadoras;

b) conceber o texto, não como objeto imanente (isto é, dotado de pregnância interpretativa plena), mas como correlato material do discurso na forma de pistas sinalizadoras para a interpretação num dado contexto.

Segundo nossa opção de proposta, a metodologia que consegue satisfazer essas expectativas é o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989). Esse paradigma é caracterizado por priorizar o caso, o objeto em seu contexto, os detalhes, como um verdadeiro investigador, ou detetive de sinais que orientam

para uma análise qualitativa de casos particulares. Também se destaca por oferecer justificativas de escolha ao pesquisador, dando espaço para soluções com maior probabilidade, maior pertinência ao recorte temático do problema. Ao fazer o recorte do problema, o investigador estará selecionando com maior precisão e consistência o seu corpus investigativo.

No que se refere à formação de conceitos, nossa preocupação, mais especificamente, é realizar um trabalho de cunho vygotskyano, predispondo os esquemas cognitivos do aluno a estruturarem, gradualmente, segundo a terminologia do Modelo Holístico, o nível do saber sobre o saber-fazer, no espaço entre o saber-fazer e o saber sobre o saber (teoria desvinculada de contextos específicos). Em outras palavras, estabelecer uma interface entre esses conceitos da estruturação da prática e o fazer de docentes em formação inicial.

### **1.3. Relevância da pesquisa**

Como assinalado, a crescente procura por cursos de português por estrangeiros é a constatação da necessidade de formação de professores qualificados na área para ensinar o Português do Brasil como Segunda Língua (PBL2). Boa parte dessa tendência deve-se à implantação do Mercosul e aos intercâmbios culturais com os países hispanofalantes, bem como às relações com os países que transitam economicamente, politicamente e socialmente com o Brasil. Dessa forma, existe a necessidade, por parte dos futuros professores, de conhecimentos sobre formação de conceitos e práticas didáticas e metodológicas que ainda não são conhecidas por esses profissionais.

Com essa realidade, faz-se urgente a conscientização de formadores, a fim de que se possa traçar o perfil desses profissionais e solucionar as expectativas de futuros

cursos de Letras que venham a oferecer disciplinas que contemplem o português como segunda língua (Paz, 2003, p.89).

Justifica-se, pois, pesquisar este tópico para entendermos melhor a prática do acadêmico-professor que, muitas vezes sem condições de uma formação de conceitos específicos em determinado conteúdo acha-se motivado em tentar inovar por pura curiosidade. Torna-se oportuno, assim, promover a formação inicial em PL2 visando à formação e consolidação de conceitos já nos primeiros contatos com a prática supervisionada.

Vale ressaltar também que a literatura na área conta com algumas experiências compiladas em livros, como por exemplo: *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais* (1989) organizado por Almeida Filho e Lombello, com artigos de Gomes de Matos, Grannier-Rodrigues e Lombello, Rameh, Almeida Filho, Cunha, Gehring, Moura, Falcão, Garcia, Gehring e Maciel; *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros* (1992), organizado também por Almeida Filho e Lombello, com artigos de Bizon, Ferreira, Silva Gomes, Almeida Filho, Morita, Rodea, Ramalhete e Akerber; *Ensino de Português língua estrangeira-Cadernos do Centro de Línguas*, USP (1997), com artigos de Miyaki, Parvaux, Preti, Gomes de Matos, Sternfeld, Júdice e Xavier, Penjon, Morita, Ishihara e Ferreira Neto; *Português para estrangeiros: perspectiva de quem ensina* (2002), organizado por Júdice, com artigos de Dell'Isola, Koffi, Júdice, Grannier, Trouche e Lima.

Essas iniciativas, entre outras, parecem indicar que o campo sobre formação de professores de PLE ou PL2 está ainda em fase inicial, gradativamente sendo delineado e especificado. Entretanto, parecem-nos esparsos tais trabalhos, especialmente quanto a aspectos de ensino de leitura de português como segunda língua. Portanto, uma vez que pouco há de relevante até o momento para essa formação, este é um bom momento para discentes e docentes enfrentarem o desafio de construir um território próprio

de saberes que dêem conta de teorias e práticas consistentes e conscientes, pois conforme Paz (2003a, p.92),

...esse profissional deverá ter conhecimentos sobre a natureza da linguagem e processos de ensino-aprendizagem, assim como ter conhecimentos de teorias de aquisição e teorias de aprendizagem, alimentando-se de saberes da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística aplicada...o aprender consciente do educador possibilitará que ele contribua com conhecimentos interligados que lhe possibilite organizar unidades de ensino, planejar cursos e currículos, bem como escolher abordagens de ensino e materiais didáticos.

Por outro lado, como esta investigação trata do ensino de leitura em PL2, conseqüentemente, a leitura passará também a ser redimensionada em uma perspectiva intercultural, pois as acadêmicas-docentes mostravam-se pouco aptas a explorar as diversidades culturais em suas aulas de leitura para estrangeiros. Não temos notícias de trabalhos acadêmicos que já tenham se preocupado com esta questão. Portanto, estamos abordando o problema do ensino da leitura em PL2 como prática intercultural, haja vista estarmos tratando com alunos de culturas diferentes.

Segundo Fleuri (2003 b), é nessa perspectiva do reconhecimento da diversidade e da superação dos antagonismos nas relações culturais que se encontra o enfoque mais fecundo da relação formativa intercultural, pois “reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social...e busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.”

Pretende-se, pois, contribuir com uma pesquisa sobre a formação de conceitos de ensino de leitura de português como segunda língua (PL2), investigando os conhecimentos implícitos e explícitos que estão direcionando o fazer didático e os conceitos das acadêmicas-docentes do laboratório de PPE sobre o que é leitura, qual sua função e como deve ser ensinada.

Acreditamos que esta pesquisa possa trazer contribuições relevantes para a área de Estudos Lingüísticos com ênfase em Lingüística Aplicada, uma vez que procura elucidar os modelos de leitura que estão implícitos no fazer das acadêmicas-professoras.

Por sua vez, como o estudo se apóia na pesquisa-ação educacional, poderá sanar os problemas práticos que essas futuras professoras estão encontrando para ensinar, proporcionando uma formação profissional com potencial consciência crítica da prática e competência técnica alicerçadas em conceitos teóricos e com flexibilidade para realçar as crenças e a consciência do professor. Essas características colocam em relevância o lado ético entre o dizer e o fazer, que constituem o pilar da conscientização profissional.

Além disso, esta investigação poderá produzir bons frutos para o currículo de Graduação em Letras, contemplando disciplinas como Lingüística Aplicada ao ensino de línguas. Também poderá clarear caminhos para uma habilitação específica do Português como Segunda Língua nos Cursos de Letras, bem como mostrar a necessidade premente de uma linha de pesquisa em Formação de Professores nos Cursos de Pós-Graduação em Letras. Enfim, apostamos na relevância desta tese para a geração de saberes utilizáveis na elaboração de futuros cursos destinados à formação de professores de línguas.

#### **1.4. Objetivos da pesquisa**

Os objetivos desta investigação serão operacionalizados através das seguintes perguntas:

- 1) Quais são os conceitos básicos de ensino de leitura em português como segunda língua em diários de três acadêmicas-docentes do Curso de Letras da UFSM?

2) Como estabelecer, para fins de formação inicial, um estudo da construção intersubjetiva dos conceitos de acadêmicas-docentes sobre parâmetros e aspectos do ensino intercultural de leitura em português como segunda língua, por meio da pesquisa-ação educacional?

3) Qual o valor do gênero diário-professoral como instrumento de mediação entre a teoria e a prática reflexiva em um modelo global (holístico) de formação docente?

Para atingir esses objetivos, o diário será usado como corpus e analisado como gênero e instrumento de reflexão-ação, sendo investigado na medida em que, refletindo os princípios do Modelo Holístico de Formação Docente (Richter 2004,2005), mapeia e sustenta a organização cíclica do saber e do saber-fazer de três acadêmicas-docentes, sujeitos desta pesquisa. O diário permitirá analisar nos procedimentos metodológicos, os traços de gênero associados a processos discursivo-cognitivos de reflexão sobre produção de materiais e métodos de leitura em PL2 em um contexto de formação inicial. O modelo de formação adotado como referencial teórico apresenta a vantagem de poder acompanhar e explicar avanços, dúvidas ou retrocessos na integração teoria-prática dentro de uma perspectiva sócio-cultural de funcionamento da competência comunicativa.

## **II PARTE – ORGANIZAÇÃO DA TESE**

### **1. Organização da tese**

Esta tese está composta por seis capítulos: (1) introdução - dividida em duas partes: o contexto e a relevância da pesquisa, e a organização da tese;

(2) fundamentação teórica dividida em cinco seções - formação docente, formação de conceitos e crenças de professores, abordagem de ensinar e ações do professor, conceitos de ensino de leitura e cognição, e diário como gênero e instrumento de reflexão professoral); (3) metodologia empregada no estudo; (4) apresentação dos resultados em duas seções: análise e discussão do corpus, e sistematização e síntese dos resultados; (5) conclusões e considerações e (6) referências bibliográficas.

Na primeira parte do primeiro capítulo, mostro a relevância do trabalho para a formação de professores em Português como segunda língua (PL2), a necessidade de uma formação profissional com potencial consciência crítica e competência técnica alicerçadas em conceitos teóricos, bem como a contribuição do estudo para a área da Lingüística Aplicada e para os Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras. Na segunda parte do primeiro capítulo, descrevo a organização da tese e uma súmula do conteúdo dos capítulos.

No segundo capítulo, apresento a base teórica relativa ao estudo realizado. Está organizado em cinco seções: (1) formação docente, (2) formação de conceitos e crenças de professores, (3) abordagem de ensinar e as ações dos professores, (4) concepções de leitura e cognição, e (5) o diário como gênero e instrumento de reflexão.

Na primeira seção - formação docente - são discutidas as limitações instauradas por situações sistêmico-funcionais que dificultam as ações emancipatórias dos professores, ocasionando uma incapacidade reflexivo-crítica de natureza cultural e psicossocial, desencadeando o “habitus” (termo de Bourdieu) retomado por Perrenoud (1997), para quem a rotina de trabalho mesclada com improvisações são as atitudes que representam, inconscientemente, a forma de pensar e agir do professor. Também são feitas reflexões sobre Habermas (1987) e Freire (1987), que compartilham a idéia de que uma educação crítica pressupõe avançar rumo à superação da situação de desigualdades práticas e políticas, com vistas à transformação. Durante a

explanação também são enfocados autores como Nóvoa (1995), Reynaldi (1999), Liberalli (1999), Feldman (2002) e Richter (2004, 2005), entre outros.

Na segunda seção – formação de conceitos e crenças de professores - são aprofundadas teorias que enfatizam o contexto social como responsável por desencadear a formação de conceitos, formação de crenças, e modelos culturais. São discutidos autores como Feiman-Nemser e Floden (1986), que ao publicarem o artigo denominado *The cultures of teaching*, estabeleceram o que podemos chamar de marco da pesquisa sobre cultura em Lingüística Aplicada. Os pesquisadores definiram a maneira como o professor percebe e conceitua a si mesmo e seu contexto de trabalho com o termo *cultura de ensinar*. Com isso, a preocupação em pesquisar o professor e sua atuação em sala de aula teve início depois de uma nova visão do que seja pesquisar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa seção, são trabalhados autores como Vygotsky (1992), que defende que o funcionamento mental no ser humano é oriundo de processos sociais, D'Andrade (1987) e Gee (1999) que compartilham que crenças, modelos culturais, conceitos e ações originam-se de representações pré-estabelecidas na nossa mente, adquiridas, inconscientemente, através de um processo de interação com o contexto e os participantes envolvidos. Veremos que as teorias de Gee, D'Andrade e Vygotsky mostram que eles elegem o contexto sócio-cultural como fator relevante para a formação de conceitos e crenças. Para encerrar a seção dois, é explanada uma proposta para resolver o impasse da falta de reflexividade nas ações do professor: o emprego do Modelo Holístico de Formação de Professores formulado por Richter (2004 e 2005), e que foi utilizado por esta pesquisadora (ver na metodologia), possibilitando a mudança consistente de conduta das acadêmicas-professoras: sujeitos dessa pesquisa.

Na terceira seção – abordagem de ensinar e as ações dos professores – são enfocadas concepções relevantes sobre a abordagem de ensinar dos professores, salientando os conceitos de Almeida Filho (1997) para o qual a abordagem seria uma filosofia, um enfoque de ensino, uma força que se

manifesta na execução das tarefas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo e que dá rumo ao trabalho do professor. Dentro dessa visão, enquadra-se Blatyta (1999), que contribui para a discussão sobre abordagens de ensinar ao focalizar as crenças relacionadas ao ensino de línguas como fator importante para a análise e a ressignificação do que denomina teorias implícitas. Essas preocupações também são motivo de pesquisa para autores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Gimenez (1994), Moita Lopes (1996), Reynaldi (1999) e Liberalli (1999), que enfatizam a necessidade de se adotar um ensino reflexivo em sala de aula, melhorando assim a formação do aluno e professor emergente.

Na quarta seção - concepções de leitura - são aprofundados os três modelos cognitivos de leitura e seus autores originais. Para começar, focalizo o modelo top-down defendido por Goodman (1976, 1985, 1988), para o qual a leitura é um processo psicolingüístico que começa com uma representação lingüística da superfície codificada por um escritor e finaliza com o significado, o qual o leitor constrói, realizando hipóteses, refutando ou aceitando os significados durante o processo da leitura, através do conhecimento prévio. Após, apresento o modelo bottom-up defendido por Gough (1972, 1985), enfatizando as habilidades gramaticais necessárias para processar esse modelo, bem como o desenvolvimento do vocabulário como habilidade. Por último, discuto o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977, 1985), focalizando a Teoria dos Esquemas proposta por pesquisadores da área da cognição, os quais defendem o conhecimento prévio, juntamente com uma teoria de procedimentos, que tem como função identificar a adequação dos dados que estão sendo processados, a fim de facilitar a compreensão do significado.

Também, nessa seção, mostro uma perspectiva intercultural para o ensino de línguas, registrando o interculturalismo como uma característica relevante no ensino de uma segunda língua. Essa visão é argumentada por autores como Fleuri (1998, 2003a,b,c,d,e), Byram (1992), Morin (2000),

Bateson (1986), Abdallah-Pretceille & Porcher (1996) e Zarate (1993), que defendem o paradigma da complexidade em culturas complexas.

Na quinta seção – o diário como gênero e instrumento de reflexão – enfoco os gêneros de textos segundo Bronckart (1999), salientando o diário como instrumento de reflexão e prática social docente para autores como Dolz e Schneuwly (2004), Porlán y Martín (1997) e Liberalli (1999). Reforço o uso do diário como um recurso que possibilita ao professor fazer reflexões sobre os processos da dinâmica de ser professor, favorecendo uma tomada de consciência sobre seu processo de evolução e conscientização profissional.

No terceiro capítulo, apresento as bases da metodologia escolhida: o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), que oferece uma proposta de investigação na qual o investigador procura salientar os indícios que induzem a uma análise qualitativa de casos individuais. Menciono a pesquisa-ação como abordagem e esclareço a lógica teórico-didática escolhida para a elaboração do curso matricial e da produção de material de leitura (aulas aplicadas aos alunos hispanofalantes), bem como a lógica teórico-didática para a produção e análise dos diários (corpus da pesquisa) produzidos por três acadêmicas-docentes, após ministrarem as aulas para os estrangeiros. Demonstro que é um trabalho investigativo-qualitativo com três momentos. Cada momento com uma base teórica e procedural, assim distribuídos:

1º) Momento: conjunto de procedimentos para gerar o corpus - criação de um modelo de curso matricial – Quadro 02 (Richter, 2004), fundamentado em Dubin e Olshtain (1986) - e procedimentos de atividades de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), criados por esta investigadora e as acadêmicas-docentes (supervisionado pelo orientador dessa tese), fundamentados em Aebersold & Field (1997).

2º) Momento: conjunto de procedimentos para gerar e sistematizar os dados a partir do corpus – Modelo Holístico de Richter (2004 e 2005). Tabelas 03 e 04 baseadas no Modelo da Mente Comum de D'Andrade (1987).

3º) Momento: conjunto de diretrizes para interpretar os dados gerados a partir do corpus, orientadamente para as questões dos objetivos: Análise do

Discurso de Gee, 1999 (Tabela 01) e Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente Comum de D'Andrade, 1987 (Quadro 01), associados à Teoria do Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky, 1992 (Tabela 02) – todos fazendo parte do modelo holístico mencionado.

Também, nesse capítulo, esclareço as teorias e as categorias da Análise do Discurso de Gee (1999) e dos Parâmetros Cognitivos de D'Andrade (1987), que afirmam que podemos perceber as concepções de mundo, as crenças, as intenções, os sentimentos e as atitudes no discurso dos sujeitos em contextos situados. Reforço que a abordagem da pesquisa-ação é fundamental para o auto-conhecimento do professor. Destaco principalmente a concepção de investigação-ação educacional de Carr & Kemmis (1988) e Serrano (1990) que defendem que a pesquisa-ação possibilita ao professor reconhecer e analisar os dados, dando condições de responder aos problemas que se haviam formulado. Porém assinalam que a interpretação dos resultados deve integrar-se em um marco teórico preciso para poder propor as ações oportunas a um fim: a transformação individual e coletiva.

No quarto capítulo, apresento os resultados divididos em duas seções: análise e discussão do corpus - empregando um conjunto de diretrizes para interpretar os dados gerados a partir do corpus - e sistematização e síntese dos resultados – em forma de proposições distribuídas em quadros, referentes às categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade (1987) e da Análise do Discurso de Gee (1999). Para finalizar, demonstro no Quadro (03), a maturação dos conceitos de ensino de leitura em PL2, de cada uma das acadêmicas-docentes.

No quinto capítulo, exponho as conclusões e considerações finais sobre o estudo, retomando e respondendo às perguntas da pesquisa que fazem parte dos objetivos desta tese.

No sexto capítulo, descrevo as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento a base teórica relativa ao estudo realizado. Está organizado em cinco seções: (1) formação docente, (2) formação de conceitos e crenças de professores, (3) abordagem de ensinar e ações do professor, (4) conceitos de ensino de leitura e cognição, e (5) diário como gênero e instrumento de reflexão.

#### **SEÇÃO I – FORMAÇÃO DOCENTE**

##### **2. Formação docente**

Maturana & Sima Nisis, no livro *Formacion humana y capacitacion* (1999, p.118-119), fazem uma provocativa observação sobre a educação, que tomamos como ponto de partida para a discussão que segue:

La identidad de cualquier ser es un fenómeno sistémico, y no pertenece sólo a su corporalidad o a su modo de relacionarse según su manera de vivir. La identidad de un sistema surge, se realiza y conserva, de manera sistémica, en el entrelaje de su corporalidad y dinámica relacional en la realización de su vivir. .... Es por esto que la educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia através de la educación.

Essa colocação a nosso ver é clara: os autores defendem que o ser humano não se concebe senão em sua circunstância, em seu contexto, e é esse contexto que reclama pela responsabilidade quanto ao processo de

formação do ser humano enquanto sujeito total. Portanto, o papel do contexto de formação do educador é de suma relevância para se identificar qual o tipo de profissional foi formado, ou está sendo formado, em e para determinada situação contextual.

Nessa perspectiva, Perez Gómez (1995) assinala dois tipos principais de formação continuada: racionalidade técnica e racionalidade prática. A racionalidade técnica está de acordo com a tradição pedagógica que considera dois tipos de professores: os técnicos capacitados para desenvolver teorias e preceitos já consagrados pela Academia, sem direito a questionamentos, pois não sabem como fazê-los, e os pesquisadores e estudiosos da área que antecipam e resolvem as situações problemáticas. Vemos que está registrada a evidência da dicotomia entre aqueles que estudam, pesquisam e conhecem os problemas que podem surgir no contexto educacional e aqueles que se encontram desamparados, deixando-se levar pela intuição e pelas práticas informalmente acumuladas.

Por outro lado, a segunda tendência, chamada de racionalidade prática, tem como premissa o postulado de que os professores possuem esquemas mentais não totalmente conscientes, portanto não saberiam articular pensamentos e comportamentos de forma reflexiva. Entretanto, tentam fugir de formas mecanicistas ao passar do conhecimento meramente científico para os conhecimentos procedurais da rotina de trabalho. Nesse contexto, podemos notar um avanço na conduta do professor, uma vez que este tenta passar de uma relação reducionista para outra que viabiliza a união de esforços para solucionar problemas emergentes do contexto da prática cotidiana. Nessa linha de pensamento, percebemos o início de uma transformação, ou seja, o professor, antes um sujeito “assujeitado”, converte-se em um sujeito reflexivo, tentando navegar entre a ação e a reflexão, a fim de integrar o conhecimento da teoria com a prática-reflexiva.

Esta segunda conduta do professor se aproxima tanto dos propósitos de superação de situações-limite e de superação de opressão, segundo Freire (1987), quanto da consciência crítica de Habermas (1987). Ambos

compartilham a idéia de que uma educação crítica pressupõe avançar rumo à superação da situação de desigualdades práticas e políticas, com vistas à transformação.

Para tanto, Habermas (1989a) defende a existência de uma relação entre racionalidade e conhecimento. Para ele, todo conhecimento é portador de racionalidade, pois o homem, ao produzir enunciados, usa proposições carregadas de significados. Além disso, o homem, construtor de expressões lingüísticas e do conhecimento calcado no interesse social, é um ser destinado à racionalidade. Então, a racionalidade está presente na sua ação particular de produzir sentidos, porém o conhecimento deve ser compartilhado, pois não pode ser entendido como um modo individual de apropriar-se da verdade de algo. Ele resulta da ação que deve ser vinculada ao coletivo.

Dessa forma, no lugar do sujeito solitário, que se preocupa com objetos e na reflexão se volta a si mesmo, entra o conhecimento lingüístico mediatizado com o agir e com a prática da comunicação, que tem um caráter cooperativo. Assim, a dimensão social do enunciado implica admitir que a noção de sentido deve ser entendida como função das relações que o enunciado realiza com outros enunciados pertencentes ao mesmo paradigma argumentativo. A retórica, portanto, deveria ser entendida como campo estratégico de negociação e compartilhamento.

Segundo Habermas (1989-b), qualquer discurso racional de ordem prática pode ter pretensões de validade, como também correção de asserções relativas a questões em que o conhecimento é problematizado. Com essa afirmativa fica evidente que a universalização de interesses se realiza a partir de uma situação de discussão. Esse princípio de universalização é, para Habermas (op.cit.), fundamental, pois ao medir-se a racionalidade de um locutor, devemos levar em conta a veracidade de seus proferimentos. É imprescindível que, enquanto sujeitos capazes de agir, tenhamos de saber julgar e sermos julgados, a fim de que a decisão final seja um consenso entre os sujeitos. Para isso, Habermas (op.cit.) infere que, para um consenso ser

verdadeiro, deve haver a possibilidade de discussão aberta a todos os participantes.

Nesse contexto, a pretensão da verdade deverá se fundamentar no consenso verdadeiro, obtido por sujeitos racionais em situação discursiva, na qual existe não só a necessidade da comunicação entre sujeitos, como também a correção de erros, além da necessidade de que os argumentos analisados sejam cogentes, isto é, substanciais e eficazes. Esses argumentos estariam relacionados ao conceito de razão, na medida em que, após examinadas as possibilidades de refutação, os argumentos permaneçam e possam ser examinados por outro sujeito e os resultados permaneçam os mesmos. Percebemos que a descrição habermasiana da consensualidade mostra que a verdade de um enunciado é essencial no reconhecimento unânime da veracidade.

Se formos mostrar na prática como isso se manifesta no processo educacional fundamental, veremos que a situação de fala inicial não se realiza, uma vez que o professor sabe e ensina, e o aluno aprende sem problematizar a verdade, recebe-a como verdadeira. Porém, o testemunho de autoridade do professor está firmado em ser ele o porta-voz do consenso já estabelecido, pois o processo educacional pressupõe o consenso coletivo. Isso não quer dizer que o consenso não possa ser modificado caso sejam produzidos argumentos contrários convincentes.

Se entendemos o agir em geral como consistindo em dominar situações, o conceito do agir comunicativo extrai do domínio da situação, ao lado do aspecto ideológico da execução de um plano de ação, o aspecto comunicativo da interpretação comum da ação, sobretudo a formação de um consenso (Habermas, 1989-a, p.165-166).

Segundo Habermas, seja como forma de vida, seja como prática, seja como interação lingüisticamente mediatizada, seja como jogo de linguagem ou diálogo, o certo é que todos esses mecanismos ocupam uma posição que antes estava reservada aos conceitos básicos epistemológicos. Hoje, as

dimensões do agir e do falar assumem na prática, um papel estratégico: o de chegar ao consenso, à universalização de interesses, através de argumentos cogentes. Então,

dizer como as coisas se comportam não depende necessariamente de uma espécie de comunicação realmente efetuada ou pelo menos imaginada; não é preciso fazer nenhum enunciado, isto é, realizar um ato de fala...Ao contrário, compreender o que é dito a alguém exige a participação no agir comunicativo. Tem que haver uma situação de fala... na qual um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente (Habermas, op.cit. p.40).

Essa colocação evidencia a proposta de racionalidade comunicativa que tem como paradigma da comunicação a razão como resultado do discurso, em que o sujeito deve procurar entender-se com os outros. Isto quer dizer que o sujeito deve participar de grupos nos quais possa realizar seus atos de fala e legitimar seus argumentos.

A dúvida é saber qual é o tipo de unidade que está sendo defendida por Habermas. Será que essa racionalidade, esse agir comunicativo, essa comunicação consensual é capaz de abrir espaço para as linguagens heterogêneas como as do conhecimento, da ética e da política?

Monteiro & Speller (2003,p.4) no artigo *formação docente e as questões da pós-modernidade*, apontam que Habermas tem se voltado, através de um amplo e desafiador trabalho que se estende por trinta anos, para o desenvolvimento de um modelo da “ação comunicativa”, um esquema ético baseado nos princípios da razão, da justiça e da democracia, mas sem correr o risco de alinear ou silenciar vozes minoritárias aparentemente aberrantes dentro das formas falsas ou opressivas de consenso. Daí o foco da filosofia de Habermas na comunicação livre e não distorcida como o fundamento da justiça.

Lyotard (1993) também acredita que o agir comunicativo defendido por Habermas (op.cit.) objetiva dirimir o distanciamento entre o conhecimento e a

experiência, e pretende ser uma ponte para unir o abismo que separa o discurso do conhecimento da sua própria experiência.

Nessa mesma linha de raciocínio, parece-nos fundamental o posicionamento de Nóvoa (1995) no que diz respeito à formação docente. O autor, ao se referir à dicotomia cartesiana, ou seja, aquela que faz uma dicotomia entre mente e corpo, sujeito e objeto, coloca sua preocupação em uma forma de dicotomia presente no processo de produção do conhecimento, como é o caso da teoria-prática, eu-mundo, na maioria das ações dos professores. Essas dicotomias provocam uma crise de identidade do professor, uma vez que “há uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor” (Nóvoa, op.cit. p.31).

Nesse aspecto, a ciência crítica pretende esclarecer as limitações instauradas por situações que dificultam as ações emancipatórias dos sujeitos. Ela, nesse sentido, ajuda a proporcionar aos docentes uma certa emancipação, libertação de natureza sistêmico-institucional, oferecendo-lhes uma parcela de prerrogativas que lhe deveriam caber por formação: uma série de competências que sente necessidade de definir e delimitar com exatidão, de que lhe falta apropriar-se e que lhe cabe administrar como um território privativo de sua profissão, sem os amadorismos de terceiros – preocupação essas previstas no Modelo Holístico de Richter.

Apesar de todas as tentativas emancipatórias, as pesquisas sobre formação de professores mostram uma insuficiência reflexivo-crítica de natureza cultural e psicossocial. Em sua dissertação de mestrado, Reynaldi (1999) sublinha que na tradição de ensinar estão calcadas as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas sustentadas pelo trabalho didático. Esse trabalho inclui o conteúdo, o currículo e a abordagem de ensino, entre outros critérios que fundamentam as formas de agir dos professores durante todo o percurso da vida profissional, herdadas de geração em geração e adquiridas nos tempos de alunos de Ensino Básico.

Por sua vez, Chimim (2003) ao fazer um estudo sobre as crenças de professores num contexto de franquia, denuncia que as experiências de

práticas intuitivas dos autodidatas professores, somadas às teorias e comportamentos adquiridos durante o tempo de estudantes, representam a conduta dos professores de duas maneiras: aqueles contratados por terem uma formação superior na área e aqueles contratados por possuírem fluência adquirida durante estadia em outros países. Além disso, a pesquisadora, referindo-se a um dos sujeitos da observação, relata que ele, embora tivesse condições para refletir sobre sua ação e resolver problemas, não era consciente da sua atitude porque faltava-lhe operacionalizar a união dos conceitos da teoria com os da prática.

Infelizmente, o que estamos presenciando é que essa realidade se tornou um lugar comum no ensinar-aprender línguas, pois essas ações refletem conceitos de ensino-aprendizagem que estão enraizados na chamada tradição pedagógica. Segundo Richter (2004, p.122), essa tradição “atua como “escudo” de saber consensual que fornece suposta salvaguarda ao docente contra a notória precariedade de sua formação e a limitada credibilidade de sua identidade social”. Concordamos com o autor, pois examinando essa realidade, não nos surpreendemos ao constatarmos que as teorias ultrapassadas e inconsistentes de ensino-aprendizagem, ancoradas nas crenças e histórias de vida dos professores, resistem heroicamente a mudanças, ainda que se faça um trabalho de “simples reflexão”, para conscientizá-los.

## **2.1. Formação docente e o sujeito-professor**

Perrenoud (1997) retoma o termo “habitus” de Bourdieu para designar os hábitos dos professores, isto é, rotinas diárias mescladas com improvisações para configurar as atitudes dos professores sem que consigam explicar o porquê e o como fazem. Essa condição, no entanto, impede-os de testar outras soluções que poderiam resultar em um melhor desempenho. Em todo caso,

não podemos execrar esses professores, visto que eles apenas herdaram, inconscientemente, essa forma de pensar e agir.

Além dessa realidade, outro questionamento deve ser feito a ambas as abordagens de formação continuada discutidas: a pretensão de racionalidade. Nesse cenário, parece-nos que a cognição resulta de um raciocínio artificial e de uma reflexão forçada, não considerando os aspectos afetivos da experiência, prejudicial tanto para a motivação em mudar quanto para a superação das resistências mais profundas à mudança (Richter, 2004, 2005).

Por sua vez, a prática reflexiva sócio-política de Carr & Kemmis (1986), que sustenta a versão clássica de pesquisa-ação, vem sofrendo críticas de Leitch & Day (2000), que indagam se essa prática não esqueceu de reconstruir identidades sociais e se a prática da introspecção do sujeito não está esvaziada do binômio cognição-conduta dos profissionais.

Segundo Richter (2004, p.124),

nesta nova perspectiva, um aspecto central do trabalho reflexivo metódico para os professores consiste no resgate da relação entre a cognição e a emoção ou sentimento, evidente no questionamento socrático típico desta proposta: Quais são os meus valores enquanto profissional do ensino? O que faço para assumir os valores que associo ao meu papel de ser professor (ao meu modo de ser professor) em meu contexto? Como vivo meus valores na prática cotidiana?

Entendemos que essas preocupações valorizam um sujeito-docente integral, ou seja, pautado tanto na cognição como no comportamento e também no sentimento. Dentro dessa visão, Leitch & Day (op.cit.) e Richter (op.cit.) apresentam a reflexão crítica como respaldada também pelos aspectos emocionais da psique. Portanto, somente um trabalho que enraíze a reflexão na subjetividade do docente, levando em consideração suas crenças sobre si e seu trabalho e refletindo sobre seus valores e sentimentos pode ser capaz de abrigar um sujeito-docente ajustado às condições objetivas de seu exercício profissional e capaz de fazer mudanças substanciais.

Posto que a prática reflexiva é, sem dúvida alguma, uma necessidade para se alcançar avanços no ensinar-aprender, com esse tipo de reflexão mais global, nota-se que a pesquisa-ação amplia-se de uma metodologia para uma abordagem. A partir do momento em que ocorre essa modificação epistemológica, a pesquisa-ação, conforme Richter (op.cit), torna-se uma prática social específica da formação docente, algo como um componente contextual do trabalho formativo, contribuindo com o papel de estruturador das condições onde o professor opera e integra conceitos, fazeres, crenças e sentimentos e, com isso, também seus discursos de formação, como os diários.

Nessa nova proposta de pesquisa-ação com abordagem do resgate das dimensões do psiquismo do eu-docente, Feldman (2002) contribui defendendo a revitalização da pesquisa-ação acrescentando nela uma visão existencialista do professor, isto é, do ser-professor. Para isso, devem ser levadas em conta tanto as crenças quanto as intenções ou opções, que manifestam suas formas de atuar enquanto professores.

Podemos notar que Leitch & Day (op.cit.), Feldman (op.cit.) e Richter (op.cit.) assumem posições convergentes em relação ao envolvimento do professor como ser global no seu crescimento. Em consequência, temos a conceituação da pesquisa-ação como abordagem e prática social estruturadora do discurso de formação, bem como uma visão holística na formação do professor. Esta última permite asseverar que, para que os conceitos dos docentes possam mudar, é necessário transformarem não só suas crenças, percepções e valores, mas também, e principalmente, seus hábitos de atuar, isto é, sua conduta profissional.

Em síntese, acreditamos que somente uma dimensão holística da formação seja capaz de reconstruir criticamente a vida profissional docente, levantando índices diretos e indiretos de seu pensar (crenças e saberes), sentir (sentimentos e valores) e fazer (atitudes e práticas), enquadrando-os na relação complexa de ser professor, como argumentam Richter (2004, 2005) e Richter & Paz (2004a, 2005).

### 2.1.1. Formação docente: teoria e prática reflexivas

Liberalli (1999) nos fornece a reflexão crítica como condição suficiente para desencadear a tão pretendida transformação e emancipação da conduta do professor. Para ela, deveria haver uma confrontação entre teoria e prática e uma possibilidade real de escolha por parte do professor.

Para tanto, em sua pesquisa, ao focar o diário como instrumento para detectar problemas e realizar explicitamente as reflexões, a pesquisadora pondera que ele

possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica (Liberalli, 1999, p.3).

Diferenciando-se, um pouco, das pesquisas de Reynaldi (1999) e Chimim (2003), podemos notar que, ao valorizar o trabalho escrito reflexivo, Liberalli (op.cit.) estaria enfatizando as condições psicológicas do professor, as quais seriam responsáveis pela sua prática didática, pois compara a reflexão escrita com a liberdade de escolha da atitude a ser tomada. Apesar dessa constatação, achamos que só o fator emocional não resolveria os problemas do ensino-reflexivo, pois, como Chimim (op.cit.) argumenta, mesmo tendo soluções o professor não sabe por que motivos agiu de determinada forma. Possivelmente, seja, entre outras, uma questão cultural o comportamento dos professores, já que essas atitudes não advêm de decisões puramente racionais.

Por sua vez, as premissas de uma perspectiva global e existencial da reflexividade docente permitem redimensionar essa visão subjetiva sobre a experiência complexa de ser professor. Richter (2004, 2005) acredita que para

isso é preciso: 1) reconhecer que pessoas fazem parte de um contexto, no sentido de constituírem uma espécie de nó relacional, não apenas em uma rede de objetos, eventos e outras pessoas, mas também em uma rede individual e social de acontecimentos emanando do passado, projetando-se para o futuro e incorporando instituições, tradições, crenças e valores constituídos e em constituição no referido bloco histórico; 2) reconhecer que o eu emerge da experiência, de não ser algo pré-determinado, e sim construído ao longo de (e por meio de) opções, decisões que tomamos em nossas experiências. Em outras palavras, nossa identidade jamais está pronta, muito menos consiste em algo forjado por terceiros. Ao contrário, é sempre-emergente a partir de nossas ações deliberadas, em relação às quais o eu relaciona-se reflexivamente ao longo do tempo.

Nesse trabalho de significar-se nas/pelas suas escolhas em agir, o sujeito deve moldar seu quadro de valores e mesmo lapidar-se a si próprio, ao escolher constantemente que tipo de pessoa ele é momento a momento — como configura-se e realiza-se, como se representa na prática pelo que faz, como e por que o faz. Sua essência passa a ser a identidade que define para si mesmo ao viver; 3) reconhecer que o sujeito é livre para decidir, porém a margem de liberdade (e de escolha) é finita, limitada. Mais precisamente: liberdade, no presente enfoque, não equivale a poder agir sem limites; também não se confunde com autonomia — aqui conceituada como a consciência das próprias intenções. Ser livre, mais do que ser autônomo, é exercer a prerrogativa de conceber alternativas, de compartilhar com outros um projeto de mudança; é, enfim, ultrapassar o dado e olhar as coisas como se pudessem ser de outra maneira. Claro que, conceituada como ultrapassagem escolhida, a liberdade é situada, limitada às estruturas existentes e ao leque viável de modificações que aquelas comportam. Não obstante, imbrica-se com a criatividade do ser humano e aplica-se simultaneamente a este e a seu entorno sócio-histórico.

Em síntese, esta visão de formação continuada convida o professor a exercer a liberdade de se autodeterminar no papel desempenhado, dentro das

limitações impostas pela realidade, por meio da experiência resultante do exercício constante de optar, situando-se nas ações escolhidas em função de como deseja representar-se para si e para o outro na função social exercida. Proposta cujo mérito não se esgota somente na superação da idéia de um eu-docente capaz de refletir criticamente, reduzindo sua vida profissional à dimensão epistêmica, amputando as demais (alética, deontica, axiológica), mas acrescenta o redimensionamento das variáveis da formação profissional como um todo em um paradigma holístico

Acreditamos que o aspecto fundamental para um enfoque realmente superador do ensino tradicional deve favorecer uma racionalidade da prática educativa, convertendo-a em uma prática fundamentada, e incorporando conhecimentos procedentes de diversos campos do saber, bem como reconhecendo a intensidade das raízes das crenças, dos valores e das emoções aferidas no professor. Só assim, o professor deixará de ser visto apenas como um prático que toma decisões sobre seu comportamento concreto, influenciado por um sistema de crenças e opiniões, mas será o resultado da influência de diversas variáveis (emocionais, cognitivas e atitudinais) que interagem com o contexto. Portanto, há um processo complexo que pode escapar do controle consciente do professor, entretanto é preciso enfrentar um desafio: “tentar reformar o ensino para que este possa levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento levar à reforma do ensino” (Morin, 2000, p.20).

Parece-nos que para isso acontecer existe uma série de questões envolvidas, a começar por uma mudança de crenças e de conceitos, ou melhor, por um repensar sobre a cultura de ensinar-aprender, por uma reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem, ou como afirma Morin (op.cit. p.89): “a reforma do pensamento não partiria do zero. Tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia e é preparada nas ciências”.

Em outras palavras, o professor é um sujeito complexo que acopla, além do conhecimento teórico e prático, suas emoções, e seria inútil forçar uma

mudança significativa apenas intelectual nos seus problemas práticos sem levarmos em consideração seus desejos, suas intenções, seus pontos de vista, suas crenças e seus valores. A mesma linha de raciocínio encontramos em Porlán y Martín (1997, p.53):

evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, intentamos modificar la actividad de la clase basándonos en nuevos principios y fundamentos, estamos incorporando a nuestra profesionalidad ciertas dosis del espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como investigación.

Esse parecer tem respaldo teórico na investigação-ação de Carr & Kemmis (1986) e Serrano (1990). Por conseguinte, a partir desse ponto de vista, o professor é aquele que diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, escolhe seus materiais e desenha as atividades. Portanto, o professor é o próprio investigador de sua aula. Por um lado, a investigação e o tratamento pelos professores de seus problemas práticos ajudam a explicitar crenças e teorias implícitas em suas ações, ajudam também a desenhar hipóteses de intervenções para resolver os problemas por outras perspectivas. Também entendemos que o professor precisa compartilhar, criar situações de diálogo e investir em ações coletivas, sem esquecer de alicerçar suas próprias ações individuais.

Essa visão abrangente do conhecimento fundamenta-se no conhecimento emancipatório apresentado por Habermas (1990), pois envolve o diálogo, a investigação das práticas educacionais, e, por conseguinte, trabalha com a produção do conhecimento crítico, via processos de reflexão. Esse conceito habermasiano de saber é o mais adequado para se realizar um processo de investigação-ação, uma vez que traça caminhos de caráter colaborativo e participativo, também encontrados em Carr & Kemmis (1986), no qual o processo de investigação-ação emancipatória dá primazia para os atos

individuais, porém sem apagar as ações individuais do sujeito como um todo. Esse comportamento parece ser indispensável para que os professores cheguem a um processo de investigação-ação educacional satisfatória, ou seja, que os envolvidos se apropriem de suas ações e sejam responsáveis pelas transformações, criticamente refletidas, de seus conhecimentos, de suas práticas e de seus interesses.

## **SEÇÃO II – FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CRENÇAS DE PROFESSORES**

### **2. 2. Formação de conceitos**

Um grupo de investigadores da USP, chamado Núcleo de Estudos de Conceitos (NEC), desenvolve uma linha de pesquisa sobre o estudo de conceitos. A equipe apresenta com clareza a concepção sobre conceitos, que supera os impasses das concepções teórica e prototípica.

Para Moura (1999, p.101),

um conceito não é uma entidade isolada identificada por um conjunto de propriedades; para além das propriedades, um conceito também constitui-se das relações com outros conceitos, que formam redes ou teorias, as quais, por sua vez, têm cada conceito como elemento constitutivo.

Segundo a autora, conceitos são formulados a partir de relações de propriedades de um conceito com propriedades de outros conceitos e outras teorias. Nessa linha, Vygotsky (1992) ao estudar como se processam os conceitos no pensamento do homem, defende que não se deve estudar o comportamento humano no indivíduo isolado, mas sim nos processos de

interação entre indivíduos. Decorrentes dessa premissa, seguem-se seus estudos sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem e formação de conceitos, ou seja, as fases de desenvolvimento conceitual. Para o autor, a construção de um conceito depende de condições externas e internas, ou seja, do meio sócio-cultural e do desenvolvimento de suas funções intelectuais como a atenção, a memória lógica, a associação, a capacidade de fazer comparações e de identificar semelhanças ou diferenças e fazer abstrações. Dessa forma, para Vygotsky (op.cit. p.104) “um conceito...é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário.

Com essa definição, podemos deduzir que conceitos não são meras gravações mecânicas, pois o autor postula que a construção de um conceito deve estar pautada em uma série de construções conceituais subordinadas em diferentes níveis de generalidades.

Moura (op.cit) acredita que ciências ligadas à área da cognição, defendem como primordial os estudos que envolvam a organização conceitual, a linguagem e a sociedade. A autora também concorda com Vygotsky sobre a abordagem histórico-cultural em psicologia e reforça que existem três dimensões nos conceitos vygotksyanos. A primeira dimensão dos conceitos presente na teoria vygotksiana é a idéia de libertação dos homens mediante o processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem. É a diferença que existe entre os seres humanos e os outros animais, pois os homens conceituam a realidade construída através da experiência com base na função da linguagem como reflexo da realidade. Então a palavra é um ato verbal do pensamento.

A segunda dimensão é a dos conceitos como um sistema complexo de inter-relações. Essa visão trata melhor a complexidade da organização conceitual na mente humana. Trabalha com relações e estruturas aplicáveis a todas as espécies de conceitos (esfera da ciência, esfera da vida cotidiana e do senso comum). Nessa concepção, os conceitos estão organizados em um todo

estruturado, em uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam entre si os conceitos e podem ser chamadas de teorias que os homens possuem sobre o mundo, sejam teorias científicas ou teorias cognitivas do senso comum.

A terceira dimensão é a dos conceitos não como entidades estáveis, mas como processos de construção de significação entre os seres humanos, através da interação. É através da interação humana com objetos de ação e de conhecimento, com signos e significados culturais que se constroem significados mediante processos de negociações interpessoais.

Uma das premissas fundamentais de Vygotsky (1992) é de que o funcionamento mental no ser humano é oriundo de processos sociais, pois não se pode estudar o comportamento do indivíduo em contexto isolado, mas em interação com outros indivíduos. Afirma também que esse processo de interação social é responsável por transformações no comportamento, pois os processos sociais e psicológicos são moldados por formas de mediação e se dão a partir da transformação de objetos em signos culturais.

Nessa forma de pensamento, D'Andrade (1987) construiu um modelo de processamento cognitivo da mente comum, que consiste de um esquema cognitivo composto pela imbricação, inferível discursivamente, de percepções, crenças, sentimentos, desejos, intenções e decisões, compartilhados intersubjetivamente por determinado grupo social. Esse esquema é uma forma de entender como formações sócio-culturais compartilhadas servem de apoio às relações e ações sociais.

O modelo funciona basicamente, na forma de um circuito de alimentação e processamento de idéias e qualidades de idéias, partindo do ato perceptivo, passando pela cognição em seus diversos aspectos e desembocando na conduta consciente. Há partes do dispositivo que permitem refluxo dos signos processados; outras, não. (Richter, Moreira & Souza, 2003:163).

Dessa forma, a análise, a interpretação e a descrição dos mecanismos de formação de conceitos, segundo uma abordagem sócio-cognitivista,

beneficiam-se desse modelo de processamento cognitivo de D'Andrade (1987), como também dos estudos sobre formação de conceitos numa perspectiva sócio-cultural vygotskyana.

A teoria de D'Andrade (op. cit) utilizando o termo crenças, também considera que sua origem é formada a partir de percepções externas como os eventos e também de sentimentos internos e inconscientes como os desejos. De acordo com essa teoria, nós, formadores, podemos inferir, através de modelos culturais da mente, que sistemas de crenças estão subjacentes à prática de ensinar. As percepções, os sentimentos, os desejos, as intenções e as decisões se imbricam e implicam, indiciando as representações das crenças subjacentes às atitudes do professor.

Para melhor investigar esse tipo de modelo cognitivo percorrido por professores em formação durante o processo de investigação-ação referente à formação de conceitos, Richter (2004, 2005) fez adaptações a essa teoria, porque os parâmetros cognitivos apresentavam lacunas. Não eram mencionadas outras marcas, além dos verbos, que poderiam servir de indícios textuais para reconstituir a textura cognitiva, como por exemplo, expressões modalizadoras, que no eixo do crer-saber contribuem para uma análise holística completa, uma vez que determinam indícios sobre a afetividade, a conduta e a cognição.

O Modelo Holístico ainda se apóia na teoria de sócio-letramento de Gee (1999), para o qual um conjunto de generalizações constitui uma teoria e, portanto, observações podem ser validadas e explicações podem ser oferecidas a partir dessas generalizações, dando-se assim a formação de conceitos. Segundo Gee (op.cit) a linguagem é política, uma vez que representa as relações de poder, e se apóia nas atividades sociais e culturais. Através dela podemos verificar os conceitos de mundo dos indivíduos bem como entender seus valores e suas crenças, dentro de um determinado contexto social. Para isso, o autor utiliza alguns termos muito específicos dos quais vamos elencar alguns: *significados situados* – que são as negociações de significados entre as pessoas num processo de interação social; *sistema de*

*signos*– que são as marcas lingüísticas, os gestos, as imagens, ou outros signos que auxiliam a prática comunicativa; *linguagens sociais* – que são as variedades lingüísticas encontradas em determinados grupos sociais; e *modelos culturais* – que representa os modelos mentais que representam grupos sociais ou culturais específicos.

As teorias de Gee, D’Andrade e Vygotsky mostram que elas elegem o contexto sócio-cultural como fator relevante para a formação de conceitos e crenças. Por outro lado, tanto os estudos sobre o desenvolvimento conceitual de Vygotsky quanto os sobre a constituição discursiva das identidades sociais de Gee se coadunam com as especificidades cognitivas de cada sujeito da aprendizagem.

Entretanto, segundo Vygotsky (1992), para que o sujeito possa ter um ganho de evolução, é preciso que ele reconheça a presença de um problema, e que sejam oferecidas a esse indivíduo oportunidades e tempo para que ele tenha condições de verificar e modificar seus conceitos e suas crenças realizando, assim, as transformações profissionalmente e pessoalmente cabíveis.

### **2.2.1. Formação de conceitos e exercício profissional**

Para entendermos melhor os caminhos e anseios dos professores, recorreremos às pesquisas sobre formação inicial e formação continuada e identificamos como cruciais o papel dessas pesquisas em relação ao ensino-aprendizagem e os conceitos dos professores. Observamos que, embora esparsas, existem algumas pesquisas que se mostram promissoras para o trabalho de formação inicial de professores. Tais preocupações têm-se expandido através de alguns pesquisadores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Gimenez (1994), Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1995), Reynaldi (1999) e Liberalli (1999), que enfatizam a necessidade de se adotar um ensino

reflexivo em sala de aula, melhorando assim a formação do aluno e professor emergente. Com efeito, uma das tarefas principais dos educadores consiste em proporcionar espaços para a crítica, a reflexão e o diálogo sobre o comprometimento profissional. Essa perspectiva nos acena para um ensino libertador e democrático, que possibilita ao aluno ser sujeito do seu fazer consciente (Freire, 1989).

Nessa visão, podemos constatar que muitas pesquisas são ilustradas por trabalhos que investigam as crenças de professores em exercício profissional, bem como de professores em formação. Notamos que em Lingüística Aplicada essa questão é bastante expressiva e representa a preocupação de muitos profissionais. Feiman-Nemser & Floden (1986) citam Lortie (1975) como um dos pioneiros nessa linha de pesquisa que tem como cerne das atenções o ensino a partir das percepções das próprias ações dos docentes. Grande porcentagem dessas pesquisas está concentrada no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Porém, dentro do complexo processo cognitivo que estabelece as ações pedagógicas dos professores e o percurso da aprendizagem dos alunos de uma língua estrangeira estão os mitos e crenças. Para um maior esclarecimento, vamos elencar algumas investigações e constatações oriundas desses estudos.

#### **2.2.1.1. Formação de crenças e o ensinar-aprender línguas**

Para iniciarmos, convém mostrar o estudo de Freudenberger & Rottava (2002) sobre os principais conceitos do termo *crenças* e suas possíveis origens. As pesquisadoras, citando Barcelos (2001), mostram suas variadas denominações: representação dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, teorias implícitas, cultura de aprender línguas, cultura de ensinar e crenças de aprendizagem.

Essa diversidade de denominações pode ser resultante da origem desse conceito e da variedade de áreas que se utilizam dessas terminologias: Sociologia, Antropologia, Educação e Psicologia. Outro fator que pode ser relevante nessa diversidade de nomenclaturas é o fato da pesquisa sobre crenças ser uma área recente na Lingüística Aplicada (Freudenberger & Rottava, 2002, p. 8).

Segundo as autoras, a denominação crenças utilizada pela Lingüística Aplicada foi adaptada da expressão cultura usada pela Antropologia, que procurava definir a cultura de um povo e como ela ter-se-ia constituído. Em visão paralela, quando relacionada à Lingüística Aplicada, esses estudos começaram a investigar quais aspectos culturais podem estar inseridos em uma unidade social que envolva professores e alunos.

Silva (2002) relata em sua pesquisa sobre fluência oral e imaginário de quinze formandos de um curso de Letras de uma Universidade pública do Rio de Janeiro que a maioria dos sujeitos pesquisados acredita que para falar bem é necessário falar sem sotaque. Segundo Silva (op.cit. p.75), para os formandos entrevistados,

saber inglês é antes de tudo saber falar inglês, e para falar inglês é preciso conhecer profundamente a gramática da língua-alvo, isto é, saber dizer as regras ( e não, saber usá-las), possuir vocabulário amplo e variado. Entendem que quando se fala uma língua estrangeira há que se ter vocabulário para dizer aquilo que se quer expressar, em qualquer contexto. Falar inglês significaria, portanto, conhecer muito bem a sintaxe da língua e ter pronúncia de nativo.

Para a pesquisadora, essas afirmações fogem do real papel dos educadores — respeitar a variedade lingüística do aluno — bem como estão calcadas muito mais em crenças e aprendizagens anteriores do que em reflexão sobre o tema ou teorias.

Também encontramos Viana (1993) que levantou algumas crenças relacionadas à aquisição da fluência oral durante sua pesquisa com alunos do

terceiro ano de um curso de Letras. Segundo o autor, a concepção de fluência pelos alunos entrevistados está relacionada ao domínio da LE como se fosse a língua materna, bem como na crença de que falar depressa e sem sotaque é sinônimo de saber falar correto LE, sendo que para isso é preciso morar no país da língua-alvo. Com esses valores, mais uma vez notamos como é forte o mito do que se considera aprender a falar uma LE, ou seja, a presunção de que uma língua estrangeira deve ser falada sem levar-se em conta a nacionalidade lingüística do aprendiz.

Em outra pesquisa, Meister & Santos (2002) investigaram as crenças de alunos do 2º semestre do curso de LE-Inglês da Universidade de Ijuí (Unijuí), em relação ao ensino da gramática em LE. A preocupação maior das pesquisadoras foi colher subsídios para identificar a importância da conscientização dos futuros professores de LE sobre suas crenças em relação ao papel da gramática na aprendizagem de línguas. Segundo as autoras,

essa reflexão se mostra relevante, pois possibilita que, enquanto aprendizes de LE, entendam suas crenças e tenham consciência sobre suas atitudes que podem ser favoráveis ou desfavoráveis para a aprendizagem e, como futuros professores de LE, reflitam sobre a influência dessas crenças em sua atuação profissional, tornando-se docentes críticos e reflexivos na tarefa de ensinar uma LE (Meister & Santos, op.cit. p.121-122).

Por esse caminho, Dresch (2002) pesquisou sobre as concepções de oralidade de 30 professores de Língua Portuguesa de escolas públicas e privadas de oito municípios da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa apontou que todos os entrevistados afirmaram dar oportunidades para seus alunos se expressarem através de perguntas sobre os textos lidos ou discussões sobre a realidade escolar ou social, como também quando os alunos apresentam trabalhos em aula ou realizam atividades lúdicas. Para ilustrar sua investigação, destacamos a afirmação de uma professora entrevistada: "Trabalho bastante, leitura oral....eles explicam tudo oralmente...eu deixo eles apresentarem...a gente trabalhou mais a parte da

expressão” (Dresch, op.cit. p.54). Conforme a pesquisadora, essa professora acredita estar trabalhando com oralidade, pois essa prática tem sido realizada “com sucesso” pelos professores, porém existem outras formas mais produtivas e reflexivas que poderiam ser conhecidas por eles.

Em dois trabalhos de mestrado recentemente elaborados, Moreira (2003) e Souza (2003) desenvolveram seus estudos com alunos do oitavo semestre do curso de Letras da UFSM. Essas pesquisas apontaram que esses futuros professores têm muita resistência à mudança de paradigmas relacionados à cultura de ensinar e aprender uma língua materna, pois agem como agiam seus professores. As investigadoras concluíram que uma mudança de crenças e conceitos sobre ensino-aprendizagem de língua materna e sobre ensino de leitura e gramática de acadêmicos-docentes em formação inicial se mostraria viável somente na medida em que docentes e acadêmicos se envolvessem conjuntamente em uma prática de ação-reflexão em contexto real de aprendizagem. Parece saudável, então, desenvolver práticas educativas que sensibilizem e provoquem mudanças a partir da reflexão-ação durante o caminho acadêmico e posterior a ele.

Resumindo, podemos nos reportar a Barcelos (2000), que cita Dewey (1983) para o qual as crenças são maneiras de pensar que ajudam a dar sentido aos eventos e ao meio onde vivemos, pois são elas que representam o que no momento acreditamos ser verdadeiro, porque estão baseadas em opiniões, tradições e culturas. Por outro lado, elas podem expressar as dúvidas e os questionamentos que representam o pensamento reflexivo e desencadear a procura por soluções e novos conhecimentos. Esse ponto de vista realmente proporciona uma dimensão auto-questionadora do sujeito, pois significa trazer as crenças para uma reflexão pedagógica, uma vez que faz entrar em cena, de forma dialogada, os conhecimentos, as crenças e as atitudes dos professores. Se considerarmos as crenças e a maneira de ensinar do professor como atitudes separadas e sem relação entre si, estaremos perdendo informações relevantes que as crenças nos mostram e deixando de examinar possíveis soluções dos problemas enfrentados pelos professores.

Nessas discussões, um aspecto se destaca: crenças e atitudes fazem parte de uma mesma moeda, isto é, cara e coroa de uma mesma ação-reflexão, uma vez que a atitude de ensinar precisa estar embasada em ações fundamentadas em reflexões. Tal característica objetiva fazer com que os professores se dêem conta de suas crenças, para poder questioná-las, criticá-las e, se preciso for, modificá-las.

Tentando solucionar esse estado de questão, tem surgido um bom número de trabalhos sobre discurso e cognição apoiando diversos aspectos da formação de professores e suas crenças. Para dar conta dos aspectos da cognição, este estudo terá apoio principalmente em D'Andrade (1987), que focaliza o entrelaçamento de crenças, valores e sentimentos, e Gee (1999) que estuda as formas discursivas com que os indivíduos expressam conceitos que dão sustentação às suas crenças tanto consciente quanto inconscientemente. Para eles, os indivíduos podem repetir, copiar, verbalizar conceitos em que crêem sem refletir criticamente. Porém, quando os indivíduos expressam conscientemente suas crenças através do que realizam, demonstram que a teoria está no nível das generalizações explícitas. É a representação do contexto sócio-cultural da mente, isto é, os fatores externos interferem na formação de crenças e conceitos.

### **2.2.2. Cultura de ensinar-aprender**

É preciso, entretanto, considerar esses discursos e tentar entender por que as evidências empíricas sobre o ensinar e o aprender estão alicerçadas em diferentes evidências culturais adquiridas durante todo o tempo da nossa vida. Para esclarecermos um pouco mais, vamos discutir a respeito do termo cultura.

Segundo Morin (2001, p.57), “cultura é um conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.”

Ribeiro (1981), citado por Rolim (1998), define cultura como uma herança social de uma comunidade transmitida simbolicamente de geração a geração, na forma de tradição. Rolim (op.cit.) se apóia nesta definição para criticar o contexto da tradição escolar, assinalando que o aluno não possui liberdade para escolher como pensar e agir conforme suas experiências e sua visão de mundo, pois à escola é delegada a função de transmissora de cultura.

Erickson (1987) corrobora com o parecer de Rolim e mostra-se contrário à visão de cultura como algo que possa ser transmitido sem ser questionado. Seu ponto de vista é de que diariamente uma nova cultura possa ser assumida na vida do indivíduo e que a variação cultural deve ser respeitada.

Nessa linha, encontramos Fleuri (2003b, p.1) que discute a relação multiculturalismo-interculturalismo nos processos educacionais:

surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com os outros. Surge, então a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementariedade se constrói a partir do respeito às diferenças.

Com esse pensamento, tomando-se como referência o interculturalismo de Fleuri (2003a,b,c,e) e o paradigma da complexidade de Bateson (1986) e Morin (1996), podemos argumentar contra a transmissão de uma cultura hegemônica e defender modelos culturais que venham a contemplar os cursos de formação de professores que privilegiem a diversidade e ressignifiquem o conceito de educador e de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o paradigma da complexidade pode abrigar a abordagem teórica sócio-interacionista vygotskyana, que considera o educando como central no processo ensino-

aprendizagem, objetivando assim o desenvolvimento integral e a valorização da autonomia discente (Freire, 1989).

Levando-se em consideração esse paradigma, em relação aos conceitos de cultura, são de extrema relevância para a nossa pesquisa as afirmações de Fleuri (op.cit.) sobre a educação intercultural. Porém, não podemos deixar de considerar que as concepções de cultura variam enquanto respostas de sujeitos inseridos em uma comunidade social, e elucidam o porquê de certas heranças culturais controladoras de saberes e crenças transmitidas de geração em geração.

Por sua vez, Feiman-Nemser & Floden (1986), ao publicarem o artigo denominado *The cultures of teaching*, estabeleceram o que podemos chamar de marco da pesquisa sobre cultura em Lingüística Aplicada. Os pesquisadores definiram a maneira como o professor percebe e conceitua a si mesmo e seu contexto de trabalho com o termo *cultura de ensinar*. Os autores afirmam que a preocupação em pesquisar o professor e sua atuação em sala de aula teve início depois de uma nova visão do que seja pesquisar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, os autores fazem uma ressalva quanto ao mundo pesquisado dos professores. Para eles, só têm validade as pesquisas realizadas em ambientes reais de sala de aula, onde o próprio professor repense o seu próprio trabalho e procure uma solução reflexiva para seus problemas. A adoção dessa postura realmente seria uma forma de os professores perceberem suas crenças, seus valores e seus costumes.

Compartilhando dessa visão, Scaramucci (1997) pesquisou a prática avaliativa de um grupo de professores de PLE, que realizou um curso de aperfeiçoamento em imersão no Brasil e constatou que

...embora de nacionalidades diferentes, sua cultura de avaliar é incrivelmente semelhante; umas mais, outras menos, todas mostram práticas a serviço de um ensino autoritário e centralizador, em que a avaliação é verificação de acertos e erros baseada no produto ou no desempenho do aluno...(Scaramucci, op.cit. p.77).

Essa situação revelou que muitas crenças e mitos que fazem parte dessa cultura de ensinar-aprender estão relacionadas à grande relevância dada à avaliação. Em relação à avaliação de textos, a pesquisadora constatou a importância que os professores deram às formas lingüísticas e regras gramaticais e às formas como estas se combinam para formar frases gramaticamente corretas. Isso demonstrou uma visão de ensino e avaliação voltada para o plano mais superficial da linguagem e revelou que os professores estão inseridos em uma cultura de avaliar que considera o texto como produto e não como processo. Por conseguinte, esse rótulo impõe uma nota dada pelo professor que é visto como único, e sua palavra é decisiva e final. Baseada nessa constatação, a investigadora adotou o termo cultura de avaliar, para denotar o senso comum que está instaurado no processo de ensinar>aprender>avaliar.

Por outro lado, porém dentro do mesmo raciocínio, Viana (1993) levanta a questão de que a cultura de ensinar-aprender apresenta várias concepções estereotipadas por falta de reflexão e conhecimento sobre as teorias científicas do ato de ensinar-aprender, levando os acadêmicos em formação à idealização do que eles imaginam que seja ser professor e, conseqüentemente, frustrando-se com a realidade crua.

Apesar de tanto empenho nas pesquisas sobre formação de professores, observamos, pois, que o ensino de línguas com suas crenças e valores é ainda uma preocupação. Certamente a comunidade acadêmica tem tentado assimilar algumas teorias sobre a cultura de ensinar-aprender; entretanto, sempre que um professor de línguas escolhe sobre o que ensinar e como ensinar e avaliar, está pressupondo o modo como o aluno vai aprender (Ellis, 1999).

É inegável que esse professor está imbuído das melhores intenções, entretanto parece incontroverso que falte a esse profissional alguns conhecimentos sobre abordagens de ensino, teorias da aquisição e do conhecimento, bem como fundamentos sobre teoria cognitiva. Essa falta de conhecimentos acompanhada da prática não-reflexiva conduz a indesejáveis

resultados do ensino-aprendizagem caracterizando uma situação de desamparo profissional.

Segundo Reynaldi (1999), essa tensão leva o professor a assumir suas deficiências ao adotar certas abordagens devido à sua formação profissional e às limitações das teorias conhecidas e do sistema de ensino, frustrando-se com práticas e resultados.

### **SEÇÃO III – ABORDAGEM DE ENSINAR E AÇÕES DO PROFESSOR**

#### **2.3. Abordagem de ensinar**

Detendo-nos um pouco sobre a abordagem de ensinar, citamos Almeida Filho (1993, p.17) o qual enfoca a importância do tipo de abordagem que serve de guia para as aulas do professor: “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é ensinar aprender uma língua alvo”.

Para o autor, o trabalho do professor deveria estar embasado em um conjunto de competências, quais sejam: competência lingüística, que o capacita a executar a língua-alvo em diferentes situações; competência profissional, que o faz reconhecer seus deveres e importância social no exercício da profissão; competência aplicada, que são os fundamentos teóricos que fornecem subsídios para ensinar conscientemente e a competência implícita, que são as crenças e as experiências adquiridas durante o tempo de aluno e professor.

Ainda segundo Almeida Filho (1997, p.22),

a abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor...a abordagem é, na verdade, uma verdadeira força (potencial, na medida que só se realiza nas tarefas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo) que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor.

Essa concepção de abordagem reflete, o tipo de ensino do professor, pois mostra a conceptualização da prática através das opções do professor, haja vista que a abordagem não pode ser entendida como algo exterior e justaposto à ação docente.

Blatyta (1999) contribui para a discussão sobre abordagens de ensinar ao focalizar as crenças relacionadas ao ensino de línguas, que para ela têm fundamental importância para a análise e a resignificação do que denomina teorias implícitas. A investigadora sugere uma auto-reflexão crítica de sua atitude como professora distribuída em três momentos: antes do ingresso no curso de pós-graduação, durante o curso e no final do curso. Ao fazer a análise desses três momentos de sua vida enquanto acadêmica e docente, Blatyta (op.cit.) pôde refletir sobre a fundamentação teórica adquirida e suas crenças, possibilitando ao sujeito-pesquisador uma conscientização para entender e modificar algumas crenças ou aproximar suas crenças de sua prática enquanto professora.

Em suma, os estudos sobre crenças que influenciam e subjazem às ações dos professores ainda têm sido insuficientes para levar a uma melhoria digna de nota nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, e pesquisas adicionais sobre abordagem de ensinar se fazem necessárias. Não podemos esquecer, porém, que essas pesquisas devem recortar, contextualizadamente, as relações entre crenças e ações docentes (Almeida Filho, 1993; Blatyta, 1999; Barcelos, 2001; entre outros).

### **2.3.1. Abordagem de ensinar e o papel do professor de línguas**

Partindo de alguns conceitos de ensino-aprendizagem, Nunan (1993) salienta que o papel do professor na sala de aula, conforme as teorias desenvolvidas nos últimos anos, deveria ter deixado de ser centralizador, cedendo seu espaço para o aluno e passando de controlador a auxiliar e facilitador da aprendizagem, ensinando o aluno a aprender a aprender. Porém, dado que os teóricos do ensino centrado no aluno não levaram suficientemente em conta, na formação do professor, características individuais de professores e alunos provenientes de culturas e formações diversas, essas mudanças na abordagem de ensinar-aprender não vêm ocorrendo como o desejado.

Isso se deve ao fato de o professor, muitas vezes, desconhecer como pode ajudar o aluno e ensiná-lo a aprender. É necessário que aquele entenda como a linguagem funciona cognitivamente e socialmente e quais processos estão envolvidos na aprendizagem, fatores geralmente não explorados durante seu período de graduação, pois os Cursos de Letras, em geral, não contemplam disciplinas que possam dar esse embasamento ao aprendiz.

Precisaríamos, pois — mais uma vez considerando o modelo holístico de formação docente aqui adotado — levar o professor em crescimento profissional a estruturar o nível do saber sobre o saber-fazer, isto é, oferecer um patamar de conceitos em rede abstraídos e consolidados sobre a experiência metodicamente planejada e refletida (Richter, 2004), bem como estabelecer uma interface entre esses conceitos de estruturação da prática e o fazer acadêmico.

Reynaldi (1999, p.8) afirma:

outro aspecto que pode dificultar ao professor ensinar o aluno a aprender, baseado em suas próprias experiências, é que muitas vezes o conhecimento do professor é intuitivo e inconsciente, não sendo fácil sua verbalização. Ou então os professores já se esqueceram de como aprenderam para poderem fornecer aos alunos

um parâmetro que possibilite a busca de alternativas mais condizentes com seus objetivos.

Collins & Gentner (1987) lançam luzes sobre aspectos cognitivos desse crescimento conceitual, constatando que operar a analogia de um domínio mais conhecido para outro menos conhecido pode se tornar uma forma cognitivamente poderosa de investigar ou permitir que aconteçam operações e ampliações de conhecimento. Para eles, as analogias permitem que as pessoas adquiram novos conhecimentos, logo, a organização do conhecimento se dá, ao menos em parte, por meio de condutas ativo-reflexivas potencializadoras da analogia. Na medida em que isso se dá em comunidades de formação de professores, desemboca no caráter social e cultural do conhecimento adquirido pelos envolvidos, através de suas concepções de abordagem de ensinar-aprender.

Retomando Almeida Filho (1997, p.19), reconhecemos que

a abordagem de ensinar de uma professora se formaria, portanto, sempre na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de LDs, etc), filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e eventualmente do aprender.

Naturalmente, o autor especifica que o ensinar do professor é determinado por sua abordagem, que estende um continuum entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido e acrescenta que o professor deveria ser capaz de explicitar sua abordagem de ensino, ou seja, seus conhecimentos teóricos (formais e informais) que explicam sua prática. Além disso, ao se referir à abordagem de ensinar, o professor se reporta também à existência de uma tradição de ensinar, que é resultante da cultura/abordagem de ensinar. Ele afirma que o conjunto de forças das tradições de ensinar, social

ou institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor .

A partir do momento em que emprega somente o seu conhecimento intuitivo ao realizar as ações concretas de ensinar, o professor está na verdade pondo em funcionamento sua competência implícita e inconsciente que está enraizada. Sem dúvida, a tendência é a que na formação docente bem-sucedida a competência implícita se torne cada vez mais explícita. Para que isso aconteça, é preciso que o professor questione seu desempenho e se preocupe com os resultados de seu trabalho. Em outras palavras, o professor tentará explicar o que faz e o porquê de fazer de determinada forma, e isto, através da teoria que vai assimilando e construindo, ao aproximar o que faz do que pensa e diz, com uma consciência sempre crescente sobre suas decisões, sem conflitos entre os valores mais amplos (da sua cultura) que estão orientando a prática e os conteúdos na teoria que constrói com base em uma determinada abordagem em voga.

Porém, conforme argumentou a professora Leda Tomitch (por informação verbal) no dia três de junho de 2005, “para que mudanças efetivas aconteçam é necessário que a nova conduta seja internalizada como memória procedural”. Concordamos com esse parecer, pois não podemos esquecer que o comportamento ou ação de um sujeito é a resposta de algo que fica gravado no conhecimento procedural.

Isso nos leva a acreditar que, embora a conscientização em si mesma não signifique automaticamente mudança — sendo este ponto precisamente o diferencial do modelo holístico: a mudança só pode ocorrer se for global: no saber, no sentir e no agir, enfim, no ser-professor — ela pode levar a uma mudança se houver oportunidade, confiança do aprendiz no tutor e em sua orientação e, ressalte-se, algo que o tutor não pode determinar unilateralmente: o desejo forte e autêntico do aprendiz em mudar. Portanto, espera-se que seja lenta, irregular e por vezes difícil a ruptura com a prática antes adotada.

Passando ao saber específico do professor de línguas, Viana (1997) mostra que, historicamente, existem duas grandes vertentes para o ensino de

línguas: uma de base gramatical (estruturalista) e outra de base comunicativa (contextualizada). Durante séculos, o ensino de LE foi de cunho gramatical, limitado às elites e focalizado na gramática e na leitura dos chamados bons autores — o mesmo ocorrendo com a língua materna. “Dessa forma, os planejamentos consistiam em elaborar materiais com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais, e exercícios de gramática e de tradução/versão (da língua materna para a estrangeira e vice-versa) (Viana, op.cit. p.31).

Nesse molde, o material didático consistia no livro do professor (preparado por especialistas), contendo uma representação finita da língua, já que não considerava o contexto do aluno e do ensino-aprendizagem.

Em contraste e mais recentemente, em um momento histórico de apelo à democratização do ensino, a abordagem comunicativa procura olhar a educação como um instrumento de mudança social, e para que isso aconteça é preciso que entendamos a abordagem de ensinar como um processo interativo, consciente e crítico, privilegiando-se o uso concreto, social e contextualizado da língua, conforme os pressupostos de Almeida Filho (1989, 1999).

Embora hoje seja consenso que essa segunda abordagem seja a mais promissora para um ensino-aprendizagem de línguas de melhor qualidade, devemos lembrar que em nenhum momento a abordagem comunicativa exclui terminantemente a gramática do ensino de línguas e, mais ainda, que

se faz necessário um ensino diferenciado da gramática que o aluno precisa, não só como relação à seleção dos tópicos mas também quanto à maneira de ensiná-los, à linguagem a ser usada para descrevê-los, à quantidade de informação a ser transmitida e ao contexto no qual esses tópicos serão inseridos (Gattolin & Rottava, 2000, p.86).

Essas considerações não descartam a possibilidade de que para o aluno exercer o uso efetivo da língua alvo seja necessário somente desenvolver habilidades comunicativas que contemplem o falar, o ouvir, o ler e

o escrever. Defendem a prudência de usar como suporte, conforme necessário, os preceitos da gramática acoplados aos diferentes usos da linguagem.

Por sua vez, Almeida Filho (1993, p.23) declara que quando o aluno

aprende sobre a L-alvo ele apenas conhece e recita regras e generalizações mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena). Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.

Ou seja, para que o sujeito tenha competência comunicativa, ele precisa ser capaz de articular e injetar a competência lingüística na medida em que vai desenvolvendo a competência comunicativa. Aqui parece estar contemplada a concepção de ensino comunicativo de Gattolin & Rottava (op.cit.), pois também a competência lingüística está registrada na aquisição automática da abordagem comunicativa. Podemos dar mais força ao debate com as palavras de Almeida Filho (op.cit. p.57): "...possível rota para a integração da estrutura gramatical e vocabulário de um lado com a questão da seleção de conteúdos comunicativos do outro..."

### **2.3.2. Abordagem comunicativa e o ensino de línguas**

Em se tratando da formação de professores de línguas, presenciamos que a situação é bastante preocupante, devido ao tipo de abordagem de ensino realizada pelos professores. Porém, segundo Reynaldi (1999), enquanto a formação do professor não se alterar, ele não será capaz de preencher as necessidades comunicativas de seus alunos, refletir sobre sua prática e alterar sua abordagem. Da mesma forma, para Almeida Filho (1995) a formação

deverá continuar no exercício da profissão fortalecendo a competência profissional.

Esses profissionais reconhecem a importância de uma formação que conduza a um ensino reflexivo, através do qual o professor investigaria sua prática e não simplesmente seguiria uma rotina de trabalho. Acrescentam que há necessidade de mais pesquisas sobre a forma de pensar do professor e sobre o processo de aprender a ensinar. Para isso, consideram que primeiro é necessário investigar qual bagagem o aluno traz consigo quando ingressa no Curso de Letras e que os alunos e professores devem ser encorajados a refletirem não só sobre a prática atual, mas também sobre sua origem para descobrir de onde ela vem e o que faz com que seja da forma que é. Somente através dessa investigação será possível a reformulação de conceitos dos professores, uma vez que refletindo sobre suas experiências passadas, eles poderão descobrir a origem de seus conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem e as relacionar com suas experiências, tornando possível a reformulação.

Moita Lopes (1996) enfoca a importância da linguagem no processo educacional, afirmando que a compreensão de sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Investigando salas de aula, ele reconhece semelhanças entre as aulas de língua materna e língua estrangeira. Nessa mesma perspectiva, Reynaldi (1999), em sua dissertação de mestrado, concorda com o autor de que essas semelhanças são justificadas, principalmente, pelo fato de o ensino ser centrado no professor que interage com seus alunos, fato não relevado nos programas de formação de professores, estando o foco mais no conteúdo e não na metodologia. Porém, a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve principalmente a linguagem em uso, ou seja, o discurso e a interação.

Ainda Moita Lopes (op.cit.) cita três pontos que deveriam ser incluídos em programas de formação de professores para que eles sejam conscientizados sobre a importância da linguagem nos processos educacionais

de qualquer nível, a saber: a centralidade da leitura na escola; o papel da interação na aprendizagem; a construção social do significado.

Abordando a importância da centralidade da leitura na escola, ele afirma que a educação de todo professor deve levar à compreensão do processo de leitura, ou seja, deve ser levado a reconhecer que os significados são construídos socialmente, de acordo com os valores políticos, históricos e culturais do momento que se está vivendo, que pode ser diferente daquele que o professor prestigia e que acredita que o aluno deva apreender para ser bem sucedido. Certamente não desconhecemos a importância da interação e concordamos com o autor, que declara que, se é através dela que a aprendizagem e o conhecimento são construídos, justifica-se a inclusão nos cursos de formação de professores de estudos que levem à compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem. A meu ver, o processo interacional extrapola, pois, os limites meramente lingüísticos, para atingir as amplas fronteiras da cultura, dos comportamentos sociais diferenciados, dos artifícios conversacionais, com vistas à realização de uma forma de comunicação mais eficiente entre os alunos.

Com relação à construção social do significado, é de consenso que ele ocorre na relação entre as pessoas, que quando falam o fazem de algum lugar social específico, baseadas em suas culturas, sendo esse significado afetado pela subjetividade de quem profere o discurso. Ao não aceitar as sugestões e opiniões dos alunos, o professor exclui sua participação da construção social do significado. Para o autor, o processo de formação de qualquer professor deve incluir, pelo menos, um componente central que focalize a interação e um outro que dê meios para o professor refletir e investigar sua prática.

Retomando a abordagem de ensinar, Widdowson (1991) defende a abordagem comunicativa e afirma que saber somente como construir orações não viabiliza a comunicação, uma vez que uma sentença pode estar construída corretamente e ter significado como sentença, mas pode ser inadequada como uma resposta em um diálogo. Para ele, entender, falar, ler e escrever orações expressa mais a forma como a linguagem é manifestada do que a forma como

acontece em uma situação comunicativa. Certas sentenças, vistas isoladamente, parecem não comunicar uma mensagem, mas elas encontram o seu sentido dentro do contexto a que pertencem, ou seja, o significado não está pronto na língua, ele precisa ser trabalhado.

Enfatizando essa questão, Widdowson (op.cit. p.97) afirma:

...reconhecemos de maneira geral que o fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler. Pressuponho que a questão não é se esse é o objetivo da aprendizagem de línguas, mas como essa meta deve ser alcançada.

Neste ponto, é relevante enfocarmos a preocupação por parte dos pesquisadores, em especial Widdowson (op.cit.), e Almeida Filho (1993), sobre a forma de ensinar numa abordagem comunicativa. A questão é que “embora muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independentemente dos métodos, muitos mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento de regras” (Almeida Filho, op.cit.p.58).

Uma solução está sendo encontrada pelo autor:

...é que um número cada vez maior de profissionais do ensino de línguas estrangeiras (ELE) está começando a criar, de maneira sistemática, condições para a aprendizagem de uso comunicativo da linguagem em (a) áreas específicas de uso, (b) em unidades específicas do discurso, e (c) fazendo uso de uma nomenclatura ou taxonomia nova que lhes permite falar sobre planejamento de conteúdos de maneira muito mais complexa que antes (Almeida Filho, op. cit.58-59).

## **SEÇÃO IV – CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA E COGNIÇÃO**

### **2.4. Ensino de leitura e cognição**

Os desafios encontrados na área do ensino de leitura no Brasil são inúmeros. Os péssimos resultados nas provas de leitura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizadas nos últimos anos, comprovam uma triste verdade: os alunos não sabem ler. Outro dado bastante preocupante foi o último lugar conferido aos alunos brasileiros, relativo à “capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos”, realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2001. Esses dados nos obrigam refletir a respeito da formação de conceitos de leitura adquiridos por sujeitos responsáveis pelo ensino/aprendizagem de leitura em sala de aula. Talvez o grande desafio sejam as concepções de leitura dos professores e futuros professores, adquiridas durante a vida escolar e acadêmica.

Uma das saídas para esse impasse vem sendo o uso da psicolinguística como um ponto de articulação entre a psicologia cognitiva e a lingüística, com o propósito de investigar a interação entre pensamento e linguagem. Porém permanece mesmo assim como um desafio questionar no indivíduo escolarizado ou pouco-escolarizado a formação de conceitos de qualquer natureza. Mais ainda, compreender quais são as premissas conceituais que norteiam os processos cognitivos dos indivíduos ao realizarem suas múltiplas tarefas de leitura.

Essa área de investigação tem trazido muitas contribuições para a compreensão dos processos do pensamento e a formulação de conceitos e modelos de aprendizagem. Os estudos sobre o funcionamento cognitivo de pessoas em culturas diferentes ampliaram os métodos experimentais e as possibilidades de construção de explicações e generalizações. Também os trabalhos na linha sócio-interacionista do discurso têm destacado o papel das

linguagens, verbal e não-verbal, na mediação simbólica dos processos cognitivos e da vida sócio-cultural, com base na hipótese essencial de que a cognição individual constitui-se pela interiorização das formas sociais das interações humanas. Portanto, qualquer estudo que pretenda focar as relações entre pensamento e linguagem ou pensamento e cultura terá que conhecer o legado vygotskyano, que formula e abriga essa hipótese.

Por sua vez, as relações entre cognição e discurso ou pensamento e linguagem tornaram-se objeto de estudo de várias disciplinas derivadas da lingüística. Essa questão faz-nos refletir sobre a formação de conceitos de leitura e as palavras que a designam, ao mesmo tempo que revela a complexidade das relações entre conceitos e palavras.

Para Vygotsky (1992, p.104),

uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável... do ponto de vista da psicologia, o significado poderia ser visto como uma generalização ou um conceito. E como as generalizações ou os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Fruto de trabalhos conduzidos em várias áreas do conhecimento, especialmente em lingüística, psicolingüística, sociolingüística, psicologia cognitiva e teoria da recepção, muitos professores passaram a ver a leitura como produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento. “Trata-se de uma concepção que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura” (MEC/ SEF, 1996, p.20).

Em concordância com o fragmento, uma concepção de leitura envolve a cognição com o vasto universo de conhecimento do aluno, incluindo seu conhecimento prévio. Ele é produzido a partir de articulações e atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem do texto.

Essa abordagem é compatível com a idéia vygotskyana da internalização das práticas intersubjetivas — o que permite levar o aluno e o professor a conceberem a leitura como processo de construção do sentido entre o leitor (ser individual e social), o texto (produto individual, determinado histórica e socialmente) e o autor (sujeito condicionado historicamente) e as práticas sociais e culturais nas quais ocorre essa interlocução.

Kato (1985,1987) e Kleiman (1989,1992) registram que a concepção de leitura enquanto interação assume que o sentido não é algo pronto no texto, mas é produzido pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade lingüística presente no texto. As autoras defendem que a leitura é uma atividade que depende das relações feitas entre o leitor e o autor do texto, pois no momento da leitura o leitor negocia o sentido do texto através da interpretação das pistas lingüísticas deixadas pelo autor.

Tal posicionamento está firmado no seguinte fragmento:

mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos em contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. (Kleiman, 1989, p.65)

Essa visão de leitor está de acordo com o chamado leitor construtor-analisador de Kato (1985, p.54), vale dizer:

...uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos,

que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições.

Esse posicionamento direciona-se ao modelo de leitura interativa postulada por Rumelhart (1977,1985). Também nessa linha, podemos situar o leitor como reconstrutor dos processos desenvolvidos pelo construtor do texto. Vejamos as palavras de Kato (1985, p.57):

... a recepção é um comportamento ativo de simulação de produção, o que nos leva a supor que na leitura também fazemos a mesma coisa. Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores.

Nessa concepção de processamento de leitura, notamos que o texto é comparado a um processo-produto, em que existe um conjunto indicíós a serem seguidos para recapitular as estratégias do autor e desvendar os segredos do objetivo do texto, através da reconstrução da produção do texto.

Visualizamos alguns pontos relevantes que devem ser lembrados no ensino de leitura na área da cognição, porém temos consciência de que os mecanismos processados durante a leitura nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino/aprendizagem da compreensão de textos.

Entretanto, ter consciência dos processos cognitivos que são elaborados é de extrema importância e instrumento de auxílio para o professor. Certamente, o fator escolaridade, nesses estudos, está relacionado com o nível de qualidade nos processos de informação e elaboração de conceitos propostos por teóricos das áreas da cognição.

### 2.4.1. Modelos de leitura e processos cognitivos

Segundo Samuels & Kamil (1988, p.22),

... sérias tentativas em construir modelos explícitos do processo de leitura - modelos que descrevem o processo inteiro desde o momento em que o olho encontra a página até as experiências do leitor com o “click da compreensão” - têm uma história de pouco mais de trinta anos....É talvez mais certo especular que até a metade dos anos 50 e 60 não havia simplesmente uma tradição forte para tentar conceituar o conhecimento e a teoria sobre o processo de leitura na forma de modelos em leitura explícita. (Tradução da autora)<sup>3</sup>

Teoricamente, existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição. Os autores acima descrevem cronologicamente esses modelos da seguinte forma: o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976,1985,1988), que processa (globalmente) a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor; o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972,1985), que privilegia (as partes) as palavras e expressões do texto; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977,1985), que processa os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente.

Por sua vez, Farnham-Diggory (1992) afirma que, em termos cognitivos, há somente dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* e o *bottom-up*. O primeiro faz uma leitura dedutiva, não-linear, das informações. Sua direção é da macro para a microestrutura do texto e da função para a

---

<sup>3</sup> ...serious attempts at building explicit models of the reading process – models that describe the entire process from the time the eye meets the page until the reader experiences the “click of comprehension” – have a history of a little more than thirty years. ...It is perhaps more accurate to speculate that until the mid 50 and 60, there simply was not a strong tradition of attempting to conceptualize knowledge and theory about the reading process in the form of explicit reading models.

forma. O segundo faz uma leitura indutiva, linear das informações, construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Aebersold & Field (1997, p.18), trabalhando numa perspectiva pedagógica, apresentam os três modelos nos seguintes termos:

1.A teoria bottom-up argumenta que o leitor constrói o texto das pequenas unidades (letras para palavras para frases para sentenças, etc.)...Decodificação é o termo para esse processo. 2.A teoria top-down argumenta que os leitores trazem seu próprio conhecimento, suas experiências e suas dúvidas para o texto... e continuam lendo-o até que as hipóteses ditas anteriormente sejam confirmadas...3.A teoria interativa...argumenta que os processos top-down e bottom-up ocorrem alternados ou ao mesmo tempo. (Tradução da autora)<sup>4</sup>

Nessa visão, o primeiro tipo de leitor é aquele que enfatiza o processo ascendente, construindo o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. Esse procedimento é defendido por Gough (1972,1985), que valoriza o vocabulário do texto, dando atenção às partes menores do texto. O segundo tipo de leitor privilegia a abordagem descendente em seus modelos de aprendizagem, ou seja, privilegia o leitor que apreende rapidamente as idéias gerais e essenciais do texto, é fluente, mas deve ter cuidado para não fazer excessos de adivinhações do significado geral. Conseqüentemente, este tipo de leitor é o que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação propriamente dita do texto.

No processo descendente, o leitor estimula os chamados pacotes de esquemas, isto é, conhecimentos já estruturados, acompanhados de instruções para determinado uso. Esses pacotes de esquemas ligam-se a outros

---

<sup>4</sup> Bottom-up theory argues that the reader constructs the text from the smallest units(letters to words to phrases to sentences, etc.)...Decoding is an earlier term for this process. 2. Top-down theory argues that readers bring a great deal of knowledge, expectations, assumptions, and questions to the text ...and they continue to read as long as the text confirms their expectation...3. The interactive school of theorists...argues that both top-down and bottom-up processes are occurring, either alternately or at the same time.

esquemas ou subesquemas e acionam uma rede de inter-relações que são ativadas no ato da leitura, produzindo significações e situações novas, da mesma forma que um indivíduo é capaz de entender e produzir sentenças nunca antes ouvidas.

Segundo Kato (1985:41),

fazendo-se uma analogia com modelos estritamente lingüísticos e psicolingüísticos, podemos dizer que o pacote de conhecimento está para a gramática da competência assim como as instruções para seu uso estão para as estratégias psicolingüísticas que determinam a compreensão e a produção de sentenças.

Ao longo do texto, o processamento *top-down* pode ocorrer no nível da palavra, da frase ou do texto. No nível da palavra, o leitor pode seguir algumas pistas: letras iniciais, ou finais, ou ainda a extensão da palavra (input visual) bem como pode acionar o seu léxico mental e as regras de composição grafêmica e de formação de palavras. Nessa visão, a possibilidade de leitura descendente está relacionada à familiaridade das regras de formação de palavras. No nível da frase, o processamento descendente segue critérios semânticos vinculados a esquemas já conhecidos. No nível do texto, o leitor usa esquemas acionados por palavras ou expressões temáticas e também esquemas que codificam estruturas retóricas mais abrangentes.

Na medida em que a compreensão do inesperado acontece, os esquemas e as variáveis são preenchidas, constituindo-se em representação mental consciente. As informações passam a ser velhas e, estando no nível do consciente, possibilitam novas informações. Como podemos perceber, o processamento de leitura *top-down* aciona esquemas já codificados assemelhando-se à chamada concepção prototípica do significado, denominada pela psicóloga norte-americana Eleanor Rosch no início da década de 70, conforme Moura (1999).

A concepção prototípica faz parte dos processos cognitivos que fazem correlações com aspectos do processo de categorização, isto é, “quanto mais

típico um caso – um exemplar ou um subconceito – mais rapidamente ele é categorizado, e menor é o número de erros” (Moura, op.cit. p.24). A leitura, nessa forma de processo, parte de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos que instanciam esse conceito. Sendo assim, “o leitor mais competente é aquele que faz mais adivinhações acertadas e que o leitor imaturo é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição” (Kato,1985, p.53). Esse parecer é originário de Goodman (1976, 1985, 1988) ao afirmar que a leitura é uma atividade de hipotetização entre o pensamento e a linguagem.

Esse modelo objetiva caracterizar a leitura preditiva, isto é, a leitura é um processo de adivinhação ao promover uma testagem dos conhecimentos lingüísticos e conceituais, englobando um conhecimento semântico das escolhas. Essa habilidade possibilita confirmar ou desconfirmar as escolhas e suas retestagens e constituem um conjunto de estratégias cognitivas com mecanismos de processamentos de desvendamento do texto. Podemos considerar esse modelo de leitura como um estágio de leitura avançada, uma vez que parte de concepções hipotéticas derivadas do conhecimento prévio de um leitor amadurecido.

Nesse sentido, a compreensão não se encontra pronta, mas em funcionamento constante e possível de ser ativada. Nessa perspectiva de leitura, ganham relevância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu.

O terceiro tipo de leitor é aquele que processa a leitura utilizando o modelo *bottom-up* e o *top-down* ao mesmo tempo ou alternadamente, conforme a necessidade do contexto, do aluno e das particularidades e objetivos do texto. Ganham força os conjuntos de relação cognitivas que se encontram armazenadas na mente, possibilitando resgatar as relações

semânticas para formar uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura.

Em termos didáticos, podemos registrar que o tipo de leitura assumido pelo professor permite definir uma concepção de leitor que vai ser originado desse ensino-aprendizagem. Portanto, se optarmos pelo conceito de leitura como um processo descendente (top-down), o leitor não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, pois estará acionando seu potencial criativo. Ao professor caberá a tarefa de articular atividades significativas que induzam o aluno a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e metacognitiva, já que tomará consciência do que faz e por que o faz.

Para reforçarmos os originais criadores e seus modelos cognitivos de leitura, passaremos a descrevê-los individualmente.

#### **2.4.1.1. O modelo descendente (top-down) de Goodman**

Segundo Goodman (1988, p.12),

a leitura é um processo receptivo de linguagem. É um processo psicolinguístico em que começa com uma representação lingüística da superfície codificada por um escritor e finaliza com o significado o qual o leitor constrói. Há portanto uma interação essencial entre a linguagem e o pensamento na leitura. O escritor codifica o pensamento como língua e o leitor decodifica a língua em pensamento. (Tradução da autora)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought.

Certamente, as mudanças que ocorreram nas pesquisas sobre o estudo psicológico dos processos mentais e a linguagem desempenharam um papel importante ao colocar a pesquisa sobre leitura a um patamar mais respeitável. Samuels & Kamil (1988) citando Goodman (1976, 1985, 1988) e Smith (1978) afirmam que a chegada do que veio a ser conhecida como a perspectiva psicolingüística impulsionou o campo ao considerar as hipóteses fundamentais sobre os processos básicos em leitura.

O propósito da pesquisa era

criar um modelo do processo de leitura poderoso o suficiente para explicar e prever o comportamento na leitura e parecer ser uma base na qual se construísse e examinasse a efetividade da instrução em leitura. Este modelo foi desenvolvido usando os conceitos, a metodologia científica, e a terminologia da psicolingüística, a ciência interdisciplinar que está interessada no pensamento e na linguagem inter-relacionadas. (Tradução da autora) (Goodman, 1988, p.11)<sup>6</sup>

A fonte básica dos dados para a visão do processo de leitura apresentada por Goodman (op.cit) foi a observação da leitura oral. Para defender sua tese, ele compara o lingüista com outros profissionais. O autor enfatiza que como o químico deve observar atentamente a estrutura molecular, como o astrônomo deve ponderar os efeitos dos corpos celestes uns com os outros, como o ecologista deve perseguir a intrincada corrente de inter-relacionamentos na comunidade biológica, assim o cientista ao lidar com a leitura deve olhar além do comportamento ao processar. Entender a leitura exige a análise profunda e uma procura constante das visões, as quais nos

---

<sup>6</sup> ...to create a model of the reading process powerful enough to explain and predict reading behavior and sound enough to be a base on which to build and examine the effectiveness of reading instruction. This model has been developed using the concepts, scientific methodology, and terminology of psycholinguistics, the interdisciplinary science that is concerned with how thought and language are interrelated.

permitirão inferir os trabalhos da mente no momento em que a impressão é processada e o significado criado.

A análise falha do oral foi a ferramenta que Goodman (1988) encontrou mais proveitosa na análise profunda do comportamento em leitura, visto que o autor estudou como se processa o significado durante a leitura. A análise compara as respostas observadas com as esperadas, visto que os sujeitos lêem uma história ou outro texto escrito oralmente. Isso fornece uma base contínua de comparação entre o que os leitores abertamente fazem e o que se espera que façam. Uma hipótese chave é que o que quer que os leitores façam não é ao acaso, mas é o resultado do processo de leitura, se usado com sucesso ou não.

Segundo Samuels & Kamil (1988), Goodman trabalhou um modelo de leitura, por vários anos, que culminou em uma declaração relativamente formal dos componentes e estágios do modelo. Para avaliar e sustentar essa teoria chamada de leitura como “um jogo psicolingüístico de adivinhação”, Goodman (1976) e seus colegas acumularam um conjunto de dados cuja característica principal está em sua preferência procedimental, ao permitir que o leitor conte com as estruturas de conhecimento existentes. A demonstração da forte preferência procedimental que os leitores têm ao contarem com o significado (em oposição ao sinal gráfico e ao grafo-fonêmico) das pistas disponíveis no texto, foi o dado mais relevante que deu força à sua pesquisa.

Smith (1978) também descreve a leitura como um processo psicolingüístico e defende que em qualquer modelo de leitura devemos considerar a descrição dos processos cognitivos e lingüísticos. Ele também faz a diferença entre a identificação do significado mediado pelo som, e do texto ao significado, corroborando com a tese da preferência procedimental em relação à dependência dos fatores de linguagem ao invés da informação gráfica.

Goodman (op.cit.) afirma que os leitores empregam uma série de processos no momento da leitura. Através do cérebro são procuradas informações sobre as tarefas que serão executadas e quais estratégias devem ser utilizadas. Assim, o cérebro objetiva maximizar a informação, minimizando

o esforço e a energia usada para adquiri-la. Para tanto, durante a leitura, o cérebro realiza cinco processos classificados por Goodman (1988, p.16) da seguinte forma:

1. Iniciação-reconhecimento. O cérebro deve reconhecer uma exposição gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura... embora seja possível a leitura ser interrompida por outras atividades, examinar as imagens, por exemplo, e então ser reiniciada.
2. Previsão. O cérebro está sempre antecipando e prognosticando enquanto ele procura a ordem e a significância dos insumos sensoriais.
3. Confirmação. Se o cérebro prognostica, ele deve também procurar verificar seus prognósticos. Assim ele monitora para confirmar ou não confirmar o insumo subsequente o que ele esperava.
4. Correção. O cérebro reprocessa quando ele encontra inconsistências ou seus prognósticos não são confirmados.
5. Término. O cérebro termina a leitura quando a tarefa é completada, mas o fim pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular. (Tradução da autora)<sup>7</sup>

Segundo o autor, esses processos têm uma seqüência intrínseca. O prognóstico precede a confirmação que precede a correção. Entretanto, a mesma informação pode ser usada para confirmar um prognóstico prévio e fazer um novo. Goodman (op.cit.) denominou esses passos de processos que a mente realiza, visto que o leitor interpreta o texto diante da experiência do conhecimento ativado, levantando hipóteses, sintetizando a nova informação e

---

<sup>7</sup> 1. Recognition-initiation. The brain must recognize agraphic display in the visual field as written language and initiate reading...though it's possible for reading to be interrupted by other activities, examining pictures, for example, and then to be reinitiated. 2. Prediction. The brain is always anticipating and predicting as seeks order and significance in sensory inputs. 3. Confirmation. If the brain predicts, it must also seek to verify its predictions. So it monitors to confirm or disconfirm with subsequent input what it expected. 4. Correction. The brain reprocesses when it finds inconsistencies or its predictions are disconfirmed. 5. Termination. The brain terminates the reading when the reading task is completed, but termination may occur for other reasons: the task is non-productive; little meaning is being constructed, or the meaning is already known, or the story is uninteresting or the reader finds it inappropriate for the particular purpose.

revisando o texto para confirmar ou refutar as hipóteses. Conforme Goodman (1985, p.815), “esses processos unitários são flexíveis. Eles terão vários propósitos, conforme o público, o conteúdo, a habilidade, a linguagem, a ortografia , mas eles são globais. Há, então, diversidade dentro da unidade de escrita e leitura. (Tradução da autora)<sup>8</sup>

#### **2.4.1.1.1. O processamento top-down e a construção do conhecimento prévio**

Carrell (1988) citando a Teoria dos Esquemas (Rumelhart, 1977,1985, como veremos mais adiante) mostra que o conhecimento prévio do leitor é fator relevante para uma boa leitura, pois o conhecimento sobre o assunto do texto facilita o trabalho do leitor. Conseqüentemente, uma das razões pelas quais um esquema pode falhar para um leitor em segunda língua é que o esquema, geralmente, é específico a uma dada cultura (por exemplo, carnaval, festa de São João e futebol para os brasileiros). O mesmo motivo pode ser dito em relação a textos de conhecimentos específicos (ciências, economia, filosofia).

Para solucionar o problema de conhecimento prévio, Carrell (op.cit) sugere atividades apropriadas de pré-leitura, que foram objeto de estudo de vários pesquisadores. Uma das atividades é antecipar a informação prévia relevante relacionada à leitura que virá posteriormente. Segundo a autora, os métodos de ensino seriam mais eficientes se auxiliassem a construir conhecimento prévio, explorando o texto com as experiências simbólicas, o explícito e a instrução dedutiva. O melhor que o professor de leitura em sala de aula pode fazer é experimentar um número de atividades de pré-leitura. Um

---

<sup>8</sup> These unitary processes are flexible. They will vary purpose, with audience, with content, with proficiency, with language, with orthography, but they involve universals. There is, thus, diversity within unity in writing and reading.

ensino de conhecimento prévio apropriado pode ser realizado através das atividades de pré-leitura orientadas pelo professor como ver filmes, slides, peças de teatro, imagens; fazer passeios; lembrar de experiências da vida real; fazer debates em aula e atividades de role-play.

Conseqüentemente, para ajudar os leitores de uma segunda língua a construir o conhecimento prévio que eles precisam para sua leitura, e para ajudá-los como acessar tal conhecimento no processo de leitura, as atividades de pré-leitura devem ativar o conhecimento-prévio já existente como também ajudar a construir conhecimentos relevantes sobre assuntos que ainda não são dominados pelo leitor. Para isso, pesquisas oferecem várias abordagens e métodos para facilitar a leitura através da ativação do conhecimento prévio.

Para Carrell (1988, p.248),

todos esses métodos treinam o leitor a fazer algo antes de ler, a fim de ativar o conhecimento prévio apropriado - criando os textos por si mesmos, estabelecendo um propósito de comunicação para leitura, prevendo sobre o que o texto será, compartilhando as experiências prévias sobre o tópico, associando livremente o tópico, ou sondando o texto. A livre associação ao conhecimento prévio também dá ao leitor um propósito para a leitura. (Tradução da autora)<sup>9</sup>

De particular relevância para leitores de segunda língua em níveis de proficiência inferior e com vocabulário limitado na segunda língua, por quem o significado tende a quebrar no nível da palavra, são as atividades de pré-leitura envolvendo tarefas de associação de palavras-chave ou conceitos-chave.

---

<sup>9</sup> All of these methods train the reader to do something before reading in order to activate appropriate background knowledge – either creating the text themselves, setting a communication purpose for reading, predicting what a text will be about, sharing prior experiences on the topic. Free associating of background knowledge also gives the reader a purpose for reading.

Pearson e Johnson (1978), citados por Carrell (1988), propõem o uso de tarefas de associação da palavra em estabelecimentos de instrução para render um diagnóstico do que os estudantes já sabem e o que eles precisam saber sobre o conceito chave. Associações iniciais feitas por estudantes podem ser de diferentes tipos (super-ordenadas, subordinadas, atributos, definições, sinônimos, antônimos, contradições, antagonismos, mudanças, experiências pessoais, ou até mesmo palavras de sons similares). Conforme os estudantes apresentam essas associações, o professor as escreve no quadro; o professor pode ir até mesmo mais longe ao organizar as associações na forma de um mapa semântico para os estudantes, a fim de fazer associações.

Ao tentarem fazer com que os estudantes ampliem seus conceitos, os autores encorajam o professor a usar analogias, comparações, até mesmo metáforas para construir pontes entre o que os estudantes já sabem sobre um conceito e o que eles podem precisar saber, a fim de ler e entender um texto particular. Obviamente, é também útil para o professor oferecer vários exemplos do novo conceito, bem como vários exemplos do que não é, assim os estudantes tem um sentido dos parâmetros do conceito.

Diferentes atividades de pré-leitura podem ser mais ou menos eficiente com diferentes níveis de proficiência. Segundo Carrel (op. cit.), em um estudo, Hudson (1982) comparou um tipo de atividade de pré-leitura explícita (a qual consistia em ter os estudantes brevemente visto um conjunto de imagens sugestivas, discutindo as imagens, e então individualmente gerar um conjunto de previsões sobre o que eles esperavam encontrar na passagem) para um outro tipo de atividade de pré-leitura (um tipo de atividade com vocabulário).

Ele descobriu que o tipo de atividade de pré-leitura anterior tinha um efeito significativamente maior ao facilitar a compreensão da leitura comparada com a última. Alguns materiais de leitura em segunda língua existentes incluem quantidades simbólicas de exercícios de pré-leitura, geralmente na forma de passagens preliminares com pré-leitura, busca de informação, ou questões de previsão para o leitor ter em mente enquanto lê.

Além disso, alguns textos que têm questões de compreensão seguindo as passagens, sugerem que essas podem ser usadas como questões de pré-leitura. Esses exercícios de propor questões, prognosticar e de pré-leitura supostamente funcionam ao motivar os estudantes a ler o que segue com um propósito, isto é, ganhar a informação, requisito para responder todas as questões. Eles também supostamente funcionam para conseguir que o estudante preveja, dentro de uma área do conteúdo geral, o que o texto será.

Vale acrescentar que Carrel & Eisterhold (1988) enfatizam a importância das atividades de pré-visualização do texto para leitores em segunda língua por causa do potencial da especificidade cultural do conteúdo do texto, valorizando as atividades de pré-visualização do texto, as quais incluem a pré-visualização do gênero do texto, bem como do conteúdo do texto.

#### **2.4.1.2. O modelo ascendente (bottom-up) de Gough**

Segundo Samuels & Kamil (1988), com a publicação do modelo de leitura de Gough (1972), o impacto da abordagem de processamento da informação ao estudar os processos mentais é sentida dentro do campo da leitura.

Por causa das hipóteses do autor de que todas as letras no campo visual devam ser consideradas individualmente pelo leitor, anteriormente à indicação do significado para qualquer série de letras, esse modelo tem gerado muitas controvérsias sobre os processos básicos, como o modelo de Goodman (1976,1985) tem sobre a prática instrumental. Mas o mais importante é saber o que é feito com as letras.

Claramente, as letras não são a matéria da qual as sentenças são feitas. Elas devem estar associadas com significados; elas devem ser mapeadas nas entradas no

léxico mental. A especificação do mecanismo pelo qual isto é realizado é, como eu o vejo, o problema fundamental da leitura. (Tradução da autora) (Gough, 1985, p.664)<sup>10</sup>

Para o autor, a leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por alguns segundos. Então eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões, e ignorando as varreduras de retorno esta seqüência será repetida, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma seqüência intrincada de atividades no sistema visual, culminado na formação do ícone.

Carrell (1988) discute duas formas de ajudar os leitores de uma segunda língua a melhorar o processo bottom-up: habilidades gramaticais e desenvolvimento de vocabulário.

#### **2.4.1.2.1. As habilidades gramaticais no modelo bottom-up**

Vários estudos têm mostrado o importante papel desempenhado pelo conhecimento gramatical na leitura nativa e não-nativa. Carrell (1988) mostra o estudo de Chapman (1979) realizado com crianças nativas falantes de inglês (na Grã-Bretanha). Essa pesquisa descobriu um relacionamento entre a habilidade de leitura e a habilidade de completar relações anafóricas em um teste *cloze*, e ele concluiu que o domínio de tais características textuais,

---

<sup>10</sup> Clearly, letters are not the stuff of which sentences are made. They must be associated with meanings; they must be mapped onto entries in the mental lexicon. The specification of the mechanism by which this is accomplished is, as I see it, the fundamental problem of reading.

incluindo laços coesivos, como sabemos, fartamente estudados por Halliday & Hasan (1976) é um fator central na leitura fluente e na compreensão em leitura. Carrell (op.cit.) também registra o estudo de Cohen e pesquisadores (1979).

Eles descobriram que os leitores estrangeiros de textos em inglês nas ciências e economia freqüentemente não assimilavam as palavras conjuntivas em seus textos especializados. Diante disso, esses pesquisadores argumentaram que os leitores não-nativos lêem mais localmente do que os falantes nativos e, por que eles não observam laços conjuntivos, eles têm problemas em sintetizar a informação através das sentenças e parágrafos.

Carrell (op.cit.) também registra que Cowan (1976) e Mackay (1979) têm similarmente argumentado que o reconhecimento das conjunções, e outros instrumentos lingüísticos entre sentenças, é crucial para as habilidades na reunião de informação para leitores de uma segunda língua. Portanto, intensificar as habilidades de decodificação bottom-up para leitores em uma segunda língua deve incluir a instrução em sala de aula sobre os instrumentos coesivos (substituição, elipse, conjunção, coesão lexical) e sua função entre as sentenças e parágrafos. Tal instrução pode tornar os estudantes cientes de como as idéias em um texto são unificadas por esses elementos coesivos.

Citando Connor (1984), Carrell (op.cit.) mostra que outro estudo sobre coesão e coerência em composições de alunos avançados descobriu que embora os escritores avançados usassem quase a mesma proporção de instrumentos coesivos como os escritores nativos, faltava-lhes a variedade dos escritores nativos.

Isso é especialmente verdade na categoria da coesão lexical, em que escritores tendem a usar demais a repetição e a não usar sinônimos e colocações. O autor atribuiu isso a deficiências gerais no vocabulário desses alunos e comentou que isso parece estar relacionado a resultados similares com bons e ruins escritores de inglês nativo.

Para Carrell (op. cit.), esta constatação é o que impulsiona a instrução das habilidades de decodificação bottom-up de leitores em segunda língua: o desenvolvimento de vocabulário.

#### 2.4.1.2.2. Desenvolvimento de vocabulário como habilidade bottom-up

Segundo Carrell (1988, p.242),

o desenvolvimento de vocabulário e o reconhecimento da palavra têm sido reconhecido por longo tempo como crucial para as habilidades de decodificação bottom-up de sucesso. Contudo, a teoria dos esquemas tem emitido nova luz sobre a natureza complexa do inter-relacionamento do conhecimento dos esquemas, contexto e vocabulário. (Tradução da autora)<sup>11</sup>

Segundo a autora, diferentemente das visões tradicionais de vocabulário, o pensamento atual converge sobre a noção de que uma dada palavra não tem um significado fixo, mas sim tem uma variedade de significados ao redor de um núcleo prototípico, e que esses significados interagem com o contexto e o conhecimento prévio.

Se os leitores não têm as experiências práticas associadas às palavras em diferentes contextos, a compreensão dos itens lexicais e as sentenças por inteiro serão afetadas. Portanto, o conhecimento dos significados individuais das palavras está fortemente associado ao conhecimento conceitual, isto é, aprender vocabulário é também aprender o conhecimento conceitual associado à palavra.

Por um lado, uma parte importante de se ensinar conhecimento prévio é ensinar o vocabulário relacionado a ele, e de modo inverso, ensinar vocabulário pode significar ensinar novos conceitos, novos conhecimentos. O conhecimento de vocabulário vincula conhecimento dos esquemas, nos quais um conceito participa do conhecimento das redes, das quais aquela palavra participa, bem como quaisquer palavras associadas e os conceitos.

---

<sup>11</sup> Vocabulary development and word recognition have long been recognized as crucial to successful bottom-up decoding skills. However, schema theory has shed new light on the complex nature of the inter-relationship of schemata, context, and vocabulary knowledge.

Diante do exposto, Carrel (op. cit.) alerta que os professores devem estar conscientes das diferenças interculturais no vocabulário e como o significado pode ser representado diferentemente nas palavras de várias línguas. Por esse motivo, as correlações entre o conhecimento dos significados das palavras e a habilidade de compreender passagens contendo aquelas palavras são mais fáceis e bem estabelecidas em estudos de leitura em primeira língua. Tal evidência, certamente, falha ao estabelecer o conhecimento dos significados das palavras como uma causa da compreensão.

Estudos sobre a compreensão da leitura em primeira e segunda língua, que empregam a instrução em pré-leitura nos significados das palavras, têm sido igualmente positivo e negativo ao realizar um efeito significativo. Enquanto quaisquer conclusões traçadas de uma análise de apenas poucos estudos deve ser vista como experimental, várias características parecem distinguir programas de ensino efetivos e não efetivos. Vários estudos foram realizados sobre os efeitos de instrução de vocabulário sobre a compreensão e a aprendizagem dos significados das palavras.

Particularmente, acredito que pré-ensinar vocabulário, a fim de aumentar a compreensão do texto, terá maior sucesso se as palavras a serem ensinadas forem palavras-chave em passagens alvo, e forem ensinadas em conjuntos semanticamente e topicamente relacionados, de modo que os significados das palavras e o conhecimento prévio melhorem simultaneamente. Essa constatação ficou registrada na investigação da presente tese. É relevante que as palavras sejam aprendidas inteiramente, isto é, que ambas as informações de definição e contextual estejam envolvidas, para que haja um engajamento mais profundo dos significados. Portanto, ensinar os significados das palavras sem determinar que elas são chave para as passagens alvo, como pistas para a formação de hipóteses relativas ao assunto do texto, poderá levar ao fracasso.

Dentro dessa visão, Tomitch (1995) aponta, em seu estudo, resultados positivos no ensino de vocabulário e leitura. A autora registra que desenvolver vocabulário só terá êxito se for pensado em termos conceituais, como uma

rede interligada de conceitos que representem idéias de parentescos semânticos, que levem o aluno a acionar o esquema adequado às idéias principais, para chegar à compreensão do texto. Concordamos com a autora.

Uma pesquisa específica em leitura em segunda língua, realizada por Hudson (1982), mencionado por Carrel (1988), tem mostrado que, simplesmente, apresentar uma lista de itens de vocabulário novo ou não familiar para ser encontrado em um texto, até mesmo com definições apropriadas a seu uso naquele texto, não garante a aprendizagem da palavra ou conceito da palavra, ou uma compreensão de leitura melhorada sobre a passagem do texto.

Segundo Carrel (op. cit. p. 244),

...para ser efetivo, um programa de desenvolvimento extensivo e a longo prazo de vocabulário, acompanhando um esquema paralelo ou um programa de desenvolvimento de conhecimento prévio, é provavelmente exigido. Ao invés de pré-ensinar vocabulário em passagens de leitura únicas, os professores devem provavelmente estar pré-ensinando vocabulário e conhecimento prévio simultaneamente em conjuntos de passagens a ser lidas em algum tempo posteriormente. (Tradução da autora)<sup>12</sup>

Com efeito, esta recomendação resultaria em um tipo de currículo espiral, segundo Bruner (1960), citado por Carrel (1988), no qual o conhecimento e o vocabulário ensinado sobre um tópico admitiria o conhecimento e o vocabulário aprendido previamente sobre aquele tópico e forneceria uma nova base de conhecimento e vocabulário sobre o qual, mais tarde, o conhecimento e o vocabulário sobre aquele tópico poderia ser construído. Por sua vez, cada currículo em segunda língua deve ter um

---

<sup>12</sup> ...to be effective, an extensive and long-term vocabulary development program accompanying a parallel schemata or background-knowledge-development program is probably called for. Instead of pre-teaching vocabulary for single reading passages, teachers should probably be preteaching vocabulary and background knowledge concurrently for sets of passages to be read at some later time.

programa geral de desenvolvimento de conhecimento prévio/conceito paralelo e desenvolvimento de vocabulário.

Estamos presenciando que desenvolver o vocabulário em uma segunda língua não é simplesmente ensinar novos rótulos para conceitos familiares; seu objetivo também deve ser o de envolver o ensino de novos conceitos em contextos diferentes.

Finalmente, no tópico da lingüística, nas habilidades de decodificação bottom-up de leitura em segunda língua, Carrel (op.cit.) cita os resultados da pesquisa de Clarke (1979; 1980), que sugere que a competência em L2 (gramática e vocabulário) pode colocar um teto na habilidade de leitura em segunda língua. As implicações são que as habilidades de leitura top-down de um bom leitor podem ser dificultadas como um resultado da proficiência limitada em linguagem, e que leitura em uma segunda língua pode ser parasítica em leitura de estruturas maiores do que na leitura em uma primeira língua.

Vejam, agora, o modelo interativo que elege os dois modos de processamento *bottom-up* e *top-down*, atuando simultaneamente ou alternadamente, como característica de uma leitura proficiente.

#### **2.4.1.3. O modelo interativo de Rumelhart**

A Teoria dos Esquemas proposta por pesquisadores da ciência da cognição como Rumelhart (1977,1985) é uma tese que abrange uma teoria prototípica do conhecimento (um conhecimento prévio definido e conhecido por uma certa cultura), juntamente com uma teoria de procedimento (que tem como função identificar a adequação dos dados que estão sendo processados), facilitando a apuração do significado. Por sua vez, cada esquema é constituído de outros subesquemas. Podemos registrar que o autor acima ao defender a

Teoria dos Esquemas sustenta a necessidade dos dois subprocessos (de mais baixo e de mais alto nível) na compreensão de um texto: bottom-up e top-down.

Esses esquemas representam conhecimentos de uma dada cultura e, por sua vez, são constituídos de subesquemas. Além disso, os esquemas podem atuar em nível lingüístico ou conceitual e podem ser ativados de duas formas: através do processamento top-down (do geral para o particular), realizando um processo que parte do esquema para o subesquema; e através do processo bottom-up (do particular para o geral), executando um processo inverso.

Segundo Rumelhart (1977,1985), a informação das fontes sintáticas, semânticas, lexicais e ortográficas podem influenciar nossa percepção. Esses conhecimentos fornecem simultaneamente insumos e mecanismos, que estão armazenados em nossa memória, para que possamos aceitar ou modificar as informações. Conseqüentemente, o conhecimento lexical pode procurar por informação sobre ortografia, sintaxe ou semântica. Isso nos leva a inferir que o modelo interativo contempla um modelo sintetizador.

Também para o autor, registrado em Samuels & Kamil (1988, p.29)

o centro de mensagem mantém uma lista corrente de hipóteses sobre a natureza da série de insumo (input). Cada fonte de conhecimento constantemente examina o centro de mensagem em busca do aparecimento de hipóteses relevantes a sua própria esfera do conhecimento. Sempre que tal hipótese entrar no centro de mensagem, a fonte de conhecimento em questão avalia a hipótese à luz de seu conhecimento especializado. Como resultado de sua análise, a hipótese pode ser confirmada, não confirmada e removida do centro de mensagem, ou uma nova hipótese pode ser adicionada ao centro de mensagem. Este procedimento continua até que alguma decisão possa ser tomada. (Tradução da autora)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> The message center keeps a running list of hypothesis about the nature of the input string. Each knowledge souce constantly scans the message center for the appearance of hypothesis relevant to its own sphere of knowledge. Whenever such a hypothesis enters the message center, the knowledge source in questio evaluates the hypothesis in light of its own specialized knowledge. As a result of its analysis, the hypothesis may be confirmed, disconfirmed and

Por meio de fontes diferentes de conhecimento e um centro de mensagem que permite um elo entre essas fontes para que elas interajam umas com as outras, o modelo de Rumelhart (1977,1985) é capaz de minimizar os percalços que acontecem durante a leitura, na qual o modelo linear de Gough (1972,1985) tem dificuldade em acomodar. O problema maior é que os modelos de processamento da informação tendem a ser lineares e a ter uma série de estágios de processamento não interativos.

De acordo com Rumelhart (op. cit.), esses modelos lineares, os quais passam a informação ao longo de uma única direção, não permitem uma leitura mais abrangente e por isso possuem uma séria deficiência. Ao contrário disso, um modelo interativo, o qual permite a interação entre a informação contida no conhecimento prévio e no conhecimento lingüístico pode responder problemas encontrados durante o percurso da leitura.

Para isso, o autor registrou seis fontes do conhecimento que devem ser ativadas durante a leitura. São as seguintes:

1. O conhecimento contextual que possibilita ao leitor voltar ao texto e conseguir mais informações, caso as hipóteses não se confirmem ao longo do texto.

2. O conhecimento da letra que possibilita o exame dos insumos contextuais e possibilita que ao encontrar uma combinação precisa para uma letra conhecida, postula uma hipótese da letra.

3. O conhecimento do agrupamento das letras que possibilita procurar as seqüências das letras que são prováveis e formam as unidades na língua, postulando hipóteses sobre as palavras formadas pelas letras.

4. O conhecimento lexical que possibilita examinar o agrupamento das letras e as hipóteses das letras para formar os itens lexicais, seja no nível semântico ou sintático, confirmando ou refutando as hipóteses sobre as palavras encontradas.

---

removed from the message center, or a new hypothesis can be added to the message center. This procedure continues until some decision can be reached.

5. O conhecimento sintático que possibilita operar tanto no modelo *bottom-up* como no *top-down*, permitindo que quando uma hipótese lexical é sugerida, uma ou mais hipóteses das categorias sintáticas sejam introduzidas no centro da mensagem. Ao mesmo tempo, a fonte de conhecimento sintático teria a capacidade de operar no modelo *top-down*, levantando hipóteses sobre as categorias sintáticas e a boa qualidade das evidências das hipóteses nas quais elas estão baseadas.

6. O conhecimento semântico que atua no nível das hipóteses da mensagem. Nesse caso, o conhecimento deve ter a habilidade de procurar por hipóteses plausíveis tanto no nível lexical como no sintático. Esse conhecimento deve ter a habilidade de levantar hipóteses sobre o conteúdo, levando em conta o conhecimento prévio (input), como também possibilita gerar hipóteses de nível lexical como representações possíveis disso.

Nessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que envolve vários conhecimentos e procedimentos, tais como: encontrar partes significativas do texto; fazer relações de sentido, de semelhanças ou de diferenças entre as letras, palavras ou estrutura do texto; prever o significado do texto e comprová-lo no transcorrer da leitura, bem como inferir o efeito pretendido pelo autor. Com isso, Rumelhart (op.cit.) defende um processo flexível com fontes de informação múltiplas no processamento da leitura.

Para encerrar essa seção, vamos registrar o parecer de Carrell (1988), para quem a visão de leitura em segunda língua como um processo um tanto passivo de decodificação lingüística passou para uma visão mais contemporânea de leitura como um processo ativo, profético, sendo fortemente influenciado por perspectivas de processamento *top-down*. Contudo, para que o subprocesso descendente de leitura em segunda língua não seja visto como um substituto para o subprocesso ascendente, a visão decodificante, ao invés de seu complemento, precisamos enfatizar que a leitura eficiente e efetiva em segunda língua exige igualmente estratégias *top-down* e *bottom-up* operando interativamente.

Após as considerações feitas sobre os modelos de leitura e suas particularidades, passaremos a focar a leitura numa perspectiva intercultural como uma peculiaridade a ser desenvolvida no ensino de leitura em Português como segunda língua.

#### **2.4.2. Leitura intercultural no ensino de línguas**

Segundo Byram (1992), a alteridade constitui uma faceta de toda a sociedade com vários grupos étnicos. Nesse mesmo raciocínio, o autor refere-se à alteridade no interior das próprias fronteiras geográficas, mostrando uma preocupação com uma redefinição da identidade nacional. Argumenta que a aprendizagem de uma língua estrangeira no interior de fronteiras nacionais (mesma rua, sala de aula...) exige uma modificação de pressupostos e de método do professor, para que possam ser atendidas todas as diferenças culturais.

Por outro lado, alerta também que devemos respeitar as diferenças das variações lingüísticas e dos regionalismos, uma vez que essas minorias e suas variações culturais não podem ser apagadas pelas majorias econômicas e sociais. Podemos perceber que essas colocações estão de acordo com a educação intercultural pregada por Fleuri (2003,a,b,c,d,e). E acrescentamos que, ao valorizar o ensino intercultural, estamos respeitando as diferenças de etnias, religião e gênero. É uma questão de compartilhar, criar condições de diálogo, mas ao mesmo tempo não perder a individualidade. É também uma concepção de cidadania que tem sustentação nos preceitos de Habermas (1989b), o qual propõe um olhar voltado para o respeito às diferenças e ao diálogo cooperativo.

Com uma leitura intercultural, estamos contribuindo para a reelaboração de uma visão de mundo dos envolvidos, conscientizando-nos e ao mesmo

tempo respeitando a alteridade que faz parte do mundo no qual vivemos. Isso aplica-se, principalmente, ao ensino de leitura numa perspectiva intercultural. Essa proposta requer um componente a mais: as crenças acopladas à razão, pois não é possível pensar a formação do professor de línguas estrangeiras sem o conhecimento de cultura numa perspectiva intercultural de troca de valores, crenças, costumes e visão de mundo, entre outros. Dentro dessa realidade, ao ensinarmos leitura também estamos ensinando a nossa cultura e conhecendo a cultura do outro.

Devido à globalização, essa forma de ensinar-aprender leitura se nos afigura a mais adequada e a mais proveitosa, pois nos permite dialogar sobre as diferentes culturas e as diferentes formas de sociedade. Ao projetarmos os diferentes valores, estamos valorizando todos os grupos sociais, tornando possível o convívio com as alteridades em dimensões possíveis das fronteiras das culturas.

Portanto, uma das finalidades da educação intercultural está no fato de que esse tipo de ensino pretende sensibilizar os alunos e professores da possível viabilização de interlocução defendida por Habermas (1987) como uma maneira de alcançar a emancipação das peculiaridades culturais, respeitando as diferenças. Fleuri (op.cit.), Byram (op.cit.) e Habermas (op.cit.) convergem para uma visão de cooperação entre os diferentes, afim de construir e unir durante as transformações.

Tal questão nos instiga a refletir sobre estratégias disciplinares para tentar solucionar problemas a partir de observações e comparações análogas entre culturas diferentes que desembocam em estruturas complexas. Para tanto, devemos buscar respaldo também no paradigma da complexidade de Bateson (1986), o qual expandiu seus estudos de biólogo e antropólogo para um conhecimento além das fórmulas disciplinares convencionais, proporcionando um saber mais amplo.

Ao trabalhar as relações entre os seres vivos e entre as diferentes áreas do conhecimento, cunhou o termo “ecologia da mente”, um modo alternativo de ver o mundo, estruturado sobre os mais diversos conhecimentos que se

articulam e se mesclam para formar um todo epistemológico. É a elaboração de um saber que proporciona uma visão mais abrangente, isto é, um saber integrado entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais.

A perspectiva batesoniana se agrega ao posicionamento de Morin (1996, 2000) e Fleuri (2003 a,b,c), e juntos contribuem para as reflexões sobre o saber acumulado e os princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido. Com base num pensamento ecologizante, demonstram que o conhecimento progride menos pela sofisticação e abstração dos conhecimentos particulares do que pela aptidão a integrar os conhecimentos em seu contexto global. Para isso, é preciso procurar as relações de reciprocidade entre o todo e as partes, bem como reconhecer a unidade humana nas diversidades individuais e culturais.

É principalmente no trabalho educacional que essas contribuições devem ser evidenciadas, pois, além de elaborar os conteúdos (objetos do conhecimento) e os objetivos a serem alcançados, o professor de línguas precisa criar maneiras para a elaboração do conhecimento nos mais variados contextos de aquisição. Para isso, precisamos quebrar com o conceito de aprendizagem como um produto final e passarmos a construir paradigmas nos quais se veja o ensino-aprendizagem como um processo permeado de investigações sobre como o ser humano aprende.

Por outro lado, devemos também pensar que o fenômeno da aprendizagem é um processo complexo de interiorização de percepções, valores, crenças e práticas. Desdobram-se vários horizontes de cultura para o homem na medida em que ele vai percebendo a multiplicidade de todas essas dimensões citadas, através das diferentes culturas. Nesse sentido, o conhecimento é o exercício da liberdade do sujeito para estruturar a sua existência, vivendo e compreendendo sua inserção nas culturas.

A partir disso, podemos ver o conhecimento como um processo de tomada de consciência e o cultivo da complexidade inerente às relações humanas adquiridas durante o percurso da existência. Essa constatação nos faz refletir sobre o que Fleuri (2003d) chama de superação das relações de

saber-poder nas práticas educativas em prol da consolidação das relações institucionais e transversais emancipatórias no campo da educação intercultural. A proposta pretende atuar sobre os mecanismos disciplinares de sujeição através do interculturalismo, dos temas transversais e da interdisciplinaridade, pois

o estudo das estruturas de comunicação oral e auditiva, assim como as formas de percepção através do tato, do sabor, do odor, desenvolvidas nas mais diferentes culturas podem indicar estruturas de comunicação mais densas e interativas da que é possível no contexto de relações disciplinares ( Fleuri, 2003e, p. 3).

Nessa ótica, podemos visualizar um ensino de leitura mais reflexivamente concebido e operacionalizado, que também considere a diversidade das práticas sociais e de suas premissas em interface e tensão.

#### **2.4.2.1. Leitura intercultural em culturas complexas**

Vários autores mostram a relevância de um conhecimento mais abrangente e complexo em relação às diferentes culturas encontradas em um ambiente social. Fleuri (2003a,b,c) defende que o interculturalismo envolve campos de reflexão que ultrapassam o caráter emergencial dos problemas de inserção dos imigrantes e passam a integrar as temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas. No âmbito da atividade formativa e didática, devem ser ressaltadas as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de

acordo com sua posição social e os modelos culturais que vão elaborando no decurso da vida.

Dessa maneira, os professores de línguas podem encontrar na dimensão intercultural condições para promover a autoconsciência e a presença de sujeitos que vivem marginalizados ou possuem outra cultura, bem como amadurecer novos níveis de consciência, focalizando na prática a dialética identidade/diferença. O enfoque intercultural possibilita a articulação com o paradigma da complexidade, que abre a possibilidade de uma visão mais ampla entre os participantes do empreendimento educativo, mais precisamente, de um saber mais amplo entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais.

Bateson (1986), Morin (1996, 2000, 2001) e Fleuri (2003a) refletem sobre o saber acumulado e os princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido. Com base num pensamento ecologizante (ou seja, em termos de uma ecologia da mente), argumentam que o conhecimento progride menos pela sofisticação e abstração dos conhecimentos particulares do que pela aptidão a integrar os conhecimentos em seu contexto global. Para isso, é preciso procurar as relações de reciprocidade entre o todo e as partes, bem como reconhecer a unidade humana nas diversidades individuais e culturais. Sendo assim, o pensamento dialógico a que se refere Morin (2000, 2001) permite relacionarmos a complexidade nos diferentes tipos de discurso, sejam científicos ou não-científicos, e seus diferentes modos — verbal ou não-verbal.

No âmbito do paradigma da complexidade, podemos também acrescentar a ponderação de Maturana (2001, p. 44):

se queremos entender o fenômeno do conhecimento, se queremos entender o sistema nervoso, se queremos entender a linguagem, se queremos entender o que acontece na nossa convivência, temos que nos inteirar desse curioso fenômeno: os seres humanos, os seres vivos em geral, não podemos distinguir na experiência

entre o que chamamos de ilusão e percepção como afirmações cognitivas sobre a realidade.

Com essa afirmação, salientam-se aspectos relativos à dinâmica das relações humanas, sociais e não-sociais, como também a descoberta da nossa responsabilidade diante da convivência com os outros, pois, para compreendermos certos fenômenos do cotidiano, temos que nos dar conta do fato da multiplicidade das formas como vivemos na realidade por nós culturalmente construída, com aceitação mútua e sem dogmatismos.

Maturana (op. cit) também mostra a necessidade de entrelaçamento entre as ações emocionais e as racionais, focando o objetivo na possível coordenação entre essas duas regularidades do comportamento humano.

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. O resultado disso é que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções (Maturana, 2001, p.92).

Por sua vez, Bakhtin (1992) argumenta que as práticas sociais são mediadas por múltiplos discursos que manifestam as necessidades discursivas, comunicativas e sociais de diferentes sociedades - um campo de diversidades. Vale lembrar Bateson (1986, p.118), que afirma: “os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) da diferença...” Esse critério é exemplificado pelo autor da seguinte forma:

Quando a planta que está crescendo se inclina na direção da luz, ela é influenciada pela diferença na iluminação e cresce mais rapidamente no lado mais escuro, inclinando-se assim e obtendo mais luz – um

substituto para a locomoção que depende da diferença (Bateson, op.cit. p.121).

Nessa visão de mudança calcada na diferença, notamos que há algumas importantes implicações colocando em xeque o argumento da razão na cultura ocidental. Bateson (op.cit.) e Maturana(op.cit.) ao rediscutirem os seres vivos como determinados estruturalmente, desbancaram o argumento da realidade, tornando-o dependente do observador. Isso quer dizer que os elementos da vida social são indissociáveis da vida psíquica e se distribuem por todas as dimensões desta, abrangendo um todo holisticamente considerado, isto é, um todo cognitivo-afetivo-comportamental, conforme os moldes da abordagem existencialista da pesquisa-ação e do Modelo Holístico de Formação Docente de Richter (2004, 2005).

#### **2.4.2.2. O interculturalismo e o professor de PL2-leitura**

Para assumir o papel de professor de português para estrangeiros, quais seriam as exigências que devem ser atribuídas a esse professor? E no caso do professor de Português do Brasil como Segunda Língua? Na complexidade brasileira, temos uma riqueza na diversidade cultural e poderíamos lançar mão das mídias vistas como mediações entre o patrimônio (cultura) e a disseminação ou internacionalização dessas culturas. Para tanto, o professor deve estar alicerçado em subsídios teóricos, principalmente em sociolinguística, linguística aplicada e cultura brasileira, que o capacitem a fazer uma leitura intercultural dos modos de vida da população nas diferentes regiões brasileiras.

Ao percebermos que em todas as partes do mundo se produz, se perpetua e se transforma cultura, vemos uma grande gama de elementos culturais que adquirem pretensão à universalidade. Torna-se imprescindível no

contexto educativo reconhecer a todos como semelhantes, sem distinção de raça, religião ou ideologia. Portanto, assumir o interculturalismo como possibilidade de recurso para aulas de leitura em português como segunda língua é pensar na cultura como suporte de interação entre as pluralidades e complexidades. Então, o ser humano, que faz parte de um grande ecossistema global diversificado em múltiplos ecossistemas locais, poderá engendrar maneiras de articular as diferentes culturas em diálogo enriquecedor.

Num olhar pedagógico, poderíamos dizer que essa concepção de educação intercultural aproxima e proporciona uma interface cultural nas instituições educativas que, segundo Abdallah-Pretceille & Porcher (1996), classificam-se em culturas sexuais, profissionais, estrangeiras, cultura das gerações e misturas culturais. Isso nos faz refletir sobre as relações entre a educação e as culturas como tema central do ensino de línguas com ênfase na diversidade cultural.

Todo avanço, porém, deve estar conectado a uma conscientização de que, ao ser apresentado a uma cultura estrangeira em sala de aula, o indivíduo opera modificações em seus esquemas de conhecimentos prévios, por imitação de modelos ou por indução, pois os indivíduos estão em contato com novos fenômenos e os confrontam às experiências antes adquiridas (Zarate,1993).

Também para Abdallah-Pretceille & Porcher (op.cit.) é necessária uma abordagem intercultural no aprendizado de uma língua estrangeira (LE). Porém, o ponto de partida é a cultura do aluno, sua identidade étnica. Essa constatação é compartilhada com Byram (1992) que concorda que, na conscientização de uma cultura estrangeira, intervêm dois pontos: um, o processo de analogias no qual o aluno vai comparar os campos semânticos das duas línguas e suas relações com as significações culturais, permitindo adquirir novos esquemas; outro, a aquisição de uma competência intercultural capaz de perceber como a língua faz parte da cultura e encarna sua filosofia. Assim, a conscientização de uma língua estrangeira permite aos alunos a

dimensão humana e a compreensão geral da natureza das línguas como uma atitude positiva e realista da aprendizagem.

Por outro lado, segundo Zarate (1993), a conscientização da cultura de uma língua estrangeira está centrada na passagem de uma competência monocultural para uma competência intercultural. Cabe, pois, ao professor o papel de conscientizador lingüístico-cultural da língua em estudo.

Nesse caminho,

ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (Fleuri, 2003 a, p.9).

Percebemos que o educador é aquele sujeito que interage com outros sujeitos dentro dos mais diferentes contextos, construindo um novo sentido para o ensino-aprendizagem. No caso do ensino de leitura em português para estrangeiros, o interculturalismo seria a porta de entrada para se conceber a relação entre diferentes culturas. Assim, a escolha de determinados gêneros textuais como entrevistas, cartas do leitor, reportagens, histórias em quadrinhos, documentários e filmes, entre outros, enfocando culinária, religião, esportes, profissões, festas, grupos musicais, enfim, modos de vida e hábitos de determinadas regiões, seria uma ótima opção para os professores de português como segunda língua ou língua estrangeira realizarem um ensino de leitura com parâmetros enraizados no interculturalismo.

Uma proposta intercultural para o ensino de leitura em português para estrangeiros pode se pautar pelas seguintes reflexões:

os educadores e os educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir

com a realidade...A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou da relação social (Fleuri, 2003b, p. 6).

Dada a complexidade de cada indivíduo, é indeterminável e imprevisível o sentido que cada sujeito assumirá em um contexto em transformação. Nesses termos, as ações e as reações do indivíduo com outros elementos do contexto podem fazê-lo entender as diferentes situações em diferentes contextos. Para isso, o paradigma batesoniano da complexidade ressalta a importância do contexto onde está inserido o indivíduo, pois ninguém tem características independentes intrínsecas, e um traço determinado do indivíduo decorre do que acontece ao redor dele, do seu ecossistema, dado que os significados se configuram na relação com seu contexto, e não existem no vazio.

Nesse pensamento, também os problemas existentes entre as diferentes formas de ser e agir no mundo poderiam ser resolvidos levando-se em conta o pensamento dialógico defendido por Morin (2000, 2001), no qual existe uma possibilidade de se pensar elementos antagônicos como complementares. Assim, os mecanismos de sujeição repensados por Fleuri (2003d) poderiam ser superados nas práticas educativas que privilegiassem a solidariedade e a integração entre grupos diferentes.

Conseqüentemente, a relevância dos estudos interculturais nos aponta para a elaboração de propostas de trabalho para o ensino de português como língua materna ou como segunda língua. Essa necessidade estimula os profissionais engajados com uma educação completa e bem-feita a procurarem por novas metodologias e materiais didáticos que satisfaçam esse novo perfil educacional. A opção pelo interculturalismo e sua inserção como uma voz maior em nossa vida cultural e cotidiana, em particular na aprendizagem dos alunos é um desafio de integração entre ensino e cognição, pois os diálogos

culturais permitem o enriquecimento da aprendizagem, conferindo-lhes funções didático-pedagógicas.

Por sua vez, a troca de linguagens e valores torna-se particularmente fecunda ao construir uma competência de intercultura entre os aprendizes de uma língua estrangeira. Trabalhar, pois, a leitura numa perspectiva da educação intercultural significa construir um ensino intencional capaz de promover o relacionamento interativo entre grupos de culturas diferentes. A intercultura pode ser pensada como uma forma de estimular os movimentos sociais a debaterem os processos históricos dentro de uma conscientização das diferenças que se completam e devem ser respeitadas (Fleuri, 1998).

Como presenciamos, o confronto polarizado e irreduzível entre tradições culturais tem sido uma realidade, justificando nos últimos anos o estudo da intercultura nas sociedades complexas, fazendo parte dos temas a valorização das diferenças, os processos de formação da identidade e o sentido de coletividade. Do ponto de vista teórico, essa abordagem está bem suprida em Bateson (1986), Byram (1992), Abdallah-Preteille & Porcher (1996), Morin (2000, 2001) e Fleuri (1998, 2003 a,b,c,d,e), entre outros trabalhos. Urge, porém, suprir a falta de material pedagógico para subsidiar os professores que se aventurarem por esse caminho desafiante.

No caso do Brasil, desde o início nos encontramos numa situação intercultural, pois a realidade do confronto entre culturas diferentes determinou as origens da formação social brasileira. Os processos de integração são historicamente conhecidos através da miscigenação das raças (brancos, negros, índios...), das etnias (italianos, alemães, árabes, portugueses, espanhóis, japoneses, africanos,...), das religiões (católicos, protestantes, umbandistas, budistas, muçulmanos,...).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental do Brasil (MEC/SEF, Brasil,1997) não ignoram essa realidade e põem em destaque a pluralidade cultural como uma das propostas para os temas transversais. É uma forma de esclarecer e orientar os professores quanto à necessidade de um enfoque intercultural que atenuar problemas de

discriminação racial, social ou religiosa. A fim de justificar tal posicionamento, esse texto defende que

...em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (MEC/SEF, Brasil, 1997, p.32).

Completando esse raciocínio, Fleuri (2003a) em sua observação da prática do Movimento de Cooperação Educativa (MCE) italiano, nos projetos de educação intercultural ou de formação de educadores com uma proposta de cooperação educativa, afirma que ocorre um salto de qualidade no processo educativo em termos da elaboração da consciência e da complexidade das relações humanas. Isso nos mostra que é necessária essa conscientização dos envolvidos com a política educacional brasileira, no que se refere à necessidade de capacitar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem para

Interagir cooperativamente (lidando com a tensão entre identidade e diferença, autonomia e cooperação) e em desenvolver processos comunicativos de reciprocidade (ativando múltiplos canais perceptivos, linguagens, valores e técnicas) articulados organicamente com o ambiente natural, cultural e social (Fleuri, 2003 a, p.3).

Da mesma forma, Morin (2000) afirma que a educação que visa a transmitir conhecimentos e a respeitar o outro não pode ser cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão. Para isso, um dos objetivos da educação é de

criar no aluno uma polaridade de espírito, tornando-o capaz de refletir sobre o seu estado de ser humano e o do outro.

O autor defende que o professor e o aluno precisam olhar a educação como escolas de vida em seus múltiplos sentidos: escolas da língua, na qual aprendemos a nos expressar com o outro; escolas da qualidade poética da vida, na qual aprendemos a sentir emoções pelas coisas da vida; escolas da descoberta de nós mesmos, na qual nos reconhecemos na representação de personagens de filmes, de obras literárias e de outras formas artísticas; escolas da complexidade humana, na qual aprendemos a viver com seres e situações diferentes e complexas; escolas de compreensão humana, na qual entendemos a dimensão subjetiva e objetiva do mundo que nos cerca.

Nesse sentido, educação é a conscientização do mundo de hominização, pois homem e mundo são inseparáveis; sempre se configuraram num contexto histórico e cultural. Um mundo que não se esgota enquanto abarca todas as culturas, porque a existência humana se realiza através da dialética do interculturalismo entre os povos, do respeito pela cultura do outro e da sua identidade enquanto parte de um contexto cultural e social.

Com base nesse ponto de vista, Kramsch (2003) defende que se pode inferir uma cultura ordinária e uma cultura cultivada que representam a cultura de grupos sociais elitizados. Fleuri (2003c) mostra que existem vários desafios à educação intercultural no Brasil, das quais uma é a possibilidade de culturas diferentes dialogarem entre si. Para isso, as escolas e os currículos vistos como territórios de produção, circulação e constituição de significados devem repensar esse espaço privilegiado de concretização da política de identidade em prol da prática pedagógica que estabeleça uma preocupação com modelos culturais diferentes capazes de interagir na formação dos educandos.

Nesse enfoque, temos uma relação direta com o paradigma da complexidade defendido pelos autores citados anteriormente, pois a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividades. Dessa maneira, uma relação humana complexa implica em relativizar as situações e buscar o

entrelaçamento entre as perspectivas de sujeitos e contextos diferentes. Nessa abordagem, os conceitos surgem de áreas diferentes, de grupos diferentes e em situações diferentes.

Portanto, ao ensinar português para estrangeiros, o professor deve lembrar quão complexa é a realidade brasileira e fazer um ensino baseado no interculturalismo, pois o ensino de uma segunda língua visa, em geral, a atender às dificuldades de comunicação mais imediatas do sujeito, que se encontra em um país estrangeiro para estudar ou trabalhar. Essa parece ser uma condição essencial para uma educação que busca promover uma multiplicidade de trocas entre sujeitos e saberes. Em suma,

uma abordagem intercultural nas aulas de português para estrangeiros propicia uma troca em nível de crenças, pressupostos, valores e sentimentos entre aluno e professor e, dessa forma, resgata para a linguagem seu papel mediador das atividades sociais (Richter & Paz, 2004, p.116).

Como a proposta desta tese é realizar a conscientização nas acadêmicas-professoras sobre a formação de conceitos de ensino de leitura em PL2, apresentaremos o diário como gênero e instrumento de reflexão.

## **SEÇÃO V – DIÁRIO COMO GÊNERO E INSTRUMENTO DE REFLEXÃO**

### **2.5. O diário como gênero e prática social docente**

Na presente pesquisa, entendemos o gênero diário como instrumento, isto é, a materialização das reflexões das acadêmicas em formação ao visualizarem, por um lado, seus papéis de professoras em execução de

trabalho educativo; e, por outro lado, elas-mesmas enquanto sujeitos inseridos na prática social docente. Esse instrumento deve ser o mediador entre a prática docente e as reflexões sobre as situações, possibilitando assim as transformações dos sujeitos inseridos nessa situação.

Nessa perspectiva, entendemos os gêneros textuais como

produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis... (Bronckart, 1999, p.137).

Esse conceito nos leva a crer que os textos são produtos culturais e, portanto, as produções são representações das suas situações de ação sobre os motivos e as intenções, e das suas representações sobre os gêneros de textos disponíveis, ou seja, todo texto pertence a um gênero, em função da situação de ação que se origina.

Marcuschi (2002, p.22) se mostra particularmente elucidativo neste trecho: “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Ou então: “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, op.cit. p.25).

Digna de nota, ainda, é a caracterização de gênero proposta por Schneuwly & Dolz (2004, p.75), que oportunamente completam:

para definir um gênero...três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços...da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura...

Por sua vez, esses propósitos contemplam a concepção de que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma destas esferas, não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal...mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin,1992, p.279).

Para explorar essas especulações, esses fundamentos tratam de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades de linguagem do ser humano. Assim, o estudo sobre gênero postula que os textos são produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos. Esse embasamento teórico é oriundo da filosofia e das ciências humanas como a psicologia, a sociologia e a semiótica (percebendo a linguagem nas dimensões discursivas e/ou textuais). Nessa abordagem, a atividade social e de linguagem são fundamentais, pois é através delas que o homem evolui. Portanto, faz-se necessário que os diversos contextos sociais sirvam-se de múltiplos gêneros textuais para responder aos anseios de determinados grupos sociais.

Estamos percebendo que os gêneros repercutem sobre aspectos sócio-culturais que servem de base até mesmo para a construção das identidades mútuas, como argumenta Meurer (2000, p.152):

os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são em grande parte determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e 'consomem'. Pode-se mesmo afirmar que a própria cultura de um país, como um todo, é caracterizada pelo conjunto dos gêneros textuais produzidos e utilizados pelos seus cidadãos.

E ainda:

descrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem (Meurer, 2002, p.28).

Posto de outro modo, podemos dizer que o autor está consciente de que trabalhar com gêneros textuais é possibilitar ao indivíduo exercer a sua cidadania, pois o faz reconhecer, nos diferentes usos da linguagem, a realidade na qual está inserido, possibilitando-o atuar em seu contexto social e político.

Convém mencionar uma investigação nessa linha envolvendo três alunos-professores de um curso de Letras de uma Universidade pública do Paraná, desenvolvida por Cristóvão (2002) na área de formação básica (pré-serviço). A proposta da autora objetivou alicerçar esses futuros profissionais com instrumentos que possibilitassem aos professores a compreensão e, possível mudança de suas práticas pedagógicas, através do ensino de gêneros textuais. Segundo ela,

as atividades desenvolvidas com a construção do modelo didático de gênero de texto para proporcionar a reflexão do aluno-professor parecem surtir o efeito desejado: o aluno-professor tomou consciência de suas escolhas ao fazer uma análise englobando os diferentes tipos de conhecimento (Cristóvão, op.cit. p.66).

Essas ponderações deixam claro que nós, professores, a partir do momento em que refletimos sobre nossa prática pedagógica, passamos a caminhar para um ensino que nos permite ter o domínio de nossas atitudes.

Com a mesma preocupação, Perrenoud (1997, p.15) sublinha que "...a Universidade... deve desenvolver dispositivos específicos: análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o próprio habitus". Detectamos que a prática reflexiva deve tornar-se uma das metas principais dentro do projeto pedagógico da Universidade. Portanto, cabe aos docentes da

Academia incumbirem-se desse aspecto da formação inicial: gerenciar com os graduandos as decisões sobre o que fazer, como fazer e por que fazer. Além disso, podemos acrescentar que essa prática deve estar engajada em um contexto onde os sujeitos possam agir reflexivamente e tomar decisões conscientes e responsáveis.

Em relação ao contexto, temos o parecer de Motta-Roth (2002, p.77-78):

reconhecemos similaridades entre situações recorrentes e assim elaboramos representações de ações típicas. Essa representação é um construto social intersubjetivo, baseado nos esquemas de situações que construímos a partir de nossa experiência social, em termos de eventos, participantes e linguagem pertinentes.

Ou seja, para Motta-Roth (op.cit.), o conceito de gênero pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas). Dentro dessa dinâmica, Bronckart (1999) afirma que a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividades. Essas peculiaridades fazem com que se considere as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas. Decorrente dessa colocação, justifica-se a linguagem humana como produções interativas associadas às atividades sociais resultantes do meio em que as atividades se desenvolvem.

Da mesma forma, Vygotsky (1992) afirma que a cooperação entre os indivíduos está mediada por um interagir comunicativo, que é produto da interação social. A linguagem, então, teria surgido por meio de uma negociação das intenções dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Seria na cooperação entre indivíduos que se realizariam ações sociais representadas pela linguagem. Nessa abordagem, assim como a atividade social pode ser enfocada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade da linguagem também pode ser vista como ação de linguagem. Essa manifestação estaria condicionada a um emissor e se materializaria através de um gênero textual.

A noção de gênero que parece estar adequada aos dias de hoje é aquela que considera as práticas de linguagem de uma sociedade, ou seja, aquilo que seus membros consideram como objetos de suas práticas, tais como: receitas, cartas, editoriais, manuais, entrevistas, propagandas, bilhetes, bulas de remédios, etc. (Marcuschi, 2002).

Schneuwly (2004), baseando-se em Bakhtin (1992), defende que “o gênero é um instrumento”, e para isso traça duas considerações psicológicas para explicar esse posicionamento:

1. A psicologia tende, em geral, a conceber a atividade do indivíduo...entre dois pólos: o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, de outro, os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (Schneuwly, op.cit., p.23).

2. Pode-se conceber o instrumento (ou ferramenta) como tendo duas faces: por um lado há o artefato material ou simbólico...as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro, o do sujeito, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação... O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito ( Schneuwly, op. cit. p.24).

Percebemos que a definição de gênero tem a ver com os objetivos específicos do seu uso, isto é, que tipo de ato de linguagem vai ser usado para ocorrer a comunicação entre o produtor do texto e o seu receptor. No nosso caso, será usado o diário como prática social das acadêmicas-professoras.

### 2.5.1. O diário como instrumento da prática docente reflexiva

O professor é habitualmente visto como um prático que toma inúmeras decisões intuitivas sobre seu comportamento concreto. Esse comportamento, porém, é influenciado por um sistema de crenças e opiniões e pode não se adequar mecanicamente, pois é o resultado da influência de diversas variáveis (emocionais, cognitivas e atitudinais) que interagem com o contexto (Richter & Paz, 2005, p.191)

Sabemos que há um processo complexo que pode escapar do controle consciente do professor e por isso, precisa emergir, gradativamente, para ser retrabalhado em condições intersubjetivas e metodológicas – os procedimentos de formação inicial e continuada.

Porlán y Martín (1997, p.17) propõem uma imagem de professor que se situa na perspectiva de

...um sujeito que, levando em consideração as características e necessidades do contexto de onde tem lugar sua atividade e as orientações, prescrições e fundamentações teóricas que considera significativas, planilha, desenha e avalia sua intervenção. (Tradução da autora)<sup>14</sup>

Podemos deduzir que esse perfil profissional tem fundamentação teórica na investigação-ação de Carr & Kemmis (1986,1988) e Serrano (1990). Conseqüentemente, a partir desse ponto de vista, o professor é aquele que diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, escolhe seus materiais e desenha as atividades. Portanto, o professor é o próprio investigador de sua aula.

Por outro lado, a investigação e o tratamento pelos professores de seus problemas práticos ajudam a explicitar crenças e teorias implícitas em suas

---

<sup>14</sup> ...un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad, y las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas que considera significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención.

ações, ajudam também a desenhar hipóteses de intervenções para resolver os problemas por outras perspectivas. Dentro dessa postura,

um recurso metodológico nuclear para todo este processo é o diário. Sua utilização periódica permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para a reflexão sobre sua prática, favorecendo uma tomada de consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. (Tradução da autora) (Porlán y Martín,1997, p.19-20)<sup>15</sup>

Como vemos, uma proposta para reflexão do ato de ensinar é a confecção dos diários. Nesta pesquisa, o diário deve se apoiar no conhecimento de gêneros (Bronckart,1999) e nas ponderações do interacionismo sócio-discursivo de Vygotsky (1992), que concebe a linguagem como uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. Para tanto, este estudo também contemplará uma análise apoiada na visão de gênero segundo Bakhtin (1992), que enfatiza a importância do papel da linguagem nas interações sociais, com necessidades sociais e valores culturais específicos, pois os interlocutores, ao usarem a língua em enunciados orais ou escritos, estão inseridos em uma situação específica da atividade humana, ou seja, em uma prática social. Portanto,

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin,1992, p.279).

---

<sup>15</sup> ...un recurso metodológico nucleador de todo este proceso es el Diálogo. Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de ciencia del professor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia.

A presente pesquisa pretende, assim, empregar como corpus os diários de três acadêmicas em formação, em contexto de pesquisa-ação, como uma forma de reflexão metódica sobre as escolhas, crenças, valores e atitudes, enfatizando a noção de texto como uma unidade de linguagem como prática social. Essa linguagem (Bronckart, op,cit) é reconhecida por certa estabilidade lingüística e reproduzida em eventos comunicativos específicos, levando-a a uma reconhecida convencionalidade no uso. Acreditamos ser imprescindível relacionarmos a identificação de gênero com a situação de ação de linguagem, conceituada pelo autor, como representações sociais do mundo físico e sócio-subjetivo que são mobilizadas quando necessitamos produzir um texto, como também conceber a linguagem como uma necessidade de prática social inerente ao ser humano (Vygotsky, op.cit.).

Em relação ao uso de diários, encontramos Liberali (1999, p.32), para a qual

o diário seria um gênero que se apresenta como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico. Isso remete ao seu papel como ferramenta para alcançar determinados objetivos. O diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna neste estudo seria a reflexão crítica.

Segundo Richter, Moreira & Souza (2003), o instrumento para a análise do gênero diário deverá equacionar o eu-docente em termos de uma representação identitária situada entre outras e mediada pelas singularidades discursivas associadas (Gee, 1999). Na mesma vertente, a indissociabilidade entre o eu e seu entorno sócio-histórico-cultural (ou entre a mente e seu ecossistema simbólico) solicita um enfoque perfeitamente contemplado pelo paradigma da complexidade segundo Bateson (1986) que, ao encerrar seu livro *Mente e natureza: a unidade necessária* faz uma instigante colocação:

voltemos ao local de onde começamos, vendo esse local sob uma perspectiva mais ampla. O local é uma universidade e nós somos os membros do Conselho. A perspectiva mais ampla é sobre perspectivas, e a pergunta feita é a seguinte: nós, como um Conselho, adotamos aquilo que estimula nos estudantes, na faculdade, e em torno da mesa do Conselho essas perspectivas mais amplas que levarão nosso sistema de volta a uma apropriada sincronia ou harmonia entre a rigidez e a imaginação? Como professores somos sábios? (Bateson, op. cit. p.229)

Esse paradigma revela que, ao se estudar o comportamento e as ações do professor como um ato complexo, estamos diante de uma situação que precisará tratar a formação de professores embasada em uma teoria também complexa, abrangendo os aspectos psicológicos, sociais e culturais que fazem parte da vida do professor. Para tanto, o registro das ações do professor em diários,

por ser um instrumento de trabalho escrito, materializa e conserva um momento de trabalho introspectivo e serve, entre outras coisas, para esclarecer crenças, sentimentos e condutas sobre o ensino, conscientizar e modificar cognitivamente o sujeito reflexivo, organizar as diversas facetas da experiência vivida, avaliar processos contextuais e institucionais, promover a autonomia progressiva da formação global, relacionar teoria e prática sob determinado paradigma. (Richter, Moreira & Souza, 2003, p. 161-162).

Finalmente, para Richter & Paz (2004a), a idéia de que o sujeito se constrói a partir de um compósito estruturado de crenças, desejos, valores, intenções, planos e condutas nos remete a uma teoria unificadora do funcionamento da mente (D'Andrade, 1987), e à hipótese (Leitch & Day, 2000) de que somente transformando os aspectos emocionais e valores do sujeito-professor é que ele poderá ter alguma chance de enxergar as facetas de sua experiência de vida docente de outro modo, rumo ao exercício da liberdade, da criatividade, da mudança conceitual em sintonia com sua prática.

### **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresento a metodologia escolhida. Menciono a pesquisa-ação como abordagem e esclareço a lógica teórico-didática escolhida para a elaboração do curso matricial e da produção de material de leitura (aulas aplicadas aos alunos hispanofalantes), bem como a lógica teórico-didática para a produção e análise dos diários (corpus da pesquisa) produzidos por três acadêmicas-docentes – doravante denominadas de PA, PB e PC - após ministrarem as aulas para os estrangeiros.

#### **3. Introdução**

Uma vez que esta pesquisa investiga três estudos de caso, a opção é pela pesquisa-ação educacional como abordagem, dado que seu objetivo é diagnosticar transformações nas concepções de ensino de leitura em três acadêmicas-docentes de português como segunda língua (PL2) do Laboratório de Português para Estrangeiros (PPE) do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do RS. Para isso, os dados foram coletados através de 42 diários produzidos por essas acadêmicas-docentes após cada semana de aulas aplicadas, ou conforme suas necessidades. Desse total foram selecionados, aleatoriamente, 21 diários para o corpus deste estudo. O material didático, cuja organização básica foi idealizada pelo coordenador do *design* do curso (orientador desta tese), e produzido por esta autora e as acadêmicas-professoras, foi então pilotado pelas mesmas acadêmicas nas aulas para hispanofalantes. Após cada semana, promoviam-se reuniões para reflexão intersubjetiva com o grupo – orientador desta tese, orientanda (autora)

e as três professoras em formação inicial (sujeitos da pesquisa), ou seja, discussões para esclarecer pormenores e solucionar as dificuldades encontradas durante a prática, orientando a didática dessas acadêmicas para dar seqüência à semana posterior, e assim, sucessivamente, até a elaboração de todo o pacote experimental de um curso, que totalizou 60 horas. Em outras palavras, depois da aplicação das aulas, eram investigados e debatidos os pressupostos teóricos e práticos que determinaram as opções das professoras em formação inicial, realizando-se, assim, a abordagem de investigação-ação.

### **3.1. Visão compacta da metodologia**

Trata-se de um trabalho investigativo-qualitativo com três momentos. Cada momento tem uma base teórica e procedural, assim distribuídos:

1º Momento: conjunto de procedimentos para gerar o corpus - criação de um modelo de curso matricial – Quadro 02 (Richter, 2004), fundamentado em Dubin e Olshtain (1986), e procedimentos de atividades de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), criados por esta investigadora e as acadêmicas-professoras (supervisionado pelo orientador desta tese), fundamentados em Aebersold & Field (1997).

## QUADRO 02 --PL2 – TÓPICOS PARA UM CURSO NO FORMATO MATRICIAL

### 1. FORMATAÇÃO DAS MATRIZES - INPUT:

1.1 COLUNAS – ÁREAS TÓPICAS, CONSTITUINDO OS CAPÍTULOS DO CURSO

1.2 LINHAS – DIMENSÕES INTERCULTURAIS, CONSTITUINDO AS UNIDADES DO CURSO  
PODEMOS TER UM TETO DE 5 CAPÍTULOS E DE 4 UNIDADES – TOTAL: 20 UNIDADES

<b>EU E OS OUTROS</b>	<b>ESPAÇO SOCIAL</b>	<b>ÓCIO</b>	<b>PROFISSÃO</b>	<b>ÉTICA</b>
GÊNERO	GÊNERO	GÊNERO	GÊNERO	GÊNERO
ETNIA	ETNIA	ETNIA	ETNIA	ETNIA
FAIXA ETÁRIA	FAIXA ETÁRIA	FAIXA ETÁRIA	FAIXA ETÁRIA	FAIXA ETÁRIA
CLASSE SOCIAL	CLASSE SOCIAL	CLASSE SOCIAL	CLASSE SOCIAL	CLASSE SOCIAL

2. **CONTEÚDOS PREVISTOS PARA CADA ÁREA TÓPICA:** SOBREPOSIÇÕES EVENTUALMENTE SERÃO INEVITÁVEIS. PRÁTICAS DISCURSIVAS ESTÃO DISTRIBUÍDAS NAS RESPECTIVAS ÁREAS TÓPICAS.

<b>EU E OS OUTROS</b>	AMOR, AMIZADE, RELACIONAMENTOS, CONVÍVIO, RITUAIS SOCIAIS, DIÁLOGO, AÇÕES DE APOIO PSICOLÓGICO
<b>ESPAÇO SOCIAL</b>	HABITAÇÃO, ALIMENTAÇÃO, URBANIZAÇÃO, INFRA-ESTRUTURA, TRANSPORTE, GUETO, SERVIÇOS SOCIAIS, ESPAÇO MIDIÁTICO
<b>ÓCIO, LAZER</b>	LAZER, ESPORTES, TURISMO, HOBBYS, CULTURA CULTIVADA, LITERATURA
<b>ATIVIDADES/PROFISSÕES</b>	FORMAÇÃO, PROFISSÃO, TRABALHO, RENDA, INVESTIMENTO, NEGOCIAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO, ASSISTÊNCIA SOCIAL, APOSENTADORIA
<b>ÉTICA</b>	BOAS MANEIRAS, PRECEITOS ÉTICOS, LEIS, EXECUÇÃO PENAL, ONGS, CULTOS RELIGIOSOS, PONTOS DE VISTA, IDEOLOGIAS, EXCLUSÃO / INCLUSÃO SOCIAL.

3. **CONTEÚDOS PREVISTOS PARA CADA DIMENSÃO INTERCULTURAL** SOBREPOSIÇÕES EVENTUALMENTE SERÃO INEVITÁVEIS. PRÁTICAS DISCURSIVAS SE ACHAM DISTRIBUÍDAS NAS RESPECTIVAS DIMENSÕES INTERCULTURAIS.

<b>GÊNERO</b>	HOMEM, MULHER, VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE, AUTO-IMAGEM
<b>ETNIA</b>	RAÇA, GRUPO ÉTNICO, NATIVO & ESTRANGEIRO, MISTIÇAGEM, IDENTIDADE REGIONAL & NACIONAL
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	CRIANÇA, ADOLESCENTE, ADULTO JOVEM, ADULTO MADURO, IDOSO, IDENTIDADE ETÁRIA
<b>CLASSE SOCIAL</b>	ALTA / MÉDIA / BAIXA E SUAS SUBDIVISÕES, MODALIDADE SOCIAL, IDENTIDADE DE CLASSE

### 4. ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DE CURSO. SEGUIR DIRETRIZES DE:

4.1. ESTIPULAÇÃO DE OBJETIVOS

4.2. ANÁLISE DAS NECESSIDADES E METAS DOS ALUNOS

4.3. BALANÇO DAS HABILIDADES

4.4. PRÉ-LEITURA, LEITURA, PÓS-LEITURA (EVENTUALMENTE) PRÉ-PRODUÇÃO, PRODUÇÃO, PÓS-PRODUÇÃO

2º Momento: conjunto de procedimentos para gerar e sistematizar os dados a partir do corpus – Modelo Holístico de Richter (2004, 2005) (tabelas 03 e 04), baseadas no Modelo da Mente Comum de D’Andrade (1987).

### **TABELA - 03 - QUESTIONAMENTO PROCEDIMENTAL (QP)<sup>16</sup>**

1. Que procedimento (P) é esse? Que componentes existem para P? Que componentes de P estão sendo considerados?
2. De que maneira cada componente entra em P? Qual é a função de cada componente em P? Como esse componentes se organizam?
3. A que padrão mais abrangente e superior pertence P? Como estão organizadas as partes no mesmo nível de P e entre níveis, um dos quais inclui P?
4. Que saberes teóricos e/ou justificativas dão sustentação a P, cada componente e as correlações entre os componentes?
5. Que saberes teóricos e/ou justificativas dão sustentação à escolha de P e da escolha de cada componente na organização de P?
6. Qual é a meta(s) a alcançar por meio da escolha de P e da escolha de cada componente na organização de P?
7. Que problema(s) quero solucionar por meio da escolha de P e da escolha de cada componente na organização de P?

Richter (2004) baseado em D’Andrade (1987)

---

<sup>16</sup> Para um programa presencial, o momento intersubjetivo implica o compartilhamento de reflexões teórico-práticas e eventual assessoria na elaboração de planos de ação didática.

**TABELA 04 - QUESTIONAMENTO PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (QRP)<sup>17</sup>**

<b>COMPONENTE COGNITIVO-AFETIVO (percepções, crenças/saberes e sentimentos /emoções)</b>		<b>COMPONENTE AFETIVO-COMPORTAMENTAL (desejos, intenções e condutas)</b>	
<b>PROBLEMA (ou reflexão interciclo)</b>	<b>META</b>	<b>INTENÇÃO</b>	<b>CONDUTA</b>
Como conceituo o procedimento P	Como desejo que seja P ( $\Rightarrow$ P')	Como devo agir para estar diante de P'	Como espero que transcorra a ação — Como transcorreu efetivamente e a ação
Como avalio P	Se P estivesse de acordo com meu desejo, que situação concreta eu teria à minha frente (P')	Que plano de ação tenho para testar para saber se ele, ao ser executado, me coloca diante de P'	O que espero que resulte dela (P') — O que efetivamente resultou dela: P', P ou outra
Que valores atribuo a P			
O que acarreta ou sustenta P			

Richter (2004) baseado em D'Andrade (1987)

<sup>17</sup> Tabela formulada com base no Modelo da Mente Comum de D'Andrade. O membro transcognoscente da relação intersubjetiva tem como ferramenta auxiliar a tipologia dos Verbos de Atividade Mental de D'Andrade para indiciar nos diários as categorias psíquicas do modelo do autor, na parte superior da tabela.

3º Momento: conjunto de diretrizes para interpretar os dados gerados a partir do corpus, orientadamente para as questões dos objetivos. A metodologia escolhida foi o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), utilizando a Análise do Discurso de Gee (1999) - (Tabela 01), e os Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente Comum de D'Andrade (1987) - (Quadro 01), associados à Teoria do Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky (1992) - (Tabela 02) – todos fazendo parte do Modelo Holístico de Richter (2004, 2005). Esse procedimento possibilitou realizar a análise do corpus e identificar a formação de conceitos de ensino de leitura em PL2 de três professoras em formação inicial, do Curso de Letras da UFSM, bolsistas de um curso de extensão de português como L2 para hispanofalantes. (Explicaremos as tabelas acima no momento da descrição das categorias de cada uma).

### **3.2. Síntese da lógica teórico-didática para a elaboração do curso e da produção de material de leitura**

O processo foi conduzido da seguinte forma:

1) O curso (quadro 02) foi composto por áreas tópicas, constituindo-se em capítulos. Por sua vez, os capítulos foram divididos em dimensões interculturais, constituindo as unidades do curso. No total são 5 (cinco) capítulos. Cada capítulo possui 4 (quatro) unidades. Portanto, o curso fez um total de 20 (vinte unidades). Essas unidades foram desenvolvidas em 60 horas de aula.

2) Os conteúdos previstos foram distribuídos nas seguintes áreas tópicas e suas práticas discursivas: Eu e os Outros, Espaço Social, Lazer, Atividades, Ética.

3) Os fundamentos teóricos que subsidiaram a escolha dos gêneros textuais como material didático estão alicerçados nos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (PCNs-LE, 1998) e na noção de gênero proveniente do interacionismo sócio-discursivo de Vygotsky, defendido pelo chamado grupo de Genebra, composto, principalmente, por Dolz & Schneuwly (1997) e Bronckart (1999). Esses autores postulam a importância de serem fornecidas ferramentas para o ensino, a fim de que se possam mediar as atividades e materializá-las, ou seja, que a prática de ensino com gêneros de textos como ferramenta para uma ação possibilite ao agente atuar adequadamente com a linguagem em diferentes situações (Cristóvão, 2000).

4) A coleta e seleção de gêneros de textos trabalhados em sala de aula, bem como seu conteúdo temático, obedeceram a uma amostragem que pudesse representar marcas de um perfil intercultural centrado nas condições sócio-econômico-culturais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as acadêmicas-professoras eram brasileiras e os seus alunos hispanofalantes eram oriundos, principalmente, do Uruguai, da Argentina e da Espanha.

5) A seleção de gêneros de textos para a elaboração do curso também foi feita seguindo critérios de necessidades funcionais ou pragmáticas dos alunos hispanofalantes. Para isso, cada texto foi contemplado com atividades de linguagem que privilegiaram o uso comunicativo, observando a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, conforme o conceito de folhado textual proposto por Bronckart (1999).

### **3.3. Síntese da lógica teórico-didática para a produção e análise dos diários**

Os procedimentos foram realizados da seguinte maneira:

1) Ao longo das etapas de produção dos materiais e recursos, as professoras em formação inicial registraram em diários as escolhas metodológicas feitas, justificativas teóricas, impasses e soluções, guiadas pelas tabelas 03 e 04, esta última limitada aos quesitos-expectativa.

2) Logo após terem ministrado suas aulas, as acadêmicas estabeleceram aproximações entre os registros da etapa anterior e as observações de aspectos da aula relacionados ao problema que estiveram enfrentando, tentando solucionar os impasses por meio das escolhas didáticas realizadas e das estratégias de sala de aula empregadas. Para isso, usaram a tabela 04, agora na sua totalidade, empregando também o quesito resultado.

3) Semanalmente, realizava-se uma reunião plenária do grupo de trabalho (esta investigadora, o orientador desta tese, e as três acadêmicas-professoras) para efetuar uma retrospecto-prospecção reflexivo-crítica da unidade de curso ministrada, avaliando os níveis epistêmico (dimensão conceitual e cognitiva), deontico (dimensão comportamental) e axiológico (dimensão afetiva) das representações das acadêmicas, procurando monitorar a resolução dos problemas didáticos, a compreensão do processo didático no seu todo (teoria e prática) e a representação de si, do cliente-hispanofalante e do contexto.

4) Após cada etapa, os diários foram analisados (por esta autora), para fins de investigação sobre formação de conceitos de ensino de leitura em PL2.

5) Os procedimentos citados repetiram-se ciclicamente, segundo a prática de pesquisa-ação-educacional.

### **3.4. Paradigma Indiciário de Ginzburg**

Esse paradigma oferece uma proposta de investigação na qual o investigador procura salientar os indícios que induzem a uma análise qualitativa

de casos particulares. Para reforçar sua tese, Ginzburg (1989) descreve alguns exemplos de métodos de análise.

Um deles é o caso de Morelli (estudioso da arte e médico italiano) que criou um método para análise de pinturas que se detinha na apreciação dos pormenores do quadro. Esses detalhes podiam esclarecer a originalidade dos quadros em detrimento das meras características da escola a qual fazia parte o pintor. O segundo modelo de investigação destacado é o do detetive Sherlock Holmes e Watson em buscas de indícios (fios de cabelo, manchas, pegadas) para desvendar crimes nos livros de Arthur Conan Doyle. O terceiro modelo salientado por Ginzburg é o método de Freud e sua psicanálise que, através da análise dos sonhos e dos comportamentos, era capaz de inferir quais os problemas que estavam afetando o indivíduo.

Ginzburg (op.cit.p.150) evidencia que nos três casos “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas...sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes) e signos pictóricos (no caso de Morelli)”.

Nesta tese, utilizamos o Paradigma Indiciário para detectar vestígios e pistas de significações, a fim de analisar qualitativamente os elementos explícitos e implícitos que estão nos diários de três professoras em formação inicial. Para realizarmos essa investigação, utilizamos o Modelo Holístico de Richter (2004,2005). Para tanto, procuramos, detalhadamente e indutivamente, identificar e analisar o pensar, o sentir e o agir das acadêmicas-docentes (sujeitos dessa investigação), durante o percurso em que ministraram aulas de leitura em PL2 para hispanofalantes.

O Paradigma Indiciário nos permitiu categorizar o conteúdo dos diários em três níveis: (1) nível das descrições e narrações, o qual possibilitou reconstruir a parte mais objetiva dos fatos que aconteceram em sala de aula (o agir). Nessa perspectiva foi possível identificar os problemas, as metas, as intenções, as condutas, isto é, os componentes cognitivo-afetivos ( percepções, crenças/ saberes e sentimentos/ emoções) e que componentes afetivo-comportamental (desejos, intenções e condutas) fizeram parte dos

questionamentos e dos procedimentos das acadêmicas-docentes; (2) nível das avaliações positivas e negativas (o sentir) o qual permitiu identificar as opiniões e julgamentos particulares e valorativos das acadêmicas-docentes sobre questões e assuntos referentes ao papel de professor desempenhado em sala de aula; (3) nível das idéias implícitas, através de pistas indiciárias que sugeriam e nos possibilitaram identificar o modo de pensar das acadêmicas-docentes. Esse paradigma nos permitiu enxergar as categorias da AD de Gee (1999) e as categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade (1987).

### 3.4.1. Análise do Discurso de Gee

Gee (1999) considera

“Discursos” com “D” maiúsculo, ou seja, diferentes maneiras nos quais nós humanos integramos linguagem com outras “coisas” não-lingüísticas, tais como diferentes modos de pensar, agir, interagir, valorizar, sentir, acreditar, e usar símbolos, ferramentas, e objetos nos lugares certos e nas horas certas para representar e reconhecer diferentes identidades e atividades, dar ao mundo material certos significados, distribuir bens sociais de certo modo, fazer certos tipos de conexões significativas em nossas experiências, e privilegiar certos sistemas de símbolos e maneiras de conhecer sobre os outros. (Tradução da autora) (Gee, op.cit.p.13)<sup>18</sup>

Uma das metas da AD de Gee (1999) é identificar e entender como as atividades sociais são representadas através da língua/linguagem dos

---

<sup>18</sup> “Discourses” with a capital “D”, that is, different ways in which we humans integrate language with non-language “stuff”, such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at the right times so as to enact and recognize different identities and activities give the material world certain meanings, distribute social goods in a certain way, make certain sorts of meaningful connections in our experience, and privilege certain symbol systems and ways of knowing over others.

indivíduos, uma vez que esses indivíduos possuem ideologias e valores associados aos seus discursos. Para o autor, a língua/linguagem comporta as funções de apoiar a realização das atividades sociais e contextualizar a afiliação humana dentro de culturas, grupos sociais e instituições. Nessa perspectiva, podemos inferir que a língua/linguagem é um elemento fundador e compositor das relações sociais, permitindo identificar marcas do seu contexto como também marcas de valores e representações pessoais do discurso. Dentro desse contexto, existe uma relação entre os papéis desempenhados pelos sujeitos e as atividades executadas pelos sujeitos no contexto.

Gee (op.cit.) afirma que podemos perceber as concepções de mundo, as crenças, as intenções, as percepções, os desejos e os sentimentos no discurso dos sujeitos em contextos situados. Isso nos permite afirmar que nossa linguagem está enraizada em determinado contexto. Nessa perspectiva, a AD de Gee possibilita que percebamos aspectos da mente do sujeito, os processos de interação com a sociedade, o modo como as relações de poder e valores sociais estão socialmente distribuídos e por que estão assim distribuídos. O autor registra que a língua em uso é sempre política, pois representa a maneira como as relações em contextos situados permitem poder a uns e não a outros. Também afirma que nós construímos a nossa linguagem em função do contexto e que o modo como a usamos caracterizará o contexto.

Nesses termos, deduzimos que nosso discurso é fundamentado e influenciado basicamente por três fatores: o contexto, os papéis desempenhados em relação a outros interlocutores e as atividades desempenhadas nesse contexto. Para tanto, o processo de interação se realiza quando os envolvidos no contexto se reconhecem em uma situação e constroem e demarcam as atividades da situação de comunicação.

A AD de Gee oferece 18 questões relevantes que ajudam a desvendar aspectos do discurso dos sujeitos. Essas questões estão estruturadas em seis configurações que passaremos a esclarecer (Tabela 01).

**TABELA 01 QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS PARA ANÁLISE DO DISCURSO**

**A) CAMPO SEMIOLINGÜÍSTICO**

- **CONFIGURAÇÃO SEMIÓTICA (nível das regularidades formais)**
  1. Que sistemas de signos são Relevantes-Irrelevantes (R-I)<sup>19</sup> para a situação? Como são tornados R-I e de que maneiras?
  2. Que sistemas de produção de conhecimentos são Relevantes-Irrelevantes (R-I) para a situação? Como são tornados R-I e de que maneiras?
  3. Que linguagens sociais (socioletos) são Relevantes-Irrelevantes (R-I) para a situação? Como são tornados R-I e de que maneiras?<sup>20</sup>
- **CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICA (nível das regularidades semânticas)**
  4. Quais são os sentidos situados (SS) em palavras e enunciados-chave na situação?<sup>21</sup>
  5. Que SS e valores parecem vinculados a lugares, momentos, objetos, corporeidades pessoais, artefatos e instituições relevantes à situação?
  6. Que modelos culturais e redes de modelos parecem estar integrando mutuamente esses SS?
  7. Que Instituições e Discursos estão sendo (re)produzidos nessa situação e como estão sendo estabilizados e transformados na prática intersubjetiva considerada?
- **CONFIGURAÇÃO PRÁTICA (nível das regularidades pragmáticas)<sup>22</sup>**
  8. Qual é a atividade (ou grupo de atividades) dominante ou principal na situação?
  9. Que subatividades compõem a atividade principal?
  10. Que ilocucionários locais ou objetivos locais estruturam e sustentam essas subatividades e atividade (ou grupo de atividades) dominante ou principal?<sup>23</sup>
- B) CAMPO HERMENÊUTICO**
- **CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA<sup>24</sup>**
  11. Que identidades e relações (IdR) (papéis e posições sociais, com seus componentes pessoal, social e cultural, incluindo crenças — cognição — sentimentos — afetos — e valores — atribuições de qualificativos avaliatórios) parecem relevantes à situação?
  12. Como essas IdR são estabilizadas e transformadas na situação?
  13. Em termos de identidades, relações sociais e atividades, que Discursos são I-R na situação? Como são tornados R-I e de que maneiras?
- **CONFIGURAÇÃO POLÍTICA**
  14. Que “bens sociais” são (R-I) para a situação? Como são tornados R-I e de que maneiras?
  15. Como esses “bens sociais” são vinculados aos modelos culturais e discursivos operantes na situação?
- **CONFIGURAÇÃO HISTÓRICO-RELACIONAL**
  16. Que conexões são feitas ao longo da interação como “fio” da negociação (ou de recusa à negociação) na situação?
  17. Que tipos de conexões são feitas a interações passadas-futuras, outras pessoas, idéias, textos, objetos, instituições e Discursos fora da situação corrente?
  18. Como as conexões citadas nas duas perguntas anteriores contribuem, com SS e modelos culturais, para engendrar coerência discursiva — e que tipo de coerência — na situação?

Richter (2004) baseado em Gee (1999)

<sup>19</sup> Relevantes-Irrelevantes equivale a Salientes-Não Salientes, ou seja, condição de "pistas deixadas ou colocadas" pelo autor. É em função deste parâmetro que a AD de Gee realiza em *Linguística Aplicada* a metodologia do P. Indiciário.

<sup>20</sup> Esta questão implícita, no nível formal, as regularidades formais — categoriais, frasais, textuais e estratégicas — das linguagens sociais ou socioletos.

<sup>21</sup> Esta questão implícita, no nível semântico, as regularidades categoriais, lexicais, frasais e textuais do texto. Junto com a questão anterior, dá conta, para uma teoria dos gêneros (ACD), da organização retórica, sem necessariamente fazer uso (ou uso completo) de um modelo de descrição de gênero.

<sup>22</sup> O Questionamento Procedimental (QP) participa da Configuração Prática.

<sup>23</sup> Os objetivos e ilocuições geral e locais, aliados às práticas sociais focadas, determinam a função específica do texto e as subfunções de sustentação ou organização pragmática textual.

<sup>24</sup> O modelo mental de D'Andrade estabelece articulação com a Teoria (e Psicologia) Cognitiva e, incluindo o Questionamento de Resolução de Problemas (QRP), participa da Configuração Identitária.

### **3.4.1.1 Categorias da Análise do Discurso de Gee (Tabela 1)**

Gee (1999), segundo Richter (2004, 2005), adota dois campos de análise: o semiolinguístico e o hermenêutico. O campo semiolinguístico está dividido em configuração semiótica (nível das regularidades formais), configuração epistêmica (nível das regularidades semânticas) e configuração prática (nível das regularidades pragmáticas). O campo hermenêutico está dividido em configuração identitária, configuração política e configuração histórico-relacional. Vejamos como essas categorias se manifestam.

#### **A) Campo Semiolinguístico**

##### **1. Configuração semiótica (nível das regularidades formais).**

Constitui-se em encontrar indícios de sistemas de signos relevantes ou irrelevantes (marcas linguísticas, gestos, imagens ou outros signos que auxiliarão na prática social), como também identificar como foram adquiridos e produzidos os conhecimentos, as crenças, os valores e as linguagens sociais (variedades linguísticas de grupos sociais) utilizadas na situação do contexto.

##### **2. Configuração epistêmica (nível das regularidades semânticas).**

Constitui-se em identificar os sentidos situados em palavras, em instituições e discursos representados na linguagem. São as teorias compartilhadas, as histórias, os discursos dos sujeitos com suas idéias e crenças que refletem o modelo cultural no contexto da interação social.

##### **3. Configuração prática (nível das regularidades pragmáticas).**

Constitui-se em representar as atividades realizadas pelos sujeitos em seu contexto experiencial. Reflete as experiências representadas por atos de linguagem e suas ações.

## **B) Campo Hermenêutico**

**1. Configuração identitária.** Procura a identidade dos participantes envolvidos no contexto de situação, isto é, o modo como os relacionamentos, os valores, as crenças e os sentimentos são manifestados através dos papéis assumidos por esses sujeitos.

**2. Configuração política.** Representa as relações de poder, status e valores, bem como a identificação dos “bens sociais” vinculados aos modelos culturais dos participantes em determinado contexto.

**3. Configuração histórico-relacional.** Pressupõe pistas referentes às crenças e às teorias do passado que estão influenciando no presente contexto. Revela o tipo de negociação realizada, através das idéias e dos discursos, ao longo da interação discursiva, sobre conexões passadas-futuras.

### **3.4.2. Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural de D’Andrade**

O Modelo Cultural da Mente Comum de D’Andrade constitui-se de “...um esquema cognitivo que é intersubjetivamente compartilhado por um grupo social. Tais modelos tipicamente consistem de um pequeno número de objetos conceituais e suas relações uns com os outros” (Tradução da autora) (D’Andrade, 1987, p.112)<sup>25</sup>

Trata-se de um modelo cognitivo estruturado a partir de um estudo etnográfico. O autor testou esses parâmetros entrevistando alunos do ensino médio e superior. A proposta se fundamenta em analisar a linguagem utilizada, destacando os verbos que possam indicar estados ou processos mentais realizados. O autor faz ainda uma diferenciação entre os processos e os

---

<sup>25</sup> ...a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group. Such models typically consist of a small number of conceptual objects and their relations to each other.

estados mentais. Porém, ele afirma que “igualmente o estado e o processo ocorrem em algum tempo, mas um processo é algo marcado por uma repetição de alguma ação e, portanto admite tempos contínuos” (D’Andrade, op.cit. p.116).

Em termos simples, quando o indivíduo responde algo empregando o verbo no gerúndio, ou quando ele executa uma série de ações em cadeias, ele está realizando um processo. Quando ele manifesta o que constatou, acreditou, gostou ou detestou, o indivíduo revela um estado.

Nessa perspectiva, os indivíduos apresentam esquemas culturais que demonstram através de suas linguagens culturais. Segundo D’Andrade (op.cit. p.113),

embora não seja provável que alguém saiba todos os modelos de alguma cultura, para ter um razoável entendimento de uma cultura, alguém deve saber pelo menos aqueles modelos que são amplamente incorporados dentro de outros modelos. (Tradução da autora)<sup>26</sup>

Com esse modelo cultural, o pesquisador constatou que a ação expressa uma intenção já cristalizada pela crença, ou melhor, representamos formas pré-estabelecidas na nossa mente, adquiridas, inconscientemente, através de um processo de interação com o contexto e os participantes envolvidos em determinada ação. Dessa forma, D’Andrade nos oferece um modelo cultural da mente comum da cultura ocidental, que está baseado em fatos reais dos relacionamentos entre os indivíduos e revelam estados e processos mentais em forma de percepção, crença, sentimentos, desejos, intenções e resoluções dos indivíduos (Quadro 01).

---

<sup>26</sup> Although it is unlikely that anyone knows all the models of any culture, to have a reasonable understanding of a culture, one must know at least those models that are widely incorporated into other models.

**QUADRO 01 – Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D’Andrade**

Parâmetros cognitivos					
Percepção	Crença	Sentimentos	Desejos	Intenções	Resoluções
<b>Em estado simples</b> – Ver, sentir, cheirar, provar, sentir	<b>Em estado simples</b> – crer, conhecer, lembrar, esperar, assumir, duvidar, imaginar, suspeitar, relembrar	<b>Em estado simples</b> – amar, gostar, temer, odiar, aprovar, simpatizar, culpar, sentir saudade, alegria, dó ou piedade	<b>Em estado simples</b> – querer, desejar, sentir necessidade, precisar	<b>Em estado simples</b> – Pretender, almejar, planejar	<b>Em estado simples</b> – Determinar, resolver
<b>Em estado ativo</b> – detectar, notar	<b>Em estado ativo</b> – compreender, perceber, inferir, aprender, descobrir, adivinhar, concluir, estabelecer, esquecer	<b>Em estado ativo</b> – perdoar, surpreender, assustar	<b>Em estado ativo</b> – escolher, selecionar	<b>Em estado ativo</b> – decidir	<b>Em processo simples</b> – Submeter-se, esforçar-se
<b>Em processo simples</b> – olhar, observar, assistir, ouvir, tocar			<b>Em processo simples</b> – apreciar, estar assustado, estar irritado, estar chateado, emocionar		
		<b>Em processo simples</b> – Raciocinar, pensar sobre			
	<b>Processo completado</b> – compreender, planejar				

Adaptação de Richter (2004)

### **3.4.2.1. Categorias do Modelo Cultural de D'Andrade**

Segundo Richter (2004), podemos dividir essas categorias em três grandes proposições: o pensar (percepções e crenças), o sentir (sentimentos e desejos) e o agir (intenções e resoluções). Para D'Andrade (1987), há uma certa relação das intenções com os desejos que serão realizados por nossas ações. Porém, ele reconhece que o indivíduo pode realizar intenções sem desejos, ou que às vezes podemos desejar algo sem termos a intenção de realizar essa ação.

Por outro lado, o autor reconhece que há uma relação entre os sentimentos e os desejos, e que, geralmente, os desejos dependem dos sentimentos, porém os sentimentos podem gerar muitos desejos. Da mesma forma, as crenças são influenciadas por sentimentos que também podem influenciar várias crenças que, por sua vez, podem estar interligadas com a percepção, uma vez que ver ou ouvir podem levar a acreditar em certas coisas. Entretanto, segundo o autor, as crenças também podem estar calcadas na religião ou na fé que são coisas não palpáveis e que, os desejos e intenções também são reflexos das crenças.

Para investigar o modelo cognitivo desenvolvido pelas acadêmicas-docentes, durante suas reflexões retrospectivas e prospectivas, quanto à formação de conceitos de ensino de leitura em PL2 e identificar os processos cognitivos de evolução desses conceitos, recorreremos à adaptação (Richter, *op.cit.*, quadro 01) dos parâmetros cognitivos propostos por D'Andrade (*op.cit.*). Com isso, demonstraremos que as questões do modelo cultural da mente comum podem refletir os estados e os processos que estão representando o pensar, o sentir e o agir de três professoras em formação inicial.

### 3.5. O contexto de produção dos diários

Segundo Bronckart (1999, p.93),

o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado. Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

No contexto físico, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no espaço e no tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor, e o receptor.

Os diários das acadêmicas foram produzidos, individualmente, e semanalmente, ou quando necessário, após terem ministrado as aulas de português para estrangeiros, no laboratório PPE (Português para estrangeiros), localizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, ou em casa. Foram organizados por ordem de elaboração cronológica e colocados em pastas, para serem feitas leituras horizontais da evolução dos conceitos de ensino de leitura adquiridos pelas acadêmicas durante a trajetória do curso.

No contexto social e subjetivo, a produção de um texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sócio-subjetivo é reconhecido também por quatro parâmetros: o lugar social, ou seja, em que modo de interação o texto é produzido (família, escola, mídia, etc.); a posição social do emissor, ou seja, qual o papel social que o emissor desempenha na interação (de professor, de

pai, de cliente, etc.); a posição social do receptor, ou seja, qual o papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de colega, etc.); o objetivo da interação, ou seja, qual o efeito que o texto pode produzir nos destinatários.

Ao escrever os diários, as acadêmicas-autoras estavam inseridas em uma posição social que lhes dá o estatuto de enunciador, isto é, elas agora desempenham o papel de escritor (de uma narrativa pessoal descritiva), mantendo, assim, uma interação com o receptor (sua orientadora), que, por sua vez, recebe o estatuto de destinatário com o papel de leitor dos diários. Portanto, dentro dos fundamentos da teoria do interacionismo sócio-discursivo vygotskyano tem-se, como ponto de partida, o ato de comunicação com todos os seus pressupostos psicológicos e sociológicos inseridos em uma específica situação comunicativa.

Partindo-se dessa constatação, dizemos que os diários foram escritos por sujeitos inseridos em uma prática social (acadêmicas em pré-serviço), partindo de uma situação específica (a condição de ser professora). O objetivo é o de refletir sobre suas ações, suas crenças e seus sentimentos, manifestando um caráter ideológico, subjetivo e temporal. A interação é realizada através da simulação de que sua leitora (esta pesquisadora-orientadora) está consciente da realização dessa aproximação.

Tais constatações fazem-nos deduzir que os diários podem ser vistos como jogo de relações e identidades sociais (Gee,1999), a fim de manter o contato entre os inseridos na prática social docente, em especial entre os participantes dessa proposta de abordagem de ensino-aprendizagem: a investigação-ação educacional emancipatória, segundo Carr & Kemmis (1986) e Serrano (1990). Essa investigação considera que a reconfiguração das ações é de caráter participativo e que os envolvidos devem-se apropriar dos seus feitos, como responsáveis pelas transformações, criticamente informadas, dos seus entendimentos, práticas educacionais reflexivas e espaços sociais.

### 3.6. A abordagem da pesquisa-ação

Como explanado em seções anteriores, a discussão dos resultados desta pesquisa visa simultaneamente a estudar e aprimorar a formação de conceitos de ensino de leitura de português como segunda língua (PL2) - preocupação típica da pesquisa-ação. Para isso, fizemos uso da tabela 02 (adaptada por Richter, 2004), que possui questões referentes à teoria da evolução de conceitos proposta por Vygotsky (1992), que possibilitou identificar (nos diários) e categorizar os modelos de leitura praticados pelas acadêmicas-professoras na trajetória de suas aulas, bem como a maturação desses conceitos.

#### TABELA - 02 - MACROQUESTÕES INVESTIGATIVAS<sup>27</sup>

1. O procedimento (P) é concebido de forma estruturada e apresenta, tanto em P quanto nos componentes de P, orientação O (contextualização, justificativa, objetivos e critérios de atingimento) inequívoca? (**Saber-fazer**)
2. A relação  $P \Leftrightarrow O$  apresenta-se, tanto em P quanto nos componentes de P, consistente? (**Saber sobre o saber-fazer**)
3. A relação  $P \Leftrightarrow O$  apresenta-se, tanto em P quanto nos componentes de P, adequadamente representada conceitualmente e explicada? (**Saber sobre o saber**)

Richter (2004) baseado em Vygotsky (1992)

Os três níveis de amadurecimento de conceitos de Vygotsky (op.cit) apresentam-nos uma boa orientação para a identificação das transformações

---

<sup>27</sup> O modelo de Pesquisa-Ação — modificado para o modelo do Diagrama Interpretativo — participa conjuntamente da Configuração Histórico-Relacional e Configuração Prática. O Diagrama Interpretativo adota como modelo de organização de sistemas de representações o Formato Proposicional (FP) utilizado por Reynaldi.

cognitivas do saber professoral. Por outro lado, é uma tarefa complexa, pois, muitas vezes, os conceitos estão camuflados entre as avaliações pessoais e as descrições ou narrações dos sujeitos dos diários.

Como a opção por um instrumento de registro de dados (no caso, os diários) é condição essencial para materializar os dados (Serrano, 1990, Burns, 1999), em *Linguística Aplicada*, podemos analisar os conceitos do discurso do professor em três níveis: saber fazer, saber sobre o saber fazer e saber sobre o saber, conforme Richter (2004), intitulado de macroquestões investigativas.

O saber-fazer situa-se no conhecimento procedural, isto é, na ação. Ele é representado por um saber prático, orientado por uma intencionalidade e uma finalidade, portanto, dentro de um contexto pré-reflexivo (sobre a ação) ou automatizado (na ação). O saber sobre o saber-fazer situa-se no campo teórico-prático, conferindo um diálogo entre a teoria e a prática, possibilitando reflexões sobre as atitudes e ações. Essa característica permite que a prática seja re-estruturada, promovendo uma re-organização da intenção, do plano e da execução da prática, através dos fundamentos fornecidos pelo nível do saber sobre o saber, possibilitando uma maturação dos conceitos professorais. Por sua vez, o saber sobre o saber situa-se no nível da teoria, isto é, alimenta-se com a fundamentação que dará sustentação conceitual. Reflete um conhecimento supra-experiencial e com generalizações descontextualizadas.

Para tentar entender esses processos de sensibilização em relação à formação de conceitos de ensino de leitura, foi imprescindível a abordagem da pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1986), em pesquisa social aplicada, e em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada. Na sua formulação, um problema desta natureza é colocado da seguinte forma: a) análise da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade; c) identificação dos problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de uma situação inicial para uma situação desejada;

d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações.

Os problemas apresentados dizem respeito ao contexto da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção orientada em função de resolução de problemas detectados. Resumindo alguns de seus aspectos, considera-se que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual: 1) existe uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; 2) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; 3) o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação; 4) o objeto da pesquisa-ação consiste em resolver problemas, em esclarecer os problemas da situação observada, ou até mesmo ambos; 5) há, durante o processo, um pressuposto de envolvimento e um acompanhamento conjunto das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; 6) a pesquisa não se limita a uma forma de ação, vale dizer, pretende também aumentar o conhecimento dos pesquisadores.

Como vemos, o estudo de Thiollent (op.cit.) oferece um roteiro em investigação-ação bastante útil. Porém, apesar de indicar um bom mapeamento, não é, a rigor, uma investigação-ação de tipo educacional e muito menos uma investigação-ação emancipatória, uma vez que não destaca ou mesmo prevê transformações pessoais ou a emergência de um grupo social dotado de auto-sustentação política. Mas não podemos deixar de reconhecer o seu mérito, pois coloca questões relevantes, como a divulgação dos resultados e a possibilidades de evolução epistemológica. Em suma, para Thiollent (op.cit. p. 25)

...a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação. A metodologia das ciências

sociais considera a pesquisa-ação como qualquer outro método. Isto quer dizer que ela a toma como objeto para analisar suas qualidades, potencialidades, limitações e distorções.

Apesar de algumas restrições quanto ao raciocínio de Thiollent, no fragmento acima, podemos inferir que ele alude veladamente às três racionalidades habermasianas que orientam o conhecimento humano: a técnica, a prática e a emancipatória, atendo-se, basicamente, à primeira. Devemos notar que sua obra não avança significativamente na investigação para a emancipação educacional, pois este conceito de pesquisa-ação serve para qualquer área das ciências humanas e não se aprofunda numa proposta educacional específica.

Aprofundando um pouco mais, Carr & Kemmis (1988) elencam três condições mínimas para haver pesquisa-ação:

a) que um projeto seja planejado visando melhorar o problema identificado; b) que o projeto mantenha uma espiral de elos: planejamento, ação, observação e reflexão, inter-relacionados; c) que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos os momentos, permitindo a inclusão de outros participantes, mantendo um controle do processo de colaboração.

Se compararmos Thiollent (op.cit) com a visão de Carr & Kemmis (op.cit.) o que se apresenta de novo é o percurso do processo de construção que fundamenta a investigação-ação coletiva. A partir do fluxo de consciência crítica em forma de espiral — ela vai acrescentando questionamentos em suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão — partimos para um replanejamento e construímos colaborativamente o conhecimento crítico.

Nessa perspectiva, segundo Carr & Kemmis, temos a união da investigação técnica com a prática, desembocando na emancipatória, em que o conhecimento crítico é o resultado de um processo que começa com uma inquietação individual e culmina com uma organização que avançará coletivamente em um diagnóstico, pois ao examinarmos sistematicamente a

nossa prática educacional, realizamos a reflexão teórico-prática sobre a mesma dentro do grupo que age cooperativamente.

Essa concepção atribui à pesquisa-ação o pressuposto de que grupos trabalhem em equipe e estabeleçam intenções comuns diante de um problema. Porém as etapas parecem se restringir a uma seqüência fechada de procedimentos que mascara a complexidade do processo de pesquisa-ação. Apesar disso, podemos notar um progresso na forma de conceber esta abordagem, uma vez que, transformando as ações, os sujeitos necessitam comprovar estas transformações de alguma forma, o que resulta na necessidade de um vaivém constante entre fatos e conceitos na reflexão individual e coletiva.

### **3.6.1 A pesquisa-ação educacional**

Burns (1999, p.13) considera que

os processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados de pesquisa sobre a prática, sendo realimentados dentro dos sistemas educacionais de um modo mais crítico e substancial. Eles têm a vantagem de encorajar os professores a compartilharem problemas comuns e trabalharem cooperativamente como uma comunidade de pesquisa para examinarem crenças, valores e suposições existentes dentro das culturas sócio-políticas das instituições nas quais eles trabalham. (Tradução da autora)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Collaborative action research processes strengthen the opportunities for the results of research on practice to be feedback into educational systems in a more substantial and critical way. They have the advantage of encouraging teachers to share common problems and to work cooperatively as a research community to examine their existing assumptions, values and beliefs within the sociopolitical cultures of the institutions in which they work.

Notamos que a autora confere à pesquisa-ação um caráter colaborativo, na medida em que esse procedimento é considerado como uma abordagem que possibilita o aprimoramento de professores em exercícios ou professores em formação, além de instrumentalizar o professor para refletir sobre sua prática. Ainda para a autora, a pesquisa-ação deve ser desenvolvida através de ações práticas das quais as teorias sobre aprendizagem e ensino possam ser desenhadas.

Nessa proposta, o reconhecimento da pesquisa-ação como um processo de prática reflexiva possibilita ao profissional da educação dar um importante passo rumo à emancipação profissional, uma vez que esse procedimento de auto-reflexão é capaz de instigar os engajados em um ensino produtivo a analisarem suas práticas.

Tal posicionamento encontra respaldo na concepção de investigação-ação educacional de Serrano (1990), que considera que a interpretação dos resultados deve estar respaldada em teorias consistentes, pois não é suficiente a simples descrição dos resultados, é necessário compreender a realidade, para que se realize a transformação dessa realidade.

O autor faz uma observação a respeito da infertilidade do processo de investigação-ação quando não há uma fundamentação em teorias que possam validar ou refutar a prática realizada, e quando o processo não contribui para a reconstrução de novas condutas. Dessa forma, fica estabelecido que somente com uma teoria embasadora da prática será possível a transformação da realidade em questionamento. Na medida em que a pesquisa-ação educacional procura buscar um maior envolvimento dos sujeitos na identificação de suas necessidades, o sujeito será capaz de avançar no redimensionamento epistemológico, como também de refletir sobre suas próprias transformações.

Face ao posicionamento dos autores acima, podemos estabelecer que, no caso específico para a nossa pesquisa, a modalidade mais adequada às nossas metas é a investigação-ação educacional emancipatória, pois o paradigma educacional de transformação e solução de problemas deve (e no mínimo é o que se espera), fazer com que os sujeitos sociais sejam conduzidos

a uma conduta adequada, isto é, sejam capazes de transformar a realidade social, transformando a conduta humana.

Acenando para essa perspectiva, está o parecer de Richter (2000, p.83):

Percebe-se, então, que a aprendizagem de uma língua e a ação social que constrói e transforma o homem e o mundo são inseparáveis. Ação social que requer uma nova visão do que é educar: emancipar, levar o educando à autonomia cooperativa. Essa forma de educar é conquistada na medida em que tanto o professor quanto o aluno se tornam (também) investigadores de seu próprio procedimento.

Carr & Kemmis (1986), Serrano (1990), Burns (1999) e Richter (2000) convergem no seguinte ponto: defendendo os passos da pesquisa-ação educacional — planejamento, ação, observação, reflexão e transformação. Ou melhor, concordam com a teoria de que a pesquisa-ação consiste na análise dos fatos, na concepção dos problemas com conseqüente resolução dos mesmos, e evolução de fatos com conseqüente transformação do indivíduo.

Essa abordagem de pesquisa-ação é hoje uma das mais satisfatórias práticas investigativas na esfera de pesquisas, uma vez que se funda num processo de melhoria cuja finalidade maior é garantir a prática reflexiva entre os participantes do processo de resolução de problemas. Reconhecemos que cada um tem suas particularidades, mas acreditamos que pela abordagem da pesquisa-ação-educacional é possível uma reflexão coletiva, emancipatória e transformadora. Podemos afirmar que

ao investigarem suas práticas, os professores podem explicar o que se encontra “escondido” – no que se refere à ideologia, aos valores, às concepções de educação, sociedade, ciência; desta forma, podem, intencionalmente, por meio de mudanças nos currículos, modificar tais concepções e, por extensão, contribuir para transformar a sociedade (Grabauska & De Bastos, 2001, p.19).

Para ilustrarmos esse assunto, demonstraremos em quadros a diferença básica entre a pesquisa-ação clássica e a pesquisa-ação educacional, conforme sugeriu a professora Maria da Graça Gomes Paiva (em informação verbal) no dia três de julho de 2005.

#### Pesquisa-ação clássica

1. identificação do problema inicial
2. planejamento da situação final ( critérios de desejabilidade)
3. execução e observação das ações
4. avaliação das ações

#### Pesquisa-ação educacional

1. identificação e análise do problema inicial
2. planejamento e execução das ações ( com um marco teórico preciso)
3. observação e avaliação das ações
4. reflexão sobre a compreensão da realidade
5. transformação da realidade ( pessoal e coletiva)

Os passos-padrão da pesquisa-ação adotam a perspectiva da espiral cíclica proposta por Lewin (1946), citado por Carr & Kemmis (1986): planejamento, ação, observação e reflexão. Trata-se de procurar realizar uma possível solução para um problema identificado. Entretanto, podemos dizer que a pesquisa-ação educacional é um processo emancipatório, uma vez que oferece um roteiro que permite aos sujeitos a investigação e avaliação de sua prática com respaldo em teorias consistentes, que possibilitam uma reflexão e um sensibilização sobre sua realidade, objetivando a transformação pessoal e social dos envolvidos no contexto.

Além disso, a pesquisa-ação educacional permite o redimensionamento de práticas a partir da auto-reflexão crítica e a inclusão de uma fundamentação teórica-prática para a transformação das práticas sociais, como também permite a negociação, entre os sujeitos, dos significados que desejam dar às suas práticas e vivências.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresento, num primeiro momento, a análise e a discussão do corpus, empregando um conjunto de diretrizes para interpretar os dados gerados conforme visto na metodologia, e, num segundo momento, a sistematização e síntese dos resultados.

#### **4.1. Análise e discussão do corpus**

A análise dos diários transcorreu de forma transversal e longitudinal. Ao realizar um acompanhamento transversal, pude verificar a existência de conexão entre os pressupostos conceituais e a prática. Ao mesmo tempo, realizando um acompanhamento longitudinal, foi possível constatar como esses conceitos se modificaram e mudaram a forma de justificar as ações. Ficou comprovado que a presença das teorias foi transportada para a elaboração e aplicação de uma prática gradativamente mais consciente e consistente na medida em que as acadêmicas-docentes demonstraram, em seus diários, que amadureceram seus conceitos em suas práticas, através de ciclos de planejamento-ação-reflexão-transformação.

##### **4.1.1 Análise dos diários da acadêmica-professora PA**

#### **ANÁLISE DO DIÁRIO 1**

Ao lermos o primeiro fragmento do diário de PA, notamos que ela tem um objetivo: *pretendi com essa aula mostrar um tipo de gênero textual: as cartas do leitor. Esses textos contêm um assunto polêmico e de várias opiniões... visando, no primeiro momento, a uma leitura oral.*

Segundo os parâmetros cognitivos do modelo cultural da mente comum de D'Andrade (1987), a acadêmica-professora manifesta uma intenção em estado simples indiciada através das marcas lingüísticas *pretendi ...mostrar*. Essa atitude caracteriza seu planejamento no momento da preparação da aula. Seu objetivo de leitura também é claro: *...visando...a uma leitura oral*. A afirmação revela que para PA a leitura se efetiva quando os sinais gráficos do texto são verbalizados oralmente e de modo mecânico. Demonstra também que ela realizou um processo de leitura chamado de decodificação, segundo Kato (1985), o qual faz uma leitura unindo os sons das letras e das sílabas para formar as palavras. Esse processo é lento e caracteriza um ensino que se preocupa com a pronúncia correta das palavras em detrimento do significado no contexto. O discurso de PA revela sua maneira conservadora de ensino de leitura.

Na seqüência da leitura, notamos indícios que expõem a intenção da acadêmica-professora em respaldar sua prática:

*Planejei ensinar a estrutura de uma carta do leitor, assim como todos os elementos retóricos e argumentativos. Para esse fim, escolhi o texto de Ingedore Koch... Argumentação e Linguagem ...o conteúdo da aula também foi embasado no artigo Por que cartas do leitor na sala de aula de Maria Auxiliadora Bezerra ...e na dissertação de mestrado de Dioni Paz...As três dimensões do texto argumentativo As cartas do leitor...*

Segundo a AD de Gee (1999), temos uma configuração epistêmica, uma vez que o sujeito se utiliza de teorias que serão compartilhadas no contexto da interação social. Por outro lado, percebemos que ao expressar *planejei ensinar...a acadêmica-professora está manifestando outra intenção em estado simples, pois demonstra sua forma de pensar em relação ao seu plano de ação para executar a aula. Explicitamente ela revela, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, um desejo em estado ativo ao escolher os*

fundamentos teóricos para realizar sua intenção. No discurso de PA observamos o saber sobre o saber, conforme a teoria dos conceitos de Vygotsky (1992), pois sua prática está respaldada em leituras que irão dar o suporte para a preparação da aula. Porém, isso não revela que ela irá executar, satisfatoriamente, sua prática.

Continuando a análise, observamos uma outra modalidade de leitura expressa no seguinte fragmento:

*... todos os elementos retóricos e argumentativos...e o vocabulário...A aluna ...nenhuma dificuldade vocabular. . Um exercício proposto foi identificar nas cartas os operadores e substituí-los por outros com o mesmo valor semântico.*

Com esse procedimento, PA aproxima-se do modelo de Gough (1985), que defende o modelo bottom-up de leitura, isto é, realiza uma leitura das partes para o todo do texto.

Entretanto, essa atitude não parece ser muito consciente, pois em nenhum momento ela se refere à leitura bottom-up, evidenciando assim, que se trata de algo que transcende a sua conscientização. Podemos inferir, que é a representação de sua cultura de ensinar/aprender leitura. Provavelmente, a acadêmica tenha aprendido a ler através do método de silabação e decodificação das palavras, valorizando a ortografia.

Esse comportamento também é observado no seguinte exemplo: *...pude notar que não há muitos erros de português...Ao usar a locução verbal pude notar*, PA deixa registrada, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma percepção em estado ativo, denotando uma preocupação com o léxico, parte importante para o ensino estruturalista de leitura.

Durante a aula, a acadêmica-professora manifesta estar sensibilizada com o aprendizado da aluna, pois tem um olhar atento sobre as reações da mesma.

*...A aluna teve êxito...A aluna tem certa resistência ...ela prefere respondê-los em casa...a aluna havia ficado com dúvidas... a aluna se sentiu um pouco mais segura...a aluna respondeu...*

Segundo a AD de Gee (1999), temos uma configuração identitária, pois o sujeito assume o papel de professora, fazendo de sua postura uma questão essencial para o aprender de sua aluna. Esse compromisso é relevante em seu diário.

*Na aula anterior...a aluna havia ficado com dúvidas sobre operadores argumentativos. Então, para reforçar...foram feitos mais exercícios ...já que as cartas do leitor são ricas em argumentação.*

A solução encontrada permite inferir que o discurso de PA está registrando no campo semiolingüístico, da AD de Gee, uma configuração prática, pois o sujeito executa atividades sobre a ação, que representam a solução encontrada nas reuniões de pesquisa-ação.

Essa atitude se confirma no final do texto, após a acadêmica ter a intenção de realizar uma abordagem intercultural na leitura:

*... tentei trabalhar o interculturalismo (Fleuri, 2003). Eu queira mostrar uma realidade da agricultura brasileira e fazer a relação com a agricultura do país (Argentina) da aluna...países inseridos no Mercosul. Creio que o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna.*

Segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, percebemos que nessa seqüência de verbos, temos uma intenção em estado ativo: *tentei trabalhar*, um desejo em estado simples: *queria mostrar*, e uma crença em estado simples: *creio*. Notamos que PA ainda não transformou em conhecimento procedural os conhecimentos teóricos. A marca lingüística *tentei*, indicia uma certa timidez a respeito de sua prática. Provavelmente, ela está realizando com certa restrição uma abordagem intercultural e não está segura sobre sua ação.

Essa incerteza está confirmada com o uso do marcador *creio*, denotando que PA acredita que tenha realizado de forma adequada sua prática. Por outro lado, fica clara uma configuração identitária, segundo a teoria do sócio-letramento de Gee (1999), visto que PA, ao assumir o papel de professora, demonstra preocupações com seus ensinamentos e o aprendizado de sua aluna. Detectamos uma sensibilização prática em seu comportamento....*Creio*

*que o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna.*

## **ANÁLISE DO DIÁRIO 2**

Ao iniciar o diário, a acadêmica-professora revela seu objetivo para a aula e a forma como executá-la.

*O objetivo da aula era mostrar ao aluno uma identidade regional, o Rio Grande do Sul e sua música. Assim, foi escolhido o gênero música gaúcha que continha expressões típicas e palavras do vocabulário gauchesco. Para tanto, foi utilizado o dicionário de regionalismos do RS de Nunes (1998)...*

Segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, ao utilizar o verbo *mostrar* PA deixa evidente sua intenção em estado simples: *mostrar...uma identidade regional, o Rio Grande do Sul e sua música*. Sua proposta de leitura está firmada no seguinte fragmento: *...foi escolhido o gênero música gaúcha...expressões típicas e palavras do vocabulário gauchesco*. Podemos ver que a aula foi elaborada visando ao ensino de vocabulário regionalista, com propósito focado nas palavras.

Para desenvolver sua prática, PA utiliza como recurso uma música que contém expressões gauchescas, como também busca respaldo em um dicionário de regionalismo. Segundo a AD de Gee, essa postura está enquadrada em uma configuração semiótica, pois esses signos auxiliaram na realização da aula da acadêmica.

Por outro lado, ela realiza, de maneira não muito consciente, uma leitura característica do modelo bottom-up de Gough (1985), não citando nenhuma referência teórica. Entretanto, observamos que ela tem noção de como desenvolver sua prática.

*Pude notar que a aluna ficou ansiosa pela aula... Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios em sala de aula e não em casa, pois assim eu poderia corrigi-los imediatamente, a fim de evitar futuros enganos ortográficos. Porém,*

*notei que mesmo assim ela é uma aluna aplicada e interessada em aprender. Isso me deixa confiante frente ao meu papel de professora.*

Com o desenrolar dos fatos, detectamos, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, um sentimento de responsabilidade em PA...*gostaria que a aluna respondesse..* Vemos também uma percepção em estado ativo: *pude notar que a aluna...* Ela está muito atenta na aprendizagem da sua aluna, caracterizando, segundo a AD de Gee, uma configuração identitária, uma vez que os papéis assumidos entre os participantes da situação estão bem definidos, isto é, a professora deve ensinar e a aluna deve aprender:...*eu poderia corrigi-los...evitar futuros enganos ortográficos...É uma aluna aplicada...frente ao meu papel de professora.* Observamos que PA apresenta uma excessiva preocupação com a ortografia e com a correção das palavras. Isso indicia, novamente, que ela emprega a silabação durante a leitura, provavelmente, porque seja o processo mais conhecido por ela.

Visualizamos também que a acadêmica procura aplicar uma abordagem intercultural no decorrer da leitura. Ela começa fazendo generalizações, como mostra o fragmento abaixo, mas seu objetivo está de acordo com a proposta do interculturalismo.

*... ao escutar o tipo de música, disse já conhecê-la, pois em seu país (Argentina) é comum ouvir músicas gauchescas. Houve uma grande troca de informações entre a aluna e eu, pois ela contou-me sobre vários tipos de músicas tocadas na Argentina e curiosidades de lá; da mesma forma fiz eu.*

No seu intento de ensinar o vocabulário, ela continua processando o modelo ascendente de leitura, procurando esclarecer todas as palavras que são desconhecidas para sua aluna. Isso demonstra que a acadêmica está muito preocupada com o seu fazer professoral.

*Em um exercício para identificar as palavras como sendo do meio rural, do meio urbano... a aluna ficou em dúvida em relação às palavras bombacha e bota... pedi para a aluna me dizer em quais situações alguém usa bombacha e bota...o vocabulário dessa aula era todo novo para a aluna... alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era. ...a aluna dava um sinônimo correto como, por exemplo, as palavras prenda e piazote, ela substituiu por menina e menino.*

*Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que, sem me dar conta, estava ensinando o modelo construtivista de leitura de Kato (1987), no qual o leitor constrói o significado do texto.*

O comportamento da acadêmica registra uma configuração prática, segundo a AD de Gee (1999). Vemos que PA se esmera com exercícios para identificação das palavras no todo do texto. Embora essas atividades pareçam representar um saber não muito consciente, percebemos que a acadêmica-professora insiste em explorar o significado de determinados termos, porque os mesmos estão nebulosos para sua aluna. Portanto, ela está refletindo coerentemente: *...a aluna ficou em dúvida em relação às palavras bombacha e bota....pedi para a aluna me dizer em quais situações alguém usa bombacha e bota...* Com essa iniciativa, PA sinaliza um saber fazer segundo o desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992), pois procura elucidar a dificuldade intercultural de sua aluna ao contextualizar a situação de conflito.

Na seqüência da aula, a acadêmica continua processando o modelo bottom-up de leitura (Gough, 1985):

*... alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era... a aluna dava um sinônimo correto como, por exemplo, as palavras prenda e piazote, ela substituiu por menina e menino...*

Notamos que PA não tem muita certeza de como trabalhar o vocabulário, pois ela não consegue fazer uma relação de parentesco semântico entre as palavras, e apenas menciona sinônimos avulsos, registrados no rol de significações de termos descontextualizados no dicionário

Ao finalizarmos a análise do diário, percebemos que ela pensa estar fazendo uma leitura global do texto, pois afirma: *Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que, sem me dar conta, estava ensinando o modelo construtivista de leitura de Kato (1987), no qual o leitor constrói o significado do texto.* Fica evidente que PA ainda não possui amadurecimento sobre sua prática, uma vez que ela não sabe processar o modelo construtivista de Kato, que parte do geral para as partes, e que teve como origem o modelo top-down de Goodman (1976). Portanto, ela não exerce o saber sobre o saber fazer de

forma amadurecida, de acordo com os preceitos de Vygotsky (1992), uma vez que o conhecimento declarativo não se transformou em procedural. Por sua vez, o discurso de PA deixa aflorar uma percepção em estado ativo, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), pois a marca lingüística *notei que* revela como a acadêmica-professora percebe sua prática.

#### ANÁLISE DO DIÁRIO 4

No início do discurso, PA registra a meta de sua aula e justifica a escolha pelo gênero publicitário:

*O objetivo dessa aula foi mostrar o gênero publicitário para o aluno estrangeiro, já que está inserido na cultura do nosso país, pois a publicidade reflete o dia-a-dia de uma comunidade. Segundo Sandmann(1985), "a publicidade é a venda de um produto e propaganda é a venda de uma idéia". O objetivo da aula também foi embasado em Vetergaard e Schroder(1989).*

A acadêmica-professora representa conceitualmente o seu saber sobre o saber a respeito do que é propaganda e publicidade. Dessa forma, ela pensa em assegurar sua prática com uma fundamentação teórica consistente. Isso reflete, segundo a AD de Gee (1999), uma configuração epistêmica, visto que o sujeito compartilha teorias do saber com o contexto de situação de sala de aula.

*O aluno aprendeu as características de uma publicidade e a diferença entre publicidade e propaganda. O aluno deveria ser capaz de identificar a linguagem coloquial e diferenciá-la da culta e identificar qual a linguagem típica dos adolescentes: as gírias. ... recorri ao texto de Rodolfo Ilari e Geraldi (1992) que tratam do uso de frases feitas e provérbios.*

Com esse procedimento, PA revela em seu discurso, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma crença em estado simples: o aluno aprende aquilo que o professor ensina. Seu discurso deixa transparecer também, segundo a AD de Gee, uma configuração prática, pois ao usar as marcas *identificar a linguagem coloquial e diferenciá-la da culta e identificar...as*

*gírias*, o sujeito mostra os tipos de atividades que foram realizadas, através da representação de atos de fala. A acadêmica demonstra, assim, segundo a formação dos conceitos de Vygotsky (1992), o seu saber sobre o saber fazer, pois registra a relação da teoria bem fundamentada com a prática: *recorri ao texto de Rodolfo Ilari e Geraldí (1992) que tratam do uso de frases feitas e provérbios*. Também inferimos que ela reflete em seu texto uma configuração semiótica da AD de Gee, pois utiliza vários signos que auxiliarão sua prática. Notamos, com isso, que a acadêmica realiza, embora não fundamente, o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985). Isso é evidenciado pelas tarefas que procuram atingir uma proficiência lingüística, através de palavras e expressões típicas dos adolescentes: as gírias e as frases feitas.

Agora, observamos que PA procura acrescentar na sua aula de leitura uma abordagem intercultural.

*Eu gostaria que os alunos identificassem a linguagem do jovem brasileiro e confrontassem com o comportamento e a linguagem dos jovens do seu país, pois um dos objetivos das minhas aulas de leitura é mostrar o interculturalismo. De acordo com Fleuri (2003:6), a relação intercultural indica uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem... relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural.*

Ao usar o verbo *gostaria*, PA demonstra, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), um sentimento em estado simples. Essa marca lingüística de futuro pode demonstrar a fragilidade da acadêmica-professora ao tentar realizar uma leitura dentro dos moldes do interculturalismo. Entretanto, para dar respaldo à sua prática, ela recorre aos conceitos de Fleuri, representando em seu discurso o alicerce do saber sobre o saber: *a relação intercultural indica uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem... relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural*. Esse procedimento, segundo a AD de Gee, evidencia uma configuração epistêmica, pois os sujeitos envolvidos estão vivenciando as mesmas teorias e, no caso, observamos que a preocupação maior é com as regularidades semânticas do

discurso dos envolvidos na situação. Porém, no desenrolar da aula, a acadêmica recebe uma surpresa.

*Fiquei surpresa no primeiro momento da aula, pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos. No momento, tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava montada para alguém com algum conhecimento prévio do comportamento típico juvenil. A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente. A aula, então, transcorreu normalmente e a aluna teve grande aproveitamento.*

Ao lermos o fragmento, observamos uma experiência intercultural de ensino de leitura da acadêmica-professora em formação. Nessa primeira abordagem, verificamos através da perspectiva do sócio-letramento de Gee (1999) e do modelo cultural da mente de D'Andrade (1987) que existem marcas lingüísticas relevantes.

Primeiramente, a acadêmica manifesta um sentimento de surpresa diante de uma situação inesperada, pois sua aula estava preparada para alguém que conhecesse o público adolescente: *Fiquei surpresa...pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos*". Segundo D'Andrade, esse sentimento é ativado no momento em que há um choque entre a perspectiva da acadêmica e o comportamento de sua aluna. Para resolver o impasse, a acadêmica reage: *Tive que reestruturar meu pensamento*. Essa atitude revela, segundo Gee, uma configuração identitária entre os papéis assumidos: a acadêmica assume-se professora e reage com o saber-fazer numa visão vygotskyana, pois dá uma solução ao problema enfrentado. Temos aqui uma situação dentro do paradigma da complexidade de acordo com Morin (1996), envolvendo a aula, a acadêmica e sua aluna hispanofalante.

Ao mesmo tempo, detectamos que a acadêmica usa um processo cognitivo para sua conduta. Seu lado afetivo está calcado na intenção de resolver um problema não esperado. Com isso, ela aciona, segundo D'Andrade, seu estado ativo de resolução de problemas. Apesar dessa saída, o lado dos sentimentos e da conduta não estão bem definidos, pois a atitude da

acadêmica é sentida como uma injunção, e não como uma decisão, devido às circunstâncias.

Por outro lado, observamos, segundo a AD de Gee, uma configuração prática, quando a acadêmica propõe uma atividade para a situação: *A solução que encontrei foi perguntar à aluna do tempo em que ela foi adolescente*. Esse procedimento novamente revela um saber-fazer, dentro dos conceitos de Vygotsky (1992), caracterizando um amadurecimento da reflexão na ação, ou seja, no momento da situação e do local dos sujeitos envolvidos.

Segundo a teoria do sócio-letramento de Gee, a acadêmica deixa transparecer um comportamento pessoal e cultural que inclui uma crença, pois ela esperava que sua aluna tivesse conhecimento sobre o comportamento dos adolescentes. Ao constatar que esse valor não era compartilhado, tomou uma outra conduta e reagiu com uma estratégia compensatória. Nesse momento fica explícita, segundo a AD de Gee, uma configuração política: a acadêmica assume um poder ao solucionar com responsabilidade algo inesperado. Demonstra, assim, uma firmeza no seu papel enquanto professora que deve solucionar os problemas de sala de aula. Segundo D'Andrade, temos um parâmetro cognitivo do modelo cultural da mente no nível das resoluções.

Com a solução encontrada, a acadêmica-professora procede a uma horizontalização de superação das hierarquias e das diferenças culturais, pois conseguiu com que sua aluna, que manifestava uma relação de evitação, de exclusão à imagem de adolescente, passasse a se identificar com o tempo em que foi adolescente. PA elicitou, assim, a emergência de uma relação do aluno com o contexto pessoal até antes apagado, propiciando um metacontexto intercultural de leitura.

## **ANÁLISE DO DIÁRIO 6**

Na leitura do discurso de PA, notamos que ela declara sua intenção:

O objetivo dessa aula foi mostrar um tipo de estratégia de leitura para a construção do sentido do texto. Assim, o modelo construtivista de Kato (1987) da obra *No mundo da escrita* foi aplicado em um texto propagandístico que visava à conscientização e a reflexão dos motoristas no trânsito. Também o modelo de leitura top-down (Kato, 1987; Kleiman, 1989; e Aebersold & Field, 1997) foi trabalhado, pois a aluna teve que citar hipóteses sobre o que seria tratado no texto em questão.

O sujeito do discurso demonstra claramente a estratégia de leitura a ser oferecida em aula. Pela primeira vez, PA faz referências a um modelo específico de leitura: o construtivista de Kato. Ela confirma também o modelo top-down de Goodman (1976), porém deu como fundamentação teórica Kato, Kleiman e Aebersold & Field que reproduzem o modelo de Goodman. Para mostrar como foi sua prática, a acadêmica deixa antever seu procedimento:... *a aluna teve que citar hipóteses sobre o que seria tratado no texto em questão*. Parece claro que ela tenha relacionado os dois modelos com sendo a mesma coisa. Entretanto, podemos inferir, com a passagem do texto, que PA realmente está um pouco confusa em relação ao modelo construtivista de Kato:

*... a aluna conseguiu construir e prever todo o conteúdo do texto, a partir da parte não-verbal, fato este que me deixou surpresa e que comprova que o modelo construtivista (Kato, 1987) auxilia na decodificação de textos.*

Continuando a leitura, notamos que ela descreve, inicialmente, de maneira adequada, o modelo descendente de leitura: *construir e prever o conteúdo do texto*. Porém, no final do fragmento, existe uma contradição: *o modelo construtivista auxilia na decodificação de textos*. Como sabemos, a decodificação em leitura consiste no processo de identificação de letras e palavras em sons, portanto PA está conceituando inadequadamente o construtivismo de Kato. Isso significa que o sujeito não estabeleceu ainda uma qualidade de ensino de leitura consciente, pois acredita que decodificar sons e palavras é o modelo construtivista de Kato (1987).

Por outro lado, podemos descrever o comportamento dela, segundo a AD de Gee (1999), como uma configuração prática, já que ela experencia atividades em aula:...*a aluna deveria ser capaz de adivinhar e fazer hipóteses... deveria ativar seu conhecimento prévio*. Esse procedimento justifica a teoria

que dá sustentação à sua prática e ao seu objetivo inicial: *mostrar um tipo de estratégia de leitura...top-down.*

Na seqüência do diário, podemos inferir, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), que o comportamento de PA manifesta uma crença em estado ativo, pois ela diz ter percebido que sua aluna tem um bom conhecimento de mundo e que por isso trabalhou bem o interculturalismo como vemos no fragmento abaixo.

*Percebi que a aluna possuía um bom conhecimento de mundo. O interculturalismo foi bem trabalhado nesta aula, pois a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura, em especial sobre esporte e trânsito. ... Surpreendi-me quando disse que a carteira de motorista pode ser feita com 16 anos.*

Em um primeiro momento, o texto deixa transparecer, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma crença em estado ativo, uma vez que ela acredita ter percebido que sua aluna tem um bom conhecimento de mundo e por isso trabalhou bem o interculturalismo. Em um segundo momento, observamos uma manifestação de surpresa na acadêmica-professora, que para D'Andrade é o reflexo de um sentimento em estado ativo, pois aconteceu algo inesperado: *Surpreendi-me quando disse que a carteira de motorista pode ser feita com 16 anos.* Esses exemplos são cabíveis ao que D'Andrade postula de relação entre crenças e sentimentos, pois as crenças associam-se a certos sentimentos.

Notamos também uma configuração identitária, que, segundo Gee, é a confirmação dos papéis assumidos pelos participantes do discurso, como fica expresso no seguinte fragmento:

*Em relação aos exercícios de leitura, pude perceber que a aluna não teve nenhuma dificuldade, pois já está familiarizada com textos propagandísticos. Porém, os exercícios referentes... aos operadores argumentativos, não foram realizados com tanto êxito, visto que a aluna ainda está insegura, por isso preciso preparar mais tipos de exercícios.*

Agora percebemos um relacionamento intersubjetivo estabelecido, isto é, a professora tem um olhar sobre a atitude de sua aluna e procura monitorar

o aprendizado da mesma em relação ao seu ensinamento. Essa preocupação fica nítida quando ela reflete: *Porém, os exercícios referentes aos operadores argumentativos não foram ... com êxito... preciso preparar mais tipos de exercícios.*

Com o procedimento de PA, visualizamos a maneira como o sujeito repensa seu ensinar. Ao afirmar que precisa preparar mais exercícios, ela tem noção de seu papel de professora consciente, e, segundo o desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992), essa reação está na perspectiva do saber sobre o saber fazer, embora não tenha solução para o momento da aula. A expectativa deixada é que a acadêmica faça seu replanejamento nas reuniões de pesquisa-ação, uma vez que neste momento não soube administrar uma solução para o problema. Entretanto, no trecho seguinte, ao realizar o enfoque intercultural na leitura, PA conseguiu uma boa atuação:

*... a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura, em especial sobre esporte e trânsito. Falou que a Argentina é o primeiro país nas estatísticas de acidentes de trânsito e que lá os carros buzina toda hora, ao contrário do Brasil onde, segundo ela, o trânsito é mais calmo. Surpreendi-me quando disse que a carteira de motorista pode ser feita com 16 anos. E em relação ao esporte, falou que a ginástica não é muito difundida; o esporte em voga lá é o hóquei feminino e o rúgbi.*

O fragmento indicia, segundo a AD de Gee, uma configuração prática do sujeito. Parece que a meta de PA em relação a um ensino intercultural foi realizada a contento, pois ela e sua aluna trocaram informações sobre culturas diferentes, acrescentado, com isso, experiências que contribuíram para o acréscimo de novas informações.

Embora a acadêmica-professora não tenha registrado qual foi o saber teórico que subsidiou sua prática intercultural, podemos deduzir que seu procedimento está calcado nos fundamentos de Fleuri (2003), pois em diários anteriores PA faz referências a esse autor.

## ANÁLISE DO DIÁRIO 11

Novamente ao iniciar seu diário a acadêmica-professora especifica qual é seu objetivo: *Planejei mostrar ao aluno o gênero textual poema musicado e também familiarizá-lo com o trabalho artístico de Cazuza ... recorri ao artigo de Nelson Barros da Costa, do livro Gêneros textuais e ensino de Ângela Dionísio e outros (2002),... “a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”*.

Com essas colocações, fica clara, segundo os parâmetros cognitivos de D’Andrade (1987), uma intenção em estado simples. Também fica evidente uma configuração semiótica, segundo a AD de Gee (1999), pois o sujeito utiliza como recurso para sua aula um poema musicado, caracterizando os signos que auxiliarão o desenrolar de sua prática:...*a conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)*. Para isso, ela fundamenta sua prática em teorias específicas.

Essa atitude, segundo a AD de Gee, também reflete uma configuração epistêmica, pois os enunciados-chave e o conceito sobre o gênero canção são divididos com sua aluna, como podemos notar: *“a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”*. Isso mostra que PA procura respaldo teórico consistente para executar sua aula, explicitando o seu saber sobre o saber nos moldes dos conceitos de Vygotsky (1992), já que o sujeito deixa entrever no discurso uma relação entre sua proposta e a adequação teórica representada conceitualmente. Encaixa-se nessa postura de conscientização o trecho abaixo:

*...recorri ao processo top-down de leitura (Goodman,1976; Aebersold & Field, 1997 e Kato,1987). Foram propostas questões para ela refletir sobre o provável assunto do texto como: “O título da música “Exagerado” está se referindo a alguém ou a alguma coisa? Na sua opinião, o que seria ou quem seria “exagerado”?... Também foi proposta uma atividade de teste cloze, na qual a aluna deveria ouvir a música e preencher as lacunas que faltavam com a palavra correta. Nessa atividade, verifiquei*

*que quando a aluna entendia a palavra, mas não sabia escrever, escrevia-a em espanhol, como aconteceu com a palavra pés: ela escreveu pies.*

No início do fragmento, observamos uma certa maturação da acadêmica em relação ao modelo top-down de leitura e suas propostas de atividades, pois ela adquiriu comportamentos adequados diante do modelo de leitura escolhido: *Foram propostas questões para ela refletir sobre o provável assunto do texto...* Entretanto, podemos observar que no desenvolvimento do discurso PA propôs um exercício de teste *cloze* um pouco nebuloso, pois ela procura uma atividade fundamentada no conteúdo lingüístico e não na busca cognitiva que se apóia na informação prévia, portanto sua proposta de leitura, neste exercício, seria o modelo bottom-up defendido por Gough (1985): *...entendia a palavra, mas não sabia escrever, escrevia-a em espanhol, como aconteceu com a palavra pés: ela escreveu pies.*

A atitude de PA reflete que ela ainda não está reproduzindo coerentemente os modelos de leitura, ou ainda não amadureceu o seu saber fazer, segundo o desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky, visto que há um engano na aplicação prática da teoria. Por outro lado, se compararmos esse diário com os antecedentes, podemos notar que o sujeito do discurso já ultrapassou algumas barreiras, pois está fundamentando, corretamente, pela primeira vez, o modelo top-down, que parte da hipotização do assunto do texto, como ela fez com alguns exercícios de sua aula.

Continuando a análise, observamos outras atividades que revelam novamente o modelo bottom-up de leitura:

*...planejei ensinar que a mesma palavra tem variações, podendo ser verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio. Para tanto, recorri ao livro de Maria Helena de Moura Neves (2001), que explica a diferença entre classes gramaticais. Então, o exercício proposto era assim: Preencha as lacunas com um verbo, adjetivo, substantivo ou advérbio, prestando atenção no contexto das frases.*

Agora, ela procura desenvolver o vocabulário de sua aluna e para tanto realiza a leitura das partes (palavras): *Preencha as lacunas com um verbo, adjetivo, substantivo ou advérbio...* Sua intenção é reproduzir uma atitude convencional que parece dar a ela mais segurança, pois é um modelo que

privilegia as palavras. Essa confirmação pode ser verificada com a seguinte asserção: *...pois o vocabulário já havia sido ensinado...*

*Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida e foi isso mesmo que acabou acontecendo, pois o vocabulário já havia sido ensinado na aula anterior que também tratava do mesmo assunto...*

Nesse fragmento, também ficou constatada, dentro dos parâmetros cognitivos de D'Andrade, uma crença em estado simples, uma vez que PA está acreditando que sua atitude como professora está de acordo com o esperado. Segundo a AD de Gee, estamos diante de uma configuração identitária, pois o sujeito exerce o papel de professor e se preocupa com seu aluno, procurando dar condições para a aprendizagem do mesmo.

No final do texto, ela apresenta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, uma intenção em estado ativo: *tratei de fazer uma leitura intercultural..*

*E, em relação às atividades de pós-leitura, tratei de fazer uma leitura intercultural (Fleuri,2003). Perguntei se ela era uma pessoa com preconceito, se no país dela havia pessoas com o comportamento semelhante ao do Cazuzu e qual era o comportamento dos jovens que se achavam "exagerados" no país de origem dela, entre outras. A aluna respondeu que não tem preconceito nenhum em relação às pessoas "diferentes"...*

De acordo com a AD de Gee (1999), ao tomar uma decisão, PA reflete uma configuração prática em relação ao enfoque intercultural dado à leitura em português como segunda língua (PL2). Notamos que ela demonstra firmeza na sua atitude, recorrendo à fundamentação teórica e fazendo uma prática adequada, caracterizando, assim, o saber sobre o saber fazer nos conceitos de Vygotsky. Talvez essa postura se deva aos trabalhos de sensibilização efetuados nas reuniões de pesquisa-ação.

## ANÁLISE DO DIÁRIO 12

Neste diário, percebemos um grande avanço referente ao amadurecimento da acadêmica-professora em relação ao seu ensino de leitura. Essa constatação está contemplada no seguinte fragmento:

*O meu desejo...era fazer com que a aluna pensasse, refletisse e inferisse sobre o provável assunto do texto. Parti de hipóteses da parte não-verbal e do próprio título do texto.... baseei-me no modelo top-down de leitura, segundo Goodman (1976), Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold e Field (1997)... propus algumas perguntas como: Você conhece o homem da foto? Você sabe o que é um promotor de justiça? E do que trata?*

Ao iniciar o discurso, ela expressa um desejo em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987). Essa vontade gerou uma atividade consciente de pré-leitura no modelo top-down, isto é, a acadêmica-professora empregou o seu saber sobre o saber fazer, segundo os paradigmas de formação dos conceitos de Vygotsky (1992), no momento em que desejou realizar uma leitura descendente para que sua aluna inferisse sobre o assunto do texto:....*parti de hipóteses da parte não verbal .e do próprio título do texto....dando pista para que a aluna descobrisse...um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processo de compreensão por tentativa.*

Para fundamentar sua prática, PA recorre a quatro autores: Goodman, Kato, Kleiman e Aebersold & Field. Esse comportamento reflete, segundo a AD de Gee, uma configuração epistêmica, uma vez que são registrados saberes compartilhados entre os sujeitos e as teorias que deram suporte e confiança à sua prática. Observamos, também, com essa atitude uma configuração prática, pois segundo a AD de Gee, a acadêmica-professora propôs atividades de hipotetização na leitura, fazendo-nos inferir que ela está amadurecendo o seu saber sobre o saber fazer em relação ao seu ensino de leitura em PL2, confirmando a concepção de desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky.

Por outro lado, PA percebeu dificuldades em sua aluna e não ficou surpresa. Procurou solucionar o problema fazendo induções e dando pistas sobre o assunto do texto, como mostra o fragmento abaixo:

*Percebi que a aluna hesitou em respondê-las, visto que estava em dúvida sobre qual o trabalho realizado por um promotor. Portanto, tive que interromper o curso natural da aula e induzir sobre o significado da palavra promotor e depois sobre sua profissão, dando pistas para que a aluna descobrisse, pois, Goodman (1976) caracterizou a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processo de compreensão por tentativa.*

Dessa forma, ela procurou solucionar as dificuldades de compreensão do texto. Isso nos permite inferir que ela já está consciente dessa manobra no seu procedimento. Por sua vez, percebemos que o sujeito opera uma configuração identitária, segundo a AD de Gee, na medida em que ao perceber a hesitação da aluna, assume o papel de professora compromissada com a aprendizagem de sua aluna e procura solucionar o problema. Essa atitude representa uma resolução em processo simples, pois se esforça no processo de solução para a dúvida da aluna.

Durante o processo para solucionar o problema, notamos que a acadêmica constrói conceitos fundamentados e conscientes ao afirmar: *Goodman (1976) caracterizou a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processo de compreensão por tentativa.* Com base nessa concepção de leitura, PA metaboliza um processamento de sensibilização diante do imprevisto: *...tive que interromper o curso natural da aula e induzir sobre ...pude perceber que a aluna havia entendido.* Detectamos, também, que a acadêmica realiza na prática uma reflexão na ação, achando uma solução para o problema, ou seja, no momento do surgimento do impasse, ela realiza um processo cognitivo pautado no saber fazer, concebendo de forma estruturada uma evolução conceitual de ensino de leitura em língua estrangeira, ou melhor, em português como segunda língua (PL2). Conforme podemos observar, houve um amadurecimento no saber professoral de PA.

Na seqüência do diário, vemos que PA realiza atividades de leitura bottom-up:

*... foram feitas atividades sobre... formação de palavras (Ulmann, 1978), frames (Trevisan, 1992) e operadores argumentativos (Paz, 1996). Algumas atividades foram resolvidas em sala de aula e não tiveram nenhum problema. Porém, como faltou tempo... pedi para a aluna tentar terminá-las em casa, pois queria testar o progresso dela na produção de textos e na realização dos exercícios referentes aos operadores argumentativos, já que estes estão sendo revisados. Na aula seguinte, então, ela mostrou que entendeu, visto que todas suas respostas estavam certas.*

Nesse fragmento, PA faz atividades para reforçar o vocabulário, exercitando mais uma vez o modelo ascendente de leitura, que privilegia a forma em detrimento da função. Podemos deduzir que ela domina esse modelo defendido por Gough (1985) que salienta a importância das palavras no texto, embora não o cite no diário. É o saber sobre o saber fazer consciente. Por outro lado, sua atitude traduz uma preocupação em fixar os conhecimentos que já foram ministrados em aulas anteriores, como também exercitar atividades de produção de textos, reproduzindo, segundo Gee uma configuração identitária, pois ela evidencia sua preocupação com a aprendizagem de sua aluna, demonstrando que as experiências estão sendo monitoradas: *Algumas atividades foram resolvidas em sala de aula e não tiveram nenhum problema...pedi para a aluna tentar terminá-las em casa, pois queria testar o progresso dela na produção de textos e na realização dos exercícios referentes aos operadores argumentativos, já que estes estão sendo revisados.* Como vemos, a acadêmica-professora assume um perfil professoral.

Esse procedimento reflete também uma configuração prática, pois, segundo a AD de Gee, PA realiza atividades que demonstram sua ação. O sujeito do discurso está confirmando sua competência profissional, pois tudo indica que sua aluna aprendeu porque ela ensinou, testou e revisou a aprendizagem.

No final da análise, percebemos que PA procedeu a uma abordagem intercultural na leitura, que, como já verificamos em seus diários anteriores, é uma prática recorrente, uma vez que se trata de leitura em PL2, pois é uma

forma de mostrar ao aluno estrangeiro a cultura do país onde ele está inserido e conhecer sobre a cultura do país do aluno estrangeiro. O texto da acadêmica é bem significativo.

*Ao trabalhar a intercultura, observei que a aluna ficou chocada ao saber que no Brasil muitas crianças pobres trabalham para sustentar suas famílias. Ela disse que na Espanha todas as crianças devem estudar até os 16 anos. E que o governo ajuda as famílias com baixa renda, para que possam manter seus filhos na escola. Pensei muito sobre essa postura e fiquei sonhando sobre essa possibilidade no Brasil.*

Podemos acrescentar aqui, o início do seu texto: *pretendia confrontar a nossa realidade...busquei fundamentação em Fleuri (2003)*. Essa postura mostra que o sujeito traz em seu discurso as marcas do autor que subsidiou teoricamente seu ensino intercultural. Ao lado disso, notamos que com as marcas lingüísticas *observei, pensei, fique sonhando*, PA sinaliza em seu texto aspectos culturais da mente que, segundo D'Andrade, denotam uma percepção em processo simples, configurando um sentimento que vai se consolidando em uma crença em estado simples, pois o tipo de ação e reação dos envolvidos possibilitou à acadêmica uma experiência intercultural que contribuiu para uma reflexão sobre as diferentes culturas.

Essa atitude contemplou seu objetivo inicial: *Também pretendia confrontar a nossa realidade com a do aluno para fazermos uma leitura intercultural*. Como vemos, desde o início é nítida sua intenção em estado simples, conforme os parâmetros cognitivos do modelo cultural da mente de D'Andrade (1987).

#### **ANÁLISE DO DIÁRIO 14**

Como de praxe, neste diário, a acadêmica-professora também menciona o objetivo da sua aula e o embasamento teórico para realizá-la logo no início de seu texto.

*O objetivo dessa aula era mostrar uma realidade brasileira: O Movimento dos Sem-terra a partir de uma propaganda.. Essa gravura era o pretexto para vender a revista Veja na escola. Para analisar a propaganda fundamentei a aula no livro A linguagem da propaganda de Sandmann (1993). A aula foi desenvolvida no modelo top-down (Goodman,1976; Farnham-Diggory,1992 e Aebersold & Field,1997), os quais mostram que para fazer primeiramente uma leitura global do texto, o aluno precisa/deve trazer seu conhecimento de mundo para melhorar a compreensão do texto.*

Com essas colocações, PA evidencia uma intenção em estado simples, que, segundo D'Andrade, é o desejo de realizar determinadas ações. Notamos que ela sustenta a sua prática de leitura no modelo top-down de Goodman, Farnham-Diggory, e Aebersold & Field. Esse comportamento, segundo a AD de Gee, reproduz uma configuração epistêmica, pois evidencia que as teorias foram assimiladas e as crenças foram tornadas em discursos debatidos no contexto de pesquisa-ação e de reflexão. Para demonstrar sua proposta de leitura, PA explica sua meta a fim de obter bons resultados:

*... pretendia fazer com que a aluna ativasse seu conhecimento de mundo e fizesse, primeiramente, uma leitura de todas as partes do texto, começando pela parte icônica. Fiz perguntas como: Quem você acha que são essas pessoas que aparecem na propaganda? Você saberia identificar a que classe social elas pertencem? Na sua opinião, essas pessoas estão reivindicando alguma coisa ou fazendo campanha para adquirir agasalho?*

Segundo a AD de Gee (1999), aqui temos uma configuração prática, na medida em que o sujeito, enquanto professora, oportuniza situações de perguntas e respostas sobre o assunto do texto, explorando o conhecimento prévio da aluna. Esse comportamento caracteriza que ela sabe realizar o modelo top-down de leitura, reproduzindo o conceito do saber sobre o saber fazer, segundo Vygotsky (1992). Essa constatação também é confirmada no texto abaixo:

*A aluna disse não saber quem eram essas pessoas. Então, como eu já havia previsto e programado, fiz uma explanação geral de quem eram os Sem-terra e o que*

*eles reivindicavam. A aluna, desse modo, ficou conhecendo uma outra realidade do Brasil.*

Na expressão *como eu já havia previsto e programado* fica sacramentado, dentro da teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky, (1992), seu saber fazer em nível de reflexão sobre a ação, proporcionado pelas reuniões de pesquisa-ação.

No decorrer do discurso, identificamos uma configuração identitária, segundo a AD de Gee, registrada no comportamento de PA:

*Percebi que nas atividades de leitura, onde fiz exercícios no modelo bottom-up sobre o vocabulário e a estrutura do texto a aluna não teve nenhum problema em relação à realização dos exercícios, visto que já estamos numa reta final do curso e a aluna conseguiu se familiarizar muito bem com a nossa língua. Então, como meu dever de professora, tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela.*

Agora ela realiza exercícios bottom-up conscientemente e ao referir-se ao *dever de professora* reproduz a identidade de professora na ação do sujeito. A acadêmica manifesta uma preocupação em acrescentar conhecimentos à sua aluna, procurando problematizar uma situação ao exigir mais da capacidade de sua aluna. Nesse ato, ela manifesta uma crença culturalmente adquirida: ao professor cabe transmitir sempre mais conhecimentos. Fica evidente também uma configuração política, pois há uma postura de hierarquia em relação à aluna no momento em que PA impõe um certo poder de mando: .. *problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela.*

Entretanto, percebemos, no início do fragmento, que PA está atenta ao processo de aprendizado da aluna. Ao explicitar *percebi que...a aluna não teve nenhum problema em relação à realização dos exercícios...e a aluna conseguiu se familiarizar muito bem com a nossa língua*, o sujeito deixa transparecer sua percepção em processo simples, pois denota que está acompanhando a cognição de sua aluna.

Essa preocupação é um processo natural para sua proposta de ensino de leitura em PL2, como podemos diagnosticar no seguinte trecho:

*... tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela. Pedi que ela prestasse atenção na primeira frase do texto “Ajude seus alunos a manter o caderno sempre atualizado” e, tomando como referência a estrutura dessa frase, montasse outras, mantendo a mesma estrutura sintática. A aluna escreveu assim: “Ajude seus alunos a fazer suas tarefas em dia; ajude seus alunos a ler mais livros”, entre outras.*

Na seqüência das aulas, há um avanço significativo nos procedimentos de PA.

*Ao fazer o trabalho bottom-up (Gough) nas partes do texto, pude perceber que nesse exercício a aluna conseguiu elaborar outras palavras e frases a partir da observação da estrutura apresentada, utilizando o imperativo e o infinitivo, e ao fazer uma leitura top-down (Goodman) pude puxar seu conhecimento de mundo e lembrar quais são os deveres dos alunos. Realizei, assim, o modelo interativo de Rumelhart (1985).*

O que podemos deduzir é que o sujeito está processando os modelos de leitura bottom-up e top-down, possibilitando que sua aluna internalize os subprocessos envolvidos (de mais baixo nível e de mais alto nível), o que possivelmente a levará a uma leitura interativa do texto, de acordo com Rumelhart (1985). Ela trabalhou no nível ascendente (Gough, 1985), que confere relevância às partes do texto, como também trabalhou no nível descendente (Goodman, 1976), que privilegia o global da leitura. Certamente é o amadurecimento professoral, uma vez que PA parece saber quando exercitar os diferentes modelos de leitura. Com essa atitude, concluímos que ela está realizando atividades mais consistentes e conscientes.

Ao finalizarmos a análise do discurso de PA, constatamos uma configuração histórico-relacional, segundo a AD de Gee, quando a acadêmica-professora manifesta uma crença do que é nacionalismo, fazendo uma relação com o intertexto produzido por sua aluna. Nesse fato, ela reproduz a história do nacionalismo refletida nas cores da bandeira brasileira e se espanta por não ser assim na Espanha.

*...realizamos uma discussão intercultural. Ela disse que já tinha percebido e que viu muitas vezes na TV que aqui no Brasil as pessoas têm orgulho de vestir roupa*

*verde-amarela e sair com a bandeira do Brasil nas ruas. Ela falou que lá na Espanha não é assim, o nacionalismo não é exaltado...*

Por outro lado, notamos que PA realizou com sucesso uma abordagem intercultural na leitura.

*Vi que o interculturalismo foi bem trabalhado nessa aula, e que em aulas para estrangeiros é de suma importância o diálogo entre as culturas dos países dos envolvidos. Nesse sentido, trabalhar as diferenças faz parte do paradigma da complexidade defendido por Bateson (1986), Morin (1996) e Fleuri (2003) que vêem o processo educativo como uma forma de repensar o trabalho do professor como uma atividade complexa em que os sujeitos interagem com outros sujeitos, respeitando suas identidades.*

No fragmento acima, detectamos, dentro dos preceitos da AD de Gee (1999), uma configuração epistêmica, pois o sujeito do discurso compartilha teorias e conceitos com os envolvidos na situação comunicativa. Há também uma configuração identitária, visto que o sujeito do discurso manifesta assumir um papel relevante como professora de português como segunda língua num enfoque intercultural:

*...em aulas para estrangeiros é de suma importância o diálogo entre as culturas...trabalhar as diferenças faz parte do paradigma da complexidade... uma forma de repensar o trabalho do professor como uma atividade complexa em que os sujeitos interagem...O discurso de PA deixa pistas de sua maturação enquanto professora. Seu saber sobre o saber fazer está bem evidente, confirmando a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992). Suas ações em sala de aula aproximam-se das leituras feitas durante as reuniões de pesquisa-ação. É sinal que a prática de uma rotina de trabalho possibilitou a PA uma forma de vivenciar a docência.*

## **ANÁLISE DO DIÁRIO 16**

Ao lermos o último diário de PA, identificamos que seu propósito maior é realizar uma leitura num enfoque intercultural. Para isso, já no início do

discurso, ela estabelece sua meta, procurando demonstrar seu saber sobre o saber fazer, confirmando a sua evolução conforme a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992).

*... decidi mostrar uma cultura social da realidade pobre do nordeste brasileiro. ...passar o filme brasileiro Eu, Tu, Eles.. para a aluna entender e conhecer essa diversidade cultural que existe no contexto brasileiro. Para fazer uma leitura intercultural... fundamentei minha aula em Fleuri (2003)...Resolvi passar todo o filme..., advertindo-a para prestar atenção no local da história, nos personagens, seus costumes, suas formas de falar...Resolvi fazer nesse dia somente as atividades de pré-leitura, pois a aula já estava muito extensa e também queria que a aluna ficasse pensando no filme para a próxima aula.*

Nesse fragmento, a acadêmica-professora resumiu sua familiaridade com o modelo top-down e a abordagem intercultural na leitura em PL2, pois em diários anteriores também notamos uma fundamentação consistente do interculturalismo defendido por Fleuri. PA mostra uma intenção em estado ativo, conforme os parâmetros cognitivos do modelo cultural da mente de D'Andrade, no momento em que ela decide seus objetivos e os protocola como vai realizá-los: *nada melhor que passar o filme brasileiro Eu, Tu, Eles,... para a aluna entender e conhecer essa diversidade cultural que existe no contexto brasileiro.*

Ao lado disso, segundo AD de Gee (1999), a postura decisiva de realizar determinadas atividades, revela uma configuração prática do sujeito. Isso está evidenciado nas seguintes colocações: *...resolvi passar todo o filme...advertindo-a...resolvi fazer nesse dia...também queria que a aluna ficasse pensando no filme...aula.* Ao descrever sobre suas ações, PA explicita o seu saber sobre o saber fazer, isto quer dizer que sua prática já possui um amadurecimento adquirido pela rotina de trabalho pela qual ela e o grupo de pesquisa-ação estavam envolvidos. Notamos também que o sujeito demonstra, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma atitude de resolução em estado ativo, ao usar o verbo *resolvi* duas vezes. Essa marca lingüística realça seu discernimento na prática do saber fazer da evolução dos conceitos de Vygotsky (1992). Na seqüência do diário, a acadêmica revela um

desejo em estado simples ao denunciar sua vontade: *...queria que a aluna ficasse pensando no filme para a próxima aula.* Diante dessa determinação, percebemos uma configuração prática do seu fazer, dentro dos moldes da AD de Gee (1999), determinando mais uma experiência realizada pelo sujeito.

Também observamos que o sujeito apresenta firmeza ao escolher, fundamentar e realizar as atividades de leitura, citando Goodman, Kato, Kleiman e Aebersold & Field. Ao processar uma leitura no modelo top-down, mesclado com uma abordagem intercultural, demonstra um amadurecimento professoral caracterizando o seu saber sobre o saber fazer dentro da perspectiva vygotyskyana. *...do geral para o particular...discussões orais do filme. Perguntei do que tratava o filme, e o porquê do título...Ela respondeu adequadamente.... levantamento dos principais acontecimentos do filme.*

*As atividades de pré-leitura consistiram de tópicos (assemelhando-se ao processamento top-down (Goodman, 1976; Kato, 1987, Kleiman, 1989 e Aebersold & Field 1997), do geral para o particular, os quais serviam de base para uma discussão oral do filme. Perguntei do que tratava o filme, e o porquê do título Eu, Tu Eles. Ela respondeu adequadamente. Nas atividades de leitura, primeiramente, pedi para a aluna fazer um levantamento dos principais acontecimentos do filme.*

Nesse fragmento, aparece claramente a mudança da prática de PA desde suas primeiras experiências com professora de leitura em PL2. Agora ela executa sua prática com consciência, pois é visível a transformação dos seus procedimentos no decorrer de suas aulas. Inclusive ao usar a expressão *...respondeu adequadamente*, ela escolhe uma marca lingüística que demonstra que PA não usa mais termos como certo/errado.

Acredito que essa mudança se deva ao processo de amadurecimento dos conceitos de ensino e de sua identidade enquanto professora, uma vez que, segundo AD de Gee, inferimos uma configuração identitária caracterizada pela metaconsciência de seu papel de professora. Ela já sabe lidar com adequação às possíveis expectativas: *. Perguntei do que tratava o filme... pedi para a aluna fazer um levantamento dos principais acontecimentos... começamos a discussão pelos personagens...Podemos deduzir que PA*

manifesta uma preocupação com a formação de sua aluna como leitora competente. Ela estabelece propósitos para sua aula de leitura: mostrar que o filme reflete uma realidade cultural do nordeste brasileiro.

*...começamos a discussão pelos personagens, cenário, comportamentos dos personagens, linguagem, costumes, realidade brasileira X realidade nordestina, entre outros. A aluna ficou um pouco chocada com Darlene, personagem de Regina Casé, pois no filme ela teve quatro filhos e todos eram de pais diferentes, sendo que essa mulher era casada. A aluna ressaltou sobre a diferença entre o nordeste e o sul do Brasil (ela estava conhecendo algumas cidades). Também observou no filme que o sertão nordestino não tem vegetação, a água não é encanada, o meio de transporte é o jumento e tem muita pobreza.*

Agora PA trabalha com os elementos da narrativa. É sinal que esse gênero textual fez parte de suas leituras nas aulas de pesquisa-ação. Também observamos um amadurecimento em sua habilidade ao abordar o modelo top-down de leitura e a perspectiva intercultural, ao perceber que sua aluna se mostra surpresa diante do desconhecido, como podemos conferir:

*Um fato que realmente surpreendeu a aluna foi que Darlene morava numa casinha pobre, feita de barro, com mais dois homens, além do seu marido. Então, tive que explicar que devido à precariedade da vida das personagens esse comportamento era considerado natural e culturalmente aceitável para aquela situação de marginalização rural ( Fleuri, 2003). A aluna entendeu que não era um desvio social, mas uma circunstância.*

Sua atitude revela uma configuração prática, segundo a AD de Gee (1999), pois PA usa um processo cognitivo e resolve a dúvida da aluna, demonstrando um saber fazer na ação. Esse procedimento revela que ela está consciente e assumida em seu papel como professora de PL2, refletindo uma configuração identitária.

No decorrer do diário, PA revela outro objetivo para sua aula: fazer com que a aluna aprimorasse sua compreensão auditiva e entendesse o vocabulário nordestino. Para isso, ela se detém na linguagem falada das personagens, salientando a variante lingüística das mesmas.

*Percebi que a aluna teve algumas dificuldades em entender algumas partes do filme e muitas vezes perguntou-me o que eles tinham dito, pois a linguagem das personagens, ou melhor, o sotaque, também era diferente. Então, eu colocava novamente algumas partes do filme e ela repetia do seu jeito. Dessa forma, realizei o modelo interativo de leitura (Rumelhart, 1985), pois mescliei atividades sobre o provável assunto do filme com o vocabulário regional, o contexto e o conhecimento de mundo da aluna. Percebi que ela entendeu o filme, pois conseguiu reproduzir os momentos principais.*

Estamos vendo que a acadêmica amadureceu sua prática de ensino e consegue realizar os diferentes modelos de leitura conforme a necessidade da sua aluna e das características do texto. Ela domina o seu saber fazer professoral como também o seu saber sobre o saber fazer, segundo os paradigmas de Vygotsky (1992). Esses conceitos estão refletidos em suas ações: *realizei o modelo interativo de leitura (Rumelhart, 1985), pois mescliei atividades sobre o provável assunto do filme com o vocabulário regional, o contexto e o conhecimento de mundo da aluna.* Com essa atitude, PA reflete um saber sobre o saber fazer, uma vez que realiza o modelo top-down: *atividades sobre o provável assunto do filme,* com o modelo bottom-up: *o vocabulário regional.* Ao realizar essa atividade, ela articula o contexto, o vocabulário e o conhecimento de mundo da aluna, demonstrando uma sensibilização consciente em relação ao aprendizado de sua aluna.

Ao concluirmos a leitura do último diário, podemos afirmar que a acadêmica-professora manifesta um sentimento de satisfação e realização professoral.

*Por fim, como aula de encerramento de curso, pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto. De meu lado, como professora, posso afirmar que meu aprendizado foi maior do que todo o tempo que estou na universidade. Pude experimentar várias sensações desde a tristeza até a alegria, passando por muitas particularidades. Aprendi a importância da dimensão intercultural para as aulas de português para estrangeiros, pois o encontro e o confronto de culturas diferentes possibilitam um ganho de conhecimento nunca experimentado em aulas tradicionais.*

Visualizamos também uma configuração política, segundo a AD de Gee, uma vez que ela expressa o seu valor enquanto professora capaz de realizar o aprendizado de sua aluna: *...pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto*. O discurso de PA revela um certo poder professoral em relação a ser capaz de transmitir conhecimentos e ser entendida, ou melhor, a sua atuação como professora foi eficaz e ela se encontra em uma situação de competência profissional. Reflete também com isso, uma configuração prática e identitária enquanto professora de português com segunda língua (PL2).

Todo o seu diário é uma busca pela auto-afirmação e realização. Podemos afirmar que a acadêmica-professora realiza o seu aprender-fazer com muita responsabilidade.

*Aprendi a importância da dimensão intercultural para as aulas de português para estrangeiros, pois o encontro e o confronto de culturas diferentes possibilitam um ganho de conhecimento nunca experimentado em aulas tradicionais*. Com essa afirmação fica registrada sua competência didática, adquirida através da conscientização de uma prática reflexiva em reuniões de pesquisa-ação.

#### **4.1.1.1 Discussão dos resultados da análise dos diários de PA**

Percebermos que PA, na trajetória do curso, demonstra ter adquirido um lance de consciência sobre a sua posição como professora de português como segunda língua (PL2), pois na medida do possível procurou soluções para os impasses de sala de aula. Suas primeiras reações injuntivas deram espaço para soluções conscientes colocando em prática o seu saber-fazer. Nesse sentido, houve uma maturação dos conceitos dentro da teoria de Vygotsky (1992).

A partir de suas experiências é possível inferir que ela adquiriu amadurecimento nas concepções de ensino de leitura. Dentro de uma perspectiva intercultural de leitura, gerenciou sua prática como professora que já sabe dar soluções para as situações imprevistas. Verificamos ecos positivos na evolução de ensino de uma língua estrangeira, pois o discurso de PA está contemplando os fundamentos de Fleuri (2003) e Morin (1996) sobre o ensino intercultural de línguas e o paradigma da complexidade de Bateson (1986).

Notamos que ela utilizou um indicador de consciência sobre formação de conceitos de leitura, bem como utilizou suas crenças sobre as possíveis resoluções que uma professora precisa ter em sala de aula a fim de dar respostas a seus alunos. Observamos, claramente, a ativação dos modelos culturais da mente de D'Andrade (1987) quando ela modificou seus primeiros conceitos de ensino e amadureceu-os, transmitindo representações mentais mais conscientes.

Ficou registrado um crescimento cognitivo em relação aos conceitos de ensino de leitura no momento em que ela passa de um modelo de leitura por decodificação para o modelo bottom-up (Gough,1985) e depois top-down (Goodman,1976,1985,1988), incorporando também o modelo interativo de Rumelhart (1977,1985), e fundamentando a sua prática no transcorrer do amadurecimento de seu processo cognitivo.

Com esses procedimentos, ela denuncia uma configuração prática e identitária que refletem uma maturação consciente do ensino de leitura em PL2. Percebemos que a partir de suas experiências em sala de aula e do ciclo de pesquisa-ação em reuniões periódicas, a acadêmica-professora adquiriu um saber sobre o saber fazer, demonstrado através de um avanço didático-prático.

Dois pontos básicos podem ser destacados na análise dos diários de PA: a acadêmica-professora passou por um processo de conscientização do ato de ensinar e sua postura condiz com a abordagem da investigação-ação educacional realizada durante o percurso da nossa pesquisa; a análise do discurso de PA, ilustrado por crenças e conceitos sobre ensino de leitura em português como segunda língua (PL2), compôs um conjunto de opções

metodológicas referentes à leitura como processo cognitivo e experiência didática intercultural.

#### **4.1.2. Análise dos diários da acadêmica-professora PB**

##### **ANÁLISE DO DIÁRIO 1**

Ao iniciarmos a análise do discurso de PB, observamos que ela deixa clara sua intenção de realizar uma leitura utilizando o gênero reportagem e trabalhar os operadores argumentativos do texto. Para isso, a acadêmica-professora procura representar e conceituar sua aula em teorias que lhe dêem suporte didático, procurando mostrar o seu saber sobre o saber, conforme a teoria de formação de conceitos de Vygotsky (1992).

*O objetivo da minha aula foi ...o gênero reportagem.... recorri ao livro “Forma e função nos gêneros de discurso” de V.L.P Silva (1995). Reportagem é um gênero da área jornalística que tem como objetivo informar, explicar ou orientar alguém sobre alguma coisa. Outro objetivo foi trabalhar os operadores argumentativos...Conceituei os operadores argumentativos...“morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, para conduzir o destinatário em tal e qual direção” (Ducrot, 1981:178 apud Paz 1996).*

Parece que a preocupação maior de PB é respaldar sua prática a fim de elaborar bem sua aula. Ao utilizar a marca lingüística *recorri*, podemos inferir que ela manifesta um aspecto cognitivo que está na perspectiva das intenções em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D’Andrade (1987). Entretanto, podemos ver que existem indícios de que ela somente conhece as teorias, mas não tem solução para as dúvidas dos alunos, como mostra o fragmento abaixo:

*Percebi que os alunos têm muitas dificuldades, quando desenvolvem atividades que envolvam operadores, pois não conseguem encontrar outros com*

*mesmo sentido para substituir nas atividades propostas. Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas, na próxima aula.*

No trecho acima, PB demonstra, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma crença em estado ativo, pois ela percebeu que os alunos estão com dificuldades. Entretanto, ela não encontra uma solução para as dificuldades dos alunos no momento em que surgiram as dúvidas. Portanto, a acadêmica demonstra não possuir um saber fazer e transfere para a próxima aula uma solução: *...Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas, na próxima aula.*

Apesar de ela não estar preparada para solucionar na hora um problema, ela tem consciência do seu papel de professora, e marca seu discurso, segundo D'Andrade, mostrando uma intenção em estado simples, ao usar a expressão *pretendo fazer*, refletindo também uma configuração identitária, segundo a AD de Gee (1999), pois à professora cabe o papel de solucionar os problemas dos alunos.

Ao finalizar seu diário, a acadêmica registra uma frustração:

*... eu achava que nas aulas anteriores eu estava ensinando bem. Infelizmente, não consegui alcançar esse objetivo, mas pretendo fazer atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos, que me deixaram triste nessa aula.*

Segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), PB marca em seu discurso um sentimento de tristeza em processo simples, pois ela está visivelmente aborrecida com o desenrolar de sua aula. Seu estado emocional indica que seu olhar professoral identificou uma deficiência no seu modo de ensinar, porém ela tem consciência de que tem que suprir as necessidades dos alunos. Esse comportamento deixa entrever uma configuração identitária, segundo a AD de Gee(1999), porque reproduz os papéis assumidos pelos envolvidos no contexto educacional: o professor deve ensinar e o aluno deve aprender.

### ANÁLISE DO DIÁRIO 3

Na leitura do diário de PB, constatamos as metas de sua aula:

*O objetivo da minha aula foi explorar o gênero publicitário...recorri ao conceito de Antônio Sandmann...publicidade é um tipo de gênero textual que tem como objetivo vender um produto. Outro objetivo foi fazer os alunos identificarem expressões idiomáticas (gírias e frases feitas), que fazem parte do contexto dos adolescentes. ...decidi rever os conceitos de Rodolfo Ilari e Geraldini (1995) do livro "Semântica": expressões idiomáticas são frases compostas de diferentes palavras, cujo sentido vale para o todo: e não pode ser obtido pela montagem dos sentidos das palavras que as compõem.*

Ao recorrer à fundamentação teórica, PB procura mostrar que sua prática está respaldada por argumentos de autoridade. Segundo a AD de Gee (1999), PB está embasando em teorias o seu fazer, e com isso ela manifesta uma configuração epistêmica, porque retoma um modelo cultural do discurso de um professor eficiente e capaz, uma vez que conhecendo as teorias compartilha o seu conhecimento com seus alunos.

Além disso, são constantes as expressões que possibilitam inferir que a acadêmica-professora preocupa-se com suas ações: *Precisei conceituar...recorri ao conceito de...decidi rever os conceitos...* Segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), as marcas verbais utilizadas por PB refletem atitudes que demonstram um desejo em estado simples, uma intenção em estado simples e uma intenção em estado ativo. Esse comportamento deixa entrever que ela usou vários signos para reforçar sua prática, refletindo, assim, uma configuração semiótica, nos moldes da AD de Gee. Por outro lado, ao lançar mão de conceitos: *...publicidade é...vender um produto ...expressões idiomáticas são frases compostas de diferentes palavras...*, ela procura reproduzir o seu saber sobre o saber, conforme os parâmetros da aquisição dos conceitos de Vygotsky (1992), demonstrando ter conhecimento do seu saber, para firmar que terá a possibilidade de realizar uma boa aula.

Na seqüência na leitura, visualizamos que ela está diante de um imprevisto:

*Os alunos disseram que desconheciam as expressões “Fala sério e Tipo assim” usadas no texto. Fiquei enrolada, mas busquei uma solução. Fiz uma leitura top-down (Kato, 1987 e Kleiman,1989). Ao fazer esse enfoque do geral para o particular, os alunos adivinhavam o significado das expressões, até acertarem a melhor opção os alunos.*

Primeiramente, percebemos que PB demonstra, dentro dos parâmetros cognitivos de D’Andrade, um sentimento de surpresa em estado ativo diante de uma situação não esperada, uma vez que ela havia preparado uma aula para jovens e que, conseqüentemente, deveriam conhecer a linguagem dos jovens. Entretanto, no momento em que há um hiato entre a perspectiva de PB e o comportamento dos alunos, ela reage imediatamente, demonstrando o seu saber fazer para a situação dos envolvidos, conforme os conceitos de Vygotsky (1992). Ao buscar uma solução para o problema enfrentado, ela administra bem uma reflexão na ação: *Fiz uma leitura top-down ...do geral para o particular...os alunos adivinhavam...até acertarem...*

Tudo leva a crer que os conceitos de PB sobre leitura estão maduros. Porém, estranhamente, ela inicia sua aula dizendo: *...fazer os alunos identificarem expressões idiomáticas (gírias, frases feitas)*. É possível inferir que a preferência de PB, inicialmente, era processar uma leitura das partes para o todo, isto é, o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985) e não tem muita consciência de suas ações. Por outro lado, ao encontrar um problema: *Os alunos disseram que desconheciam as expressões Fala sério e Tipo assim*, detectamos que ela conseguiu superar as dificuldades, usando um processo cognitivo para sua conduta. Com essa atitude, observamos uma configuração prática, segundo a teoria do sócio-letramento de Gee (1999), uma vez que PB propõe uma solução prática: *Fiz uma leitura top-down...*

Entretanto, ao finalizarmos a análise do seu discurso, notamos que ao tentar fazer uma leitura intercultural, ela é surpreendida de novo pelo

desconhecimento dos alunos em relação à linguagem e ao comportamento que representa os adolescentes.

*... ao fazer a abordagem intercultural, fiquei surpresa quando eles disseram que não sabiam citar nenhuma expressão usada por adolescentes em seus países. Então, questionei se eles não conviviam com adolescentes. Infelizmente responderam que não. Perguntei se no país de origem deles havia revistas direcionadas ao público adolescente. Eles disseram que na Espanha isso não é muito comum.*

Agora PB manifesta um sentimento de surpresa em estado ativo, de acordo com os aspectos cognitivos de D'Andrade (1987), pois está refletindo a quebra de expectativas da acadêmica professora. Em face disso, a acadêmica reagiu: *...então questionei se eles...perguntei se no país deles...* Essa atitude demonstra uma configuração prática, dentro dos preceitos da AD de Gee (1999), pois o procedimento de PB revela que as atividades propostas contemplam um enfoque intercultural na leitura. Por outro lado, o papel assumido, enquanto professora, reflete uma série de procedimentos e reações, caracterizando o saber sobre o saber fazer do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1992). Contudo, embora ela tentasse resolver mais um problema enfrentado, não encontrou uma solução plausível e não se satisfaz com sua atuação, como ela mesma afirma:

*Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria, por isso fiquei frustrada como professora, porque não consegui um bom resultado.* A acadêmica reflete um sentimento de frustração porque não conseguiu realizar a contento sua prática. Essa atitude nos revela que a acadêmica-professora tem ciência de que precisa saber fazer, ou seja, precisa resolver os impasses de sala de aula. Ao mostrar sua desilusão, ela registra sua versão atual de identidade professoral, segundo a AD de Gee (1999), uma vez que está definindo o papel assumido pela professora no contexto de sala de aula.

## ANÁLISE DO DIÁRIO 4

O discurso de PB registra o objetivo da sua aula:

*Planejei esta aula para mostrar aos alunos um tipo de transporte antigo no Nordeste: o jegue. Minha intenção foi trabalhar essa reportagem (Silva,1995) que denuncia a desvalorização atual desse meio de transporte. Queria que os alunos entendessem que o jegue é ainda um patrimônio cultural do Brasil. Objetivei trabalhar a cultura existente entre os países, fazendo uma intercultura, que segundo Fleuri (2003) só acontece quando respeitamos as diferenças de outros grupos e quando somos capazes de construir um bom relacionamento com esses grupos.*

Ao utilizar os marcadores lingüísticos *planejei...mostrar...minha intenção...queria que...,objetivei trabalhar...*,PB revela, conforme os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma intenção em estado simples e um desejo em estado simples que mobilizam sua vontade de ação. Para isso, ela conceitua intercultura e realiza um procedimento, de acordo com os processos de desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1992), no nível do saber sobre o saber e dá conceitos: *uma intercultura só acontece quando respeitamos as diferenças de outros grupos e quando somos capazes de construir um bom relacionamento com esses grupos.* Com essa citação, observa-se que PB busca trabalhar a leitura num enfoque intercultural porque acredita que precisa haver uma relação entre os modelos culturais das pessoas envolvidas na aula de PL2.

Na seqüência, vemos uma configuração política, segundo Gee (1999), uma vez que o sujeito traz à tona situações culturais e discursivas que lhes são peculiares, reproduzindo um certo poder em relação ao conhecimento:

*... trabalhei o interculturalismo (Fleuri,2003). Conversamos bastante. Uma aluna comentou que lá na Argentina também existe o nordeste argentino com os mesmos problemas daqui, sofrem com a seca, com a miséria e também usam o burro para o transporte de carga. Quando estávamos conversando, percebi o entusiasmo dela ao perceber que eu também tinha interesse pelo seu país.*

No diário de PB, notamos que durante a realização da aula, ela enfrenta uma situação de dificuldade da sua aluna:

*No decorrer da aula uma aluna teve algumas dificuldades para entender certas expressões e palavras do texto, como por exemplo, “calada da noite, lombo de burro, ecoa...”. Então, usei a estratégia do top-down de leitura de Kato (1987) e Ângela Kleiman (1989) e fiz várias hipóteses até a aluna entender.*

Como presenciamos, PB estava realizando uma leitura que privilegiava as partes de texto, pois sua preocupação é com o vocabulário.: *entender certas expressões e palavras do texto, como por exemplo, “calada da noite, lombo de burro, ecoa...Isso nos faz inferir que ela realizava o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985), à primeira vista sem consciência da sua prática. Porém, ao esbarrar num problema, teoricamente, ela sabia que uma leitura no modelo top-down de Goodman (1976,1985), também utilizado por Kato e Kleiman, ajuda o leitor a desvendar o assunto do texto ao fazer o levantamento das hipóteses do assunto ... fiz várias hipóteses até a aluna entender.*

Em um primeiro momento, o discurso evidencia que ela realizava uma leitura do vocabulário, porém diante de uma dificuldade encontrada, ela diz que recorre ao modelo top-down, procurando instigar o conhecimento prévio de sua aluna, a fim de provocar alternativas sobre as expressões do texto. Parece que a acadêmica-professora conhece a teoria, mas sua prática está um pouco nebulosa. O sujeito do discurso tem a intenção de trabalhar outro modelo de leitura, mas continua no mesmo tipo de procedimento: elaborar frases, encontrar expressões, fazer comparações e substituições de palavras. Podemos ver, no fragmento abaixo, que ela retoma o modelo bottom-up e agora representa estar consciente da sua escolha, demonstrando o saber sobre o saber fazer conforme a teoria da evolução dos conceitos de Vygotsky (1992).

*Criei no momento de dúvidas da aluna outros exemplos... A criança montou no lombo do burro ou subiu nas costas do burro; O homem roubou o carro na calada da noite ou no silêncio da noite; O grito ecoou ou repetiu-se várias vezes. Pedi que ela encontrasse as expressões sublinhadas das frases no texto que estávamos trabalhando e fizesse comparações....precisei trabalhar também a abordagem bottom-up de leitura (Kato, Kleiman), que parte das palavras ou frases para o todo do texto. Após, solicitei que ela elaborasse frases com as expressões...Só assim poderia ver*

*realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases)...inferi que ela entendeu muito bem as expressões,*

Analisando o texto de PB, visualizamos que ela descreve de forma adequada o modelo ascendente de leitura, e fundamenta o seu saber em autoras que reproduzem o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985), reforçando, assim, o seu saber sobre o saber. Também vemos, que PB realiza um exercício de sinonímia que é uma característica desse modelo: *A criança montou no lombo do burro ou subiu nas costas do burro; O homem roubou o carro na calada da noite ou no silêncio da noite...* Notamos que ela realiza vários exercícios que trabalham o conhecimento de vocabulário: *... encontrasse as expressões sublinhadas das frases no texto que estávamos trabalhando e fizesse comparações... solicitei que ela elaborasse frases com as expressões...* PB demonstrou de forma adequada o seu saber fazer no que se refere ao modelo bottom-up de leitura, confirmando, segundo Vygotsky (1992), que ela está evoluindo no conceito de ensino de leitura, pois trabalhou no nível do conhecimento procedural.

Uma questão que se projeta no discurso de PB é a preocupação com a sua aluna. Essa atitude representa uma configuração identitária, conforme a AD de Gee (1999), porque a acadêmica-professora identifica-se com o perfil de professora que deve ensinar e solucionar os problemas dos alunos: *Só assim poderia ver realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases)... inferi que ela entendeu muito bem as expressões.*

Na mesma direção, observamos uma sensibilidade que revela uma configuração prática, segundo a AD de Gee, uma vez que PB realiza várias atividades e subatividades para compor sua prática e resolver as dificuldades de sala de aula. Por outro lado, notamos que, no final do diário, PB manifesta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, crenças em estado simples. Ela acredita e deixa transparecer que suas ações estão sendo realizadas coerentemente: *acredito que consegui alcançar esse objetivo nessa aula....Creio que o interculturalismo se fez presente na minha aula, fazendo dela um momento de leitura satisfatória.* Essas sensações possibilitam-nos

inferir que PB espera ter realizado uma boa prática de leitura em sala de aula. Ela registra também que está consciente sobre a importância do enfoque intercultural em PL2: *pude perceber ainda mais o quanto é importante a leitura intercultural entre professor e aluno, pois ao mesmo tempo em que eu me sinto motivada, o aluno também se sente*. Ao utilizar a marca lingüística *pude perceber*, PB revela agora uma crença em estado ativo, dentro dos parâmetros cognitivos de D'Andrade, conferindo ao seu discurso indícios de maturidade professoral.

### ANÁLISE DO DIÁRIO 5

Nesse diário, estão evidentes os signos que permitiram realizar sua prática, caracterizando, assim, segundo a AD de Gee (1999), uma configuração semiótica, ao buscar recursos em imagens, sons e palavras.

*...trabalhei o gênero textual poema musicado.. recorri ao livro "Gêneros textuais e ensino" de Ângela Paiva Dionísio e outros (2002) a qual conceitua a canção como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Queria que o aluno percebesse os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjugação verbo-melódica e conhecesse artistas do nosso país, seus estilos, seus posicionamentos...*

Ao respaldar seu procedimento em um referencial teórico, a acadêmica parece estar consciente de seu fazer pedagógico, refletindo uma configuração epistêmica, de acordo com a AD de Gee (1999), pois compatua com os alunos os conhecimentos teóricos que sustentam sua prática. Entretanto, na seqüência do discurso, há resquícios de que está concebendo sua prática de uma forma um tanto obscura, como podemos notar no trecho abaixo.

*forneci a música somente ouvida, para que a aluna explorasse o campo lexical, a atitude do autor e as palavras-chave. Realizei o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985). No decorrer dessa atividade, percebi que a aluna estava escrevendo a música. Parecia que ela fazia uma leitura top-down (Kato, 1987 e Kleiman,*

1989)...ouvimos a música novamente e junto dela realizei algumas atividades de leitura do geral para o particular.

Percebemos que a acadêmica pensa estar realizando também o modelo top-down de leitura, porque sua aluna preenche os espaços enquanto escuta a música. Contudo, notamos que sua aluna apenas reproduz as palavras lingüisticamente de acordo com a letra da música, e não está ativando seu conhecimento prévio e fazendo hipóteses. Portanto o modelo de leitura que está sendo realizado é somente o bottom-up de Gough (1985). Essa atitude também é constatada ao lermos os procedimentos em relação aos exercícios de leitura:

*... explorasse o campo lexical... e as palavras-chave... a aluna confundiu a palavra “morro” na música com vegetação (paisagem). Essa interpretação se originou de um exercício em que ela tinha que substituir a palavra “morro” por um correspondente, mas dentro do contexto da música seria “favela”.*

Analisando os passos de PB, observamos que ela reflete uma configuração prática, segundo a AD de Gee, uma vez que o sujeito propõe atividades que representam o seu fazer, registrando, então, sua experiência na escolha dos exercícios. Pelo fato de PB estar preocupada com sua prática, ela revela uma crença em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D’Andrade (1987), conforme podemos ver no fragmento seguinte: *Acredito que alcancei esses dois objetivos, pois consegui trabalhar bem o interculturalismo, que segundo Fleuri (2003) respeita as formas de cultura adquirida pelos indivíduos em determinada sociedade.*

No decorrer de sua aula, a acadêmica faz uma avaliação de sua prática em leitura num enfoque intercultural e deixa transparecer, de acordo com os parâmetros cognitivos de D’Andrade, um sentimento de felicidade,.. *um bate-papo muito legal. Fiquei feliz em saber que a nossa música é apreciada em outros países.* Com esse pronunciamento, a acadêmica-professora demonstra que administrou bem sua prática.

Finalizando a análise do discurso, percebemos que ao realizar o modelo bottom-up, PB enfrenta um problema de experiência intercultural:

*... a aluna confundiu a palavra “morro” na música com vegetação (paisagem). ...ela tinha que substituir a palavra “morro” por um correspondente, mas dentro do contexto da música seria “favela”. Tentei esclarecer essa diferença com umas fotos sobre a cidade de Canela e Gramado que apresentavam morros como vegetação (essa seria a próxima aula), fazendo o levantamento de imagens de “morro” como vegetação. Procurei também na Internet fotos de favelas (em morros)...a aluna voltou a atividade escolhendo a alternativa correta, isso me fez inferir que ela entendeu as diferenças de contexto da palavra “morro”.*

Verificamos que PB realiza um processo cognitivo no nível da resolução de problemas, segundo os parâmetros cognitivos de D’Andrade: *tentei esclarecer essa diferença com fotos ...que apresentavam morros como vegetação....Procurei também na Internet fotos de favelas (em morros).* Notamos que seu lado afetivo está imbuído em solucionar a dificuldade de sua aluna. Para isso, ela se esforça, e sua conduta é de reflexão na ação. Nesse comportamento, fica evidente uma configuração prática, pois de acordo com a AD de Gee, a acadêmica realiza atividades que representam o seu saber fazer, confirmando também o amadurecimento dos conceitos segundo a teoria de Vygotsky (1992). Conferimos que ela realizou satisfatoriamente a dificuldade da aluna. Podemos dizer que o sujeito do discurso está adquirindo uma boa experiência de ensino de leitura numa abordagem intercultural.

## **ANÁLISE DO DIÁRIO 9**

Iniciando a análise do discurso de PB, percebemos que ela mostra com clareza seus propósitos e os fundamenta com teorias consistentes. Essa postura revela que ela está consciente de que suas ações precisam estar calcadas em pressupostos que lhe auxiliarão no desenvolvimento de conceitos e práticas.

*Para a aula de hoje, escolhi como fundamentação teórica os livros “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Kato (1987) e “From reader to reading teacher” de Aebersold & Field (1997), pois pretendia trabalhar uma aula de leitura*

*abordando o processo interacional, que é uma mistura do processo de leitura top-down com o bottom-up. Tomei essa iniciativa no momento da elaboração da aula. Percebendo que o assunto a ser tratado exigia um pouco de conhecimento prévio da aluna.*

Observamos que PB reflete uma configuração epistêmica, dentro da AD de Gee (1999), ao recorrer dos fundamentos teóricos e os colocar em prática. Vemos também que sua escolha é consciente e que essa iniciativa partiu no momento da preparação da aula. Esse procedimento revela que as reflexões no grupo de pesquisa-ação estão sendo praticadas, porém ela não especifica que o modelo interativo é de autoria original de Rumelhart (1985), talvez porque esse modelo seja também defendido por Aebersold & Field (1997).

Na seqüência da aula, ao realizar as atividades, PB sofreu um desconforto diante da sua expectativa:

*...percebi que ela não tinha o conhecimento de mundo que a reportagem exigia e que eu esperava que tivesse. Então, tive que deixar de lado por alguns instantes a leitura top-down (que eu tinha programado fazer) e apelar para a leitura bottom-up...Resolvi que deveria fazer uma leitura bottom-up com a aluna, quando começamos a realizar as atividades de pré-leitura, pois ela não soube adivinhar o assunto a ser tratado, mesmo depois de termos falado das questões ...*

Estamos presenciando uma certa consistência no refletir de PB. Ao utilizar a marca lingüística *percebi*, ela reflete um processo cognitivo, segundo D'Andrade (1987), no nível das crenças em estado ativo. Ao perceber que sua aluna não tinha o conhecimento prévio esperado para realizar uma leitura top-down, a acadêmica-professora toma uma decisão:... *tive que deixar de lado por alguns instantes a leitura top-down (que eu tinha programado fazer) e apelar para a leitura bottom-up*. Diante do inesperado, ela reage e apela para o modelo bottom-up de leitura, procurando solucionar o problema de compreensão de sua aluna. Ao utilizar o marcador *resolvi*, a acadêmica demonstra, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma resolução em estado ativo. É uma atitude positiva e marca o saber fazer do sujeito, dentro dos critérios de evolução dos conceitos de Vygotsky (1992).

Ao continuarmos a análise, percebemos o seu empenho em realizar um bom ensino-aprendizado em aula. Essa postura reflete uma configuração identitária, nos padrões da AD de Gee (1999), uma vez que o sujeito assume a identidade de professora, e os valores e atribuições estão bem definidos entre os participantes da situação.

*...fiz meu papel de professora para ajudar a aluna, comecei a falar do filme que está em cartaz nos cinemas, do jeito de ser de Cazuza, dos tipos de música do cantor, de algumas músicas famosas...como por exemplo, "Cognome beija-flor". Cantei até um pouco da música "Exagerado" do cantor, mas mesmo assim a aluna me fez inferir que desconhecia o cantor, pois não acrescentava nada para interagir no assunto. Então, prometi trazer algo na próxima aula que aumentasse seus conhecimentos.*

A acadêmica-professora se esmera para solucionar a dificuldade da aluna: *...comecei a falar do filme...dos tipos de música...cantei...mesmo assim a aluna me fez inferir que desconhecia o autor. ...prometi trazer algo na próxima aula...* Notamos que PB procura possibilidades para resolver o problema enfrentado, porém não teve êxito em seu agir e promete a solução para a próxima aula. Mesmo assim, esse comportamento revela o seu saber sobre o saber fazer, segundo os conceitos de Vygotsky. Reflete também uma configuração prática, dentro da AD de Gee, uma vez que PB realiza atividades que configuram a sua atuação em sala de aula e mostram que ela compõe exercícios para a realização de sua prática. Podemos inferir que ela já possui uma certa maturidade professoral em suas atitudes, pois tentou de várias maneiras liberar o conhecimento prévio de sua aluna sobre o assunto que estava sendo tratado no texto.

No decorrer da aula, PB apela para a leitura bottom-up, e não encontra problemas, conforme mostra o fragmento:

*Nas atividades de leitura ocorreu tudo tranqüilo, pois a maioria das atividades eram de interpretação, sinônimas e antônimas. Acho que nessas atividades consegui amenizar o problema. Fiquei espantada, porque quando surgem problemas nas aulas, geralmente são nas atividades de leitura, hoje foi ao contrário, uma vez que a aluna*

*não tinha conhecimento suficiente para desenvolver as questões da pré-leitura que eu havia programado.*

Constatamos que PB já sabe realizar atividades de leitura no modelo bottom-up: *a maioria das atividades eram de interpretação, sinônimas e antônimas.* Ao reforçar o vocabulário, ela deixa claro que essas atividades são programadas e estão dando certo. Por outro lado, ela manifesta um sentimento de surpresa, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), ao constatar que seus alunos não tiveram dificuldades nesse momento da aula: *Fiquei espantada, porque quando surgem problemas nas aulas, geralmente são nas atividades de leitura, hoje foi ao contrário...* Podemos deduzir que PB já percebeu em qual momento de sua aula de leitura os alunos encontram mais dificuldades, e domina a situação, embora nem sempre consiga solucionar os problemas.

Prosseguindo na análise, registramos que ela aborda a perspectiva intercultural na leitura, respaldando o seu agir e mostrando sua prática nesse procedimento.

*Ao abordar a perspectiva intercultural (Fleuri, 2003,) queria mostrar que grupos diferentes devem ser respeitados. Conversamos sobre o homossexualismo (que estava sendo focado no filme). Ela falou que lá...Ela disse que o governo... Perguntei a ela...*

De acordo com o modelo cultural da mente de D'Andrade (1987), que há um marcador lingüísticos refletindo o pensar e o agir cognitivo de PB, que foi ativado e está refletindo um desejo em estado simples: *mostrar* à sua aluna que grupos diferentes devem ser respeitados. Por outro lado, ao fazer uma leitura intercultural, a acadêmica demonstra uma configuração prática, segundo a AD de Gee, pois mostra as atividades e os atos de fala que sustentaram sua prática intercultural: *ela falou, ela disse, perguntei a ela...*

Ao finalizarmos a leitura do diário, encontramos uma configuração identitária no discurso de PB. Ela assume seu papel de professora e compatua com teorias que apóiam o paradigma da complexidade, expressando, assim,

ter consciência do seu saber sobre o saber fazer, de acordo com a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992).

*Deparei-me com o paradigma da complexidade (Bateson, 1986; Morin, 1996 e Fleuri, 2003) que defende que nós, professores, precisamos desenvolver uma postura bastante abrangente e interdisciplinar em sala de aula....Falamos de vários temas transversais como criação de filhos, saúde e educação. Saí muito feliz dessa aula.*

Como vemos, PB realizou de forma satisfatória, uma leitura intercultural e está feliz, demonstrando, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, um sentimento em estado simples. Essa postura da acadêmica-professora demonstra que ela fez uma avaliação positiva sobre sua atuação em sala de aula.

## **ANÁLISE DO DIÁRIO 12**

Neste diário, notamos que a meta de PB é trabalhar um artigo sobre a ética na medicina. Segundo ela, esse texto continha várias opiniões. No primeiro fragmento, já constatamos que a acadêmica demonstra estar consciente do modelo de leitura top-down que escolheu para realizar as atividades de pré-leitura, pois fundamenta em Goodman e processa um levantamento de hipóteses.

*Inicialmente, realizamos as atividades de pré-leitura. Escolhi para fundamentar o processo de leitura Goodman (1976), que é o criador do termo top-down. A aluna não teve dificuldades em identificar o assunto que seria trabalhado no texto, realizando hipóteses. Queria que a aluna observasse como é possível identificar o assunto de um texto a partir do conhecimento prévio do aluno, fazendo o levantamento de possíveis advinhações sobre o tema.*

A escolha da acadêmica-professora revela que ela parece ter firmeza na execução de sua prática e realiza as atividades conscientemente. Essa postura reflete um saber sobre o saber fazer, segundo os conceitos de Vygotsky (1992), adquirido por PB durante as reuniões de reflexão e ação. Notamos também que ela manifesta, segundo D'Andrade (1987) um desejo em estado

ativo, ao expor: *escolhi para fundamentar...* e um desejo em estado simples ao declarar: *queria que a aluna observasse...* Dessa forma, ao pensar como executar a aula, a acadêmica mostra que deseja realizá-la com teoria e prática reflexivas. Agindo assim, ela registra uma configuração prática segundo a AD de Gee (1999). Essa atitude revela que PB se preocupa com o aprendizado de sua aluna, como podemos constatar: *A aluna não teve dificuldades em identificar...hipóteses. Queria que a aluna observasse como é possível... o levantamento de possíveis advinhações sobre o tema.* Com esse procedimento, o sujeito também deixa transparecer uma configuração identitária, pois os papéis de professora e aluno estão definidos nas relações de sala de aula.

Também constatamos que ao escolher as marcas lingüísticas *pretendi também trabalhar...*, PB revela uma intenção em estado simples, de acordo com os parâmetros cognitivos de D'Andrade, como mostra o fragmento abaixo:

*Pretendi também trabalhar com campos semânticos e explicar o que é "frame" na leitura, pois o texto era rico dessas características de palavras que fazem parte de um mesmo leque de parentesco (Koch,1986). Depois, de passar por essa etapa, a aluna começou a fazer as questões de leitura, fazendo atividades sobre vocabulário, pontuação e frame. Realizamos, então, o modelo ascendente de leitura: bottom-up, fundamentado em Gough (1985).*

Agora a acadêmica trabalha o vocabulário do texto:... *fazendo atividades sobre vocabulário, pontuação e frame. Realizamos, então, o modelo ascendente de leitura: bottom-up...*Essa declaração deixa explícito que ela está consciente sobre o seu fazer, refletindo, assim, uma maturação nos conceitos de leitura. Seu saber estar calcado em teorias consistentes:...*campos semânticos e... "frame"...leque de parentesco (Koch,1986),...modelo ascendente de leitura bottom-up, fundamentado em Gough (1985).* O discurso de PB revela uma consciência professoral. Essa postura está expondo um saber sobre o saber fazer, refletindo parâmetros do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992). Temos também uma configuração epistêmica, segundo a AD de Gee (1999), pois o sujeito divide com seus alunos o

conhecimento de teorias e significados durante o contexto da interação social. Portanto, podemos inferir que a acadêmica reflete sobre seus procedimentos: *acho que ela entendeu bem meu propósito de fazer uma leitura top-down associada à leitura bottom-up. É o modelo interativo de leitura defendido por Rumelhart (1985)*. No caso, sustentamos a hipótese de que a acadêmica-professora já tem consciência do seu saber sobre o saber fazer.

O texto de PB também dá indícios de uma configuração política, de acordo com a AD de Gee, uma vez que ela deixa transparecer um certo poder ao conseguir realizar a contento todas as atividades conforme havia planejado, refletindo, assim, um status professoral.

Ao finalizarmos a análise, verificamos que ela trabalha a leitura numa perspectiva intercultural, como procurou fazer em todas as aulas, pois essa era uma de suas metas.

*Nas atividades de pós-leitura, trabalhamos o interculturalismo de Fleuri (2003). A aluna colocou que acha muito importante ter ética em todas as profissões...Ela disse já ter presenciado... tivemos um longo bate-papo sobre as atitudes de alguns profissionais, principalmente de professores em sala de aula. Discutimos sobre a vocação do professor e sua competência aliadas à ética.*

A acadêmica-professora realizou bem o enfoque intercultural. No decorrer de sua aula, percebemos que ela manifesta uma preocupação com o aprendizado de sua aluna como leitora competente *A aluna colocou que acha...Ela disse já ter presenciado... tivemos um longo bate-papo ...discutimos sobre a vocação do professor e sua competência...Esse comportamento reproduz uma configuração prática, segundo a AD de Gee, uma vez que PB revela quais os procedimentos e as atividades feitas em sala de aula, denotando o saber sobre o saber fazer, conforme a evolução dos conceitos de Vygotsky e sentindo-se realizada profissionalmente.*

*Nesse momento, pude perceber que a aluna gostava das minhas aulas com enfoque intercultural e dos meus procedimentos sobre levantamento de hipóteses sobre o assunto dos textos. Acredito que realizei bem esta aula. Me senti muito feliz com minha escolha profissional.*

Ao utilizar as marcas lingüísticas *pude perceber...e acredito que realizei bem...* PB reflete crenças, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, aliadas a um sentimento de recompensa e felicidade, porque percebeu que sua aluna gostava de suas aulas: *...a aluna gostava das minhas aulas... Me senti muito feliz com minha escolha profissional*. Como vemos, a acadêmica deixa explícita uma configuração identitária, pois em seu papel professoral ela reproduz a posição social, cultural e as atribuições e qualidades de um sujeito professor.

#### ANÁLISE DO DIÁRIO 14

Neste diário, observamos que PB manifesta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), um sentimento de tristeza em processo simples, ao pressentir que sua atuação como aprendiz de professora está terminando. Isso é sinal de que sua experiência como professora lhe proporcionou uma prática prazerosa através da reflexão e ação, e lhe rendeu um resultado positivo.

*Hoje vou escrever meu último diário, pois as aulas terminaram. O que já posso adiantar é que vou achar falta dessa atividade que me proporcionou bons momentos de reflexão teórico-prática, segundo os moldes da pesquisa-ação (Thiollent, 1996; Serrano, 1990) e da idéia de produção de diários como ação reflexiva do professor (Polán y Martín, 1997).*

O discurso da acadêmica nos permite inferir que ela assumiu um comportamento professoral em relação à proposta de pesquisa-ação e ao processo de reflexão oportunizado pelo diário no qual o grupo estava inserido. Ela evidencia quais os autores que respaldaram essa prática e compartilha com as teorias. Presenciamos uma mescla de emoção e lucidez em relação aos seus momentos como aprendiz de professora: *... vou achar falta dessa atividade que me proporcionou bons momentos de reflexão teórico-prática.*

Na seqüência, PB manifesta um desejo em estado ativo, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, ao utilizar o marcador *escolhi*. Com esse propósito ela revela estar ciente do objetivo traçado para sua aula dentro de um enfoque intercultural e de um processo top-down (Goodman) de leitura.

*Escolhi um texto bastante polêmico para gerar uma boa discussão intercultural... A aluna conseguiu deduzir o que seria tratado no texto, relacionando a parte icônica com o título e com a manchete do mesmo... Detectei que ela fazia uma leitura top-down, porque usava seu conhecimento prévio numa forma de hipóteses ou adivinhação, segundo o processo top-down de Goodman (1976), Farnham-Diggory (1992) e Aebersold & Field (1997). Era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso: facilitar o entendimento da leitura através da observação geral do texto.*

O discurso de PB revela um amadurecimento em sua prática e que a mesma está subsidiada por autores que dão consistência ao seu saber. Esses saberes são compartilhados com seus alunos, refletindo uma configuração epistêmica, segundo a AD de Gee (1999). Além disso, ela demonstra que está acompanhando o desenrolar do aprendizado da aluna e manifesta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, uma percepção em estado ativo, ao expressar: *detectei que ela fazia uma leitura top-down, porque usava seu conhecimento prévio...hipóteses ou adivinhação*. Notamos com isso, que PB demonstra saber como se processa o modelo de leitura top-down: a *aluna conseguiu deduzir o que seria tratado no texto*.

São indícios de que o sujeito do discurso procede a uma configuração identitária, uma vez que sua crença sobre a qualidade de um bom professor diz respeito à relação do professor e o aprendizado do aluno. Essa concepção está mesclada com uma configuração prática, segundo a AD de Gee (1999). A preocupação com a escolha das atividades e o bom resultado das mesmas reproduzem algo positivo que auxiliaram na sua maturação enquanto acadêmica-professora.

Essa constatação provoca uma sensação de bem-estar em relação ao seu saber sobre o saber fazer: *era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso: facilitar o entendimento da leitura através da*

*observação geral do texto.* Podemos notar que a afirmação de PB revela que ela sabe com se processou o seu ensinar e o aprender de seus alunos, confirmando a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992).

Agora percebemos que a acadêmica realiza, conscientemente, atividades de leitura bottom-up: *minha proposta era fazê-la perceber mais detalhes do vocabulário...* Esse comportamento, revela que ela tem um desejo em estado simples, de acordo com os parâmetros cognitivos do modelo de D'Andrade (1987), visto que seu querer é fazer a aluna perceber detalhes do vocabulário.

*Agora minha proposta era fazê-la perceber mais detalhes do vocabulário próprio desse gênero textual. Para isso conduzi a leitura num processo bottom-up. A aluna não achou difícil o vocabulário. Iniciamos as atividades de leitura que eram de interpretação e de sinônimas*

O texto de PB aponta que ela sabe explorar o modelo bottom-up: *detalhes do vocabulário...e de sinônimas.* Segundo a AD de Gee (1999), a acadêmica-professora deixa clara uma configuração prática consciente e uma experiência marcada pela tentativa do acertar.

Da mesma forma, acreditamos que ela sempre esteve imbuída em resolver os problemas que surgiram durante a aula, como mostra o fragmento abaixo:

*Porém, senti um pouco de dificuldade na atividade que tratava da construção de uma reportagem. Isso me surpreendeu muito, pois já havíamos trabalhado com o gênero reportagem e eu achava que a aluna já sabia tudo sobre suas características ... tive que refazer a questão e explicar para a aluna o que é preciso para escrever uma reportagem completa. Expliquei que uma boa reportagem deve conter os seguintes elementos: assunto, autor, tempo, lugar, a forma do acontecimento, e o motivo do acontecimento.*

Com o fragmento acima, comprovamos que PB adquiriu um saber fazer que reproduz sua evolução desde o início da primeira aula de leitura em PL2. Ao se deparar com um problema da aluna, ela manifesta um sentimento de surpresa, porque acreditava que sua aluna não teria mais problemas na leitura e na identificação de gêneros textuais: *pois já havíamos trabalhado com o*

*gênero reportagem e eu achava que a aluna já sabia tudo sobre suas características.* Entretanto, ela reage, rapidamente, demonstrando o seu saber fazer conscientemente: *... tive que refazer a questão e explicar para a aluna o que é preciso para escrever uma reportagem.. Expliquei que...* PB transparece firmeza ao responder à dificuldade de sua aluna. Essa atitude representa, segundo a teoria do sócio-letramento de Gee(1999), uma configuração histórico-relacional, pois revela um comportamento pessoal e culturalmente adquirido, que inclui uma crença: o professor ensina e o aluno aprende.

Ela esperava que sua aluna já soubesse qual a estrutura de uma reportagem, pois já havia ensinado em aulas anteriores. Ao constatar que esse conhecimento não era compartilhado por sua aluna, ela reagiu estrategicamente e refez a questão, induzindo a aluna a responder relendo o texto em conjunto. Podemos observar no fragmento abaixo:

*Para ver se o texto da reportagem estava completo, fizemos essa atividade de responder em conjunto. Reli com a aluna o texto novamente e fomos respondendo às perguntas. Meu objetivo estava sendo contemplado.*

A maneira pela qual PB proporciona a solução para o problema, prova que ela elicitou um alinhamento entre a teoria e a prática. Esse comportamento revela que a acadêmica passou de uma prática inconsistente, como revelam seus primeiros diários, para uma fazer consciente. Ao solucionar a dificuldade da aluna, PB reflete uma configuração prática, na linha da AD de Gee, como também demonstra uma evolução nos seus conceitos: nível do saber fazer, dentro dos parâmetros dos conceitos de Vygotsky. Essa teoria é confirmada com as próprias palavras do sujeito: *Meu objetivo estava sendo contemplado.*

Continuando a análise, notamos atividades de pós-leitura com maturidade, acrescentando o modelo top-down para respaldar sua prática dialógica dentro da abordagem intercultural.

*... as atividades de pós-leitura ( Aebersold & Field, 1997) foram realizadas mesclando a leitura intercultural (Fleuri, 2003) com o modelo top-down (Goodman, 1976), transformando-se em um caloroso debate. Detectei que a aluna demonstrou uma certa preocupação relacionada ao desarmamento ..Disse que em seu país isso não é bem aceito... Acredito que foi uma aula na qual realizei com sucesso uma*

*reflexão intercultural, pois consegui fazer relações entre as políticas sociais dos países em questão.*

Agora o sujeito desencadeia sentimentos e crenças, que influem em seu comportamento. Ao utilizar a marca lingüística *detectei que*, ela manifesta uma percepção em estado ativo, de acordo com os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987). Essa atitude mostra que PB está atenta às reações de sua aluna e se preocupa com o aprendizado.

Além disso, o sujeito do discurso, revela uma crença em estado simples: *acredito que foi uma aula na qual realizei com sucesso uma reflexão intercultural, pois consegui fazer relações entre as políticas sociais dos países em questão.* Nesse aspecto, podemos afirmar que a acadêmica demonstra ter adquirido uma sensibilização em realizar os modelos de leitura entrelaçados com o interculturalismo. Sua postura reflete um saber sobre o saber fazer.

Ao finalizarmos a leitura, detectamos que PB demonstra estar muito satisfeita com sua participação como professora em um curso de português como segunda língua (PL2).

*...Quero finalizar dizendo que fiquei muito feliz em ter participado como acadêmica-professora desse curso de português para estrangeiros. Ao trabalhar com leitura sob uma perspectiva intercultural adquiri um conhecimento de mundo e uma experiência docente nos moldes do paradigma da complexidade (Bateson, 1986; Morin, 2000 e Fleuri, 2003) que jamais vou esquecer.*

Ao registrar suas últimas impressões, PB manifesta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, uma necessidade de expandir sentimentos de felicidade acompanhados de saudade, pois sua atuação como professora chegou ao fim: *quero ...fiquei muito feliz...adquiri um conhecimento de mundo e uma experiência docente ...que jamais vou esquecer.*

#### 4.1.2.1 Discussão dos resultados da análise dos diários de PB

Pelas descrições e narrações feitas, na seqüência dos diários de PB, podemos inferir que houve, no transcorrer de suas aulas, uma anulação das discrepâncias dos conteúdos conceituais iniciais dos modelos de leitura e as ações da acadêmica-professora. Conseqüentemente, podemos afirmar que essas práticas tiveram um ganho conceitual em ensino de leitura numa abordagem intercultural (Fleuri, 2003a,b,c,e), pois PB gerenciou sua prática como professora que soube oportunizar soluções para as situações imprevistas, refletindo, assim uma configuração prática e identitária, segundo a AD de Gee (1999).

Nessa transformação, notamos que o pilar fundamental foram as reuniões de pesquisa-ação realizadas no decorrer das aulas. Paralelamente a todo o processo de investigação, observamos que muitas metamorfoses positivas aconteceram. As evidências de uma prática reflexiva fundamentada em teorias consistentes e as dimensões dos sentimentos e crenças com significados expressivos confirmaram os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), e demonstraram a vitalidade com que PB traçou objetivos, enfrentou os problemas e conseguiu solucioná-los.

Diante disso, percebemos que o sujeito da pesquisa procedeu a um nível dialético entre a teoria e a prática, registrando uma maturação na formação dos conceitos de ensino de leitura em PL2, conforme a teoria da evolução dos conceitos de Vygotsky (1992). Podemos notar que PB a qual, inicialmente, processa o modelo bottom-up de leitura (Gough,1985) de leitura, salientando as palavras e as expressões, sem contextualização, avança para o modelo top-down (Goodman, 1976), dando ênfase ao global do texto e ao conhecimento de mundo dos alunos.

No transcorrer das aulas, ela conseguiu processar o modelo bottom-up, conscientemente, uma vez que trabalha o vocabulário aliado a uma rede semântica de conceito. Também observamos que o modelo interativo

(Rumelhart, 1985), que processa os dois modelos acima, paralelamente ou alternadamente, foi utilizado conscientemente e de acordo com as exigências do texto e da sala da aula, visto que PB experiencia interligar os parentescos de palavras e o conhecimento prévio do aluno. Ficou transparente que a abordagem da pesquisa-ação-reflexão-ação possibilitou que PB gerenciasse um progresso nos conceitos de ensino de PL2-leitura.

#### **4.1.3 Análise dos diários da acadêmica-professora PC**

##### **ANÁLISE DO DIÁRIO 2**

Ao iniciarmos a análise do discurso de PC, notamos que ela procura fundamentar sua prática. Essa atitude revela uma configuração epistêmica, segundo a AD de Gee (1999), uma vez que ela compartilha saberes entre os sujeitos envolvidos no contexto de sala de aula, como mostra o fragmento abaixo:

*Recorri aos fundamentos de Mary Kato (1987), que em seu livro: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, apresenta vários modelos de leitura. ...dentro de uma concepção estruturalista, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz em resposta ao texto: sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa) e, é a essa resposta-estímulo que é associado o significado.*

Ao utilizar a marca lingüística *recorri*, PC revela uma intenção em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987). Seu plano é colocar em prática um modelo de leitura que está mencionado no livro de Kato (1987). Para isso, PC opera uma explicação sobre como se processa a leitura estruturalista: *...sons da fala (oral) ou movimentos internos substitutivos (silenciosa) e, é a essa resposta-estímulo que é associado o significado. Com*

esse comportamento, a acadêmica-professora reforça uma crença que parece estar fixada em sua memória e atrelada à questão do aprender leitura oral. Ela realiza um modelo de leitura mecanicista reproduzido ainda nos dias de hoje.

Provavelmente, o procedimento de PC diante da leitura seja o reflexo de sua experiência de aprendizado adquirido na escola. Como sabemos, a concepção estruturalista limita a leitura a um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a conseqüente associação ao significado. Inferimos que PC está na fase mais superficial de concepção de ensino de leitura, ou seja, a leitura por decodificação.

Na seqüência, PC recorre ao embasamento do gênero escolhido para realizar sua aula.

*...dissertação de mestrado intitulada A configuração dos textos de aconselhamento para adolescentes nas revistas Atrevida e Todateen de Sandra Oliveira (2001). ...as cartas de aconselhamento são estratégias persuasivas, criadas para jovens, na fase da adolescência, que enfrentam as mais diversas angústias, como medo e indecisões na luta por sua própria identidade...*

Novamente o discurso de PC revela uma configuração epistêmica, nos moldes da AD de Gee (1999), deixando entrever uma organização retórica do gênero em pauta: *... para jovens, na fase da adolescência, que enfrentam as mais diversas angústias, como medo e indecisões na luta por sua própria identidade...* Percebemos na atitude da acadêmica-professora uma preocupação em firmar sua escolha de gênero. Certamente esse procedimento lhe dá segurança. Em outras palavras, PC parece estar se preparando para executar sua prática.

No fragmento seguinte, PC deixa marcas lingüísticas que reproduzem desejos, sentimentos e crenças.

*Escolhi trabalhar esse tipo de texto que explora aspectos do gênero feminino, para conhecer os valores do meu aluno estrangeiro. Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve “segurar” o homem, cabe a ela essa função. Creio que é seu lado machista que apareceu.*

Primeiramente, observamos, dentro dos parâmetros cognitivos de D’Andrade (1987), que PC registra um desejo em estado ativo: *escolhi*

*trabalhar...aspectos do gênero feminino para conhecer os valores do meu aluno estrangeiro.* Também percebemos um sentimento em processo simples, quando a acadêmica-professora marca seu texto com a frase: *Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve segurar o homem...* Com essas colocações, o sujeito do discurso deixa transparecer sentimentos e crenças que refletem seu lado afetivo-comportamental. A acadêmica esperava que seu aluno fosse mais maduro em relação aos preconceitos machistas, porém sofreu uma decepção. Ao notar que o comportamento do aluno não era o desejado, PC revida com palavras que revelam uma crença: *creio que é seu lado machista.* Essa afirmação indicia que a acadêmica tinha uma expectativa, mas obteve uma reação inesperada e não soube reagir com uma contrapartida. Seu saber fazer está imaturo.

Dando seqüência na leitura, visualizamos que PC continua tentando trocar informações culturais com seu aluno. Para isso, ela recorre a teorias que possam lhe assegurar a prática, refletindo um conhecimento no nível do saber sobre o saber de acordo com a teoria do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992). Dessa forma, o discurso de PC deixa aflorar uma configuração semiótica, segundo a AD de Gee (1999), pois reproduz um sistema de signos que implica, no nível das regularidades formais, frases, expressões e linguagem específicas da adolescência.

*...planejei trabalhar o interculturalismo. Segundo Fleuri (2003), no seu artigo...a educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação... entre pessoas de diferentes culturas. ... pretendi saber se era comum no país do aluno este tipo de revista que aborda quadros com perguntas e respostas, usando uma linguagem própria dos jovens... pretendi explorar palavras e expressões típicas dos adolescentes.*

Notamos que o sujeito marca seu discurso com um propósito: fazer uma leitura intercultural. Isso fica evidente quando ela utiliza marcadores que revelam intenções em estado simples, conforme os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987): *planejei trabalhar...pretendi saber...pretendi explorar...* Como estamos acompanhando, PC está tentando realizar uma leitura intercultural ao instigar seu aluno para ativar o conhecimento prévio sobre revistas

direcionadas aos jovens:... *pretendi saber se era comum no país do aluno este tipo de revista que aborda quadros com perguntas e respostas, usando uma linguagem própria dos jovens...*

Paralelamente, sem estar ciente de sua ação, ela realiza o modelo bottom-up de leitura, que é defendido por Gough (1985), pois trabalha a leitura no nível do vocabulário:...*pretendi explorar palavras e expressões típicas dos adolescentes*. Esse modelo processa a leitura linearmente, valorizando as palavras e expressões. Entretanto, essa atividade parece não ser consciente, visto que ela não menciona o nome do modelo adotado nem o autor que propõe esse processo de leitura.

Continuando a aula, ao formular atividades, a acadêmica-professora acredita estar solucionando problemas que surgiram na aula anterior e assim revela uma configuração prática, nos moldes da AD de Gee (1999), uma vez que realiza atividades para dirimir dificuldades que ela não soube resolver anteriormente, conforme podemos ver no fragmento a seguir:

*...solucionar problemas que surgiram na aula anterior, como: usar conectores para manter a coesão e a coerência do texto. As atividades sugeridas foram: observe as frases abaixo,...justifique os elementos coesivos sublinhados...*

Percebemos que PC constrói sua prática no formato de atividades convencionais, pois usa verbos no imperativo e realiza exercícios de leitura explorando os conectores do texto. Dessa maneira, ela executa o modelo bottom-up de Gough (1985), que privilegia as partes e processa uma leitura ascendente. Podemos deduzir que a acadêmica acredita que lendo aos poucos o léxico, ela conseguirá resolver dificuldades na leitura.

Ao finalizarmos a análise, detectamos que ela mantém a preocupação com o aprendizado de seu aluno.

*Para a próxima aula, serão retomados elementos coesivos do texto. Vou modificar o tipo de exercício para que eu como professora consiga sanar essa dificuldade que meu aluno tem, pois inferi que este tipo de exercício é difícil para o aluno realizar.*

Ao utilizar as expressões *serão retomados... vou modificar...para que eu como professora consiga sanar essa dificuldade...* a acadêmica demonstra que

no momento da aula não conseguiu solucionar a dificuldade de seu aluno, entretanto ela está imbuída de uma atitude positiva para solucionar os problemas observados em sala de aula:... *inferi que este tipo de exercício é difícil para o aluno realizar*. Com essa atitude, visualizamos o modo como o sujeito repensa seu ensinar. Ao afirmar que precisa modificar o tipo de exercício, PC tem noção de seu papel de professora. Essa reação revela uma configuração identitária, segundo a AD de Gee (1999). Certamente a acadêmica irá fazer seu replanejamento nas reuniões de pesquisa-ação, uma vez que neste momento não soube administrar uma solução para o problema.

#### ANÁLISE DO DIÁRIO 4

Neste diário, PC está preocupada em solucionar um problema que surgiu na aula anterior. Para isso, ela reforça a teoria com dois autores que subsidiarão seus procedimentos. Esse comportamento mostra uma busca fundada no saber sobre o saber. Com isso, a acadêmica procura refazer sua prática para obter bons resultados no aprendizado de seu aluno, conforme mostra o trecho a seguir:

*...planejei trabalhar os elementos coesivos, pois na aula anterior surgiram problemas nas atividades que exigiam identificar as idéias de adição, exclusão, conclusão. Escolhi um poema musicado...Para explorar os conectores fundamentei a aula no livro: Coesão Textual, de Leonor Fávero (1987). Também me baseei no artigo: As letras e a música: o gênero canção na mídia literária, de Nelson Barros da Costa, do livro Gêneros Textuais... (2002)... Escolhi esta letra por possuir vários conectores*

A acadêmica-professora expressa, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma intenção em estado simples ao utilizar a locução verbal *planejei trabalhar os elementos coesivos, pois...surgiram dúvidas...* Vemos que PC precisa resolver um problema que havia surgido na aula anterior. Também notamos que ela expressa um desejo em estado ativo ao utilizar as marcas lingüísticas *escolhi um poema...por possuir vários conectores*. A vontade dela

implicou em escolhas de gênero e fundamentações teóricas para respaldar o seu saber, revelando uma configuração epistêmica, numa perspectiva do sócio-letramento de Gee (1999), uma vez que o sujeito utiliza a reprodução de discursos fundados para compartilhar com os envolvidos no contexto de comunicação.

O texto mostra que ela está ciente do saber sobre o saber, confirmando estar nos primeiros passos da teoria do desenvolvimento de conceitos de Vygotsky (1992). PC recorre a diferentes recursos para dar sustentação ao seu saber sobre o gênero canção: *um poema musicado* que é composto por letra e música. Seu discurso reflete uma configuração semiótica, conforme a AD de Gee (1999), pois revela a utilização de signos como a canção e as marcas lingüísticas que permitiram entender as regularidades formais da linguagem do regionalismo gaúcho.

Por sua vez, ao trabalhar os elementos coesivos na leitura, percebemos que ela privilegia as partes do texto, as palavras: *Escolhi esta letra por possuir vários conectores*. Essa atitude reflete um ensino de leitura pautado no modelo bottom-up, proposto por Gough (1985), que defende um processamento de leitura a partir do vocabulário. Ao continuarmos a análise, detectamos que PC demonstra um certo conhecimento empírico em relação ao saber sobre o saber fazer, visto que sua proposta é uma aula de leitura com ênfase nas palavras, como mostra o fragmento a seguir:

*... propus mostrar o regionalismo gaúcho através de palavras e expressões usadas na linguagem falada no território Rio-Grandense.... recorri aos preceitos de Zeno Nunes e Rui Nunes (1997) que no Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul apresentam o significado das palavras ou expressões usadas na fala dos gaúchos.*

A escolha de PC é pelo modelo de leitura que processa palavra por palavra e faz uso do dicionário: *através de palavras e expressões usadas...que no Dicionário de regionalismo...apresentam o significado das palavras ou expressões usadas na fala dos gaúchos*. Parece que a acadêmica-professora acredita que o processo ascendente é a melhor opção para o momento. Ao propor mostrar o regionalismo rio-grandense, ela recorre ao linguajar do

gaúcho e utiliza um dicionário que apresenta palavras e expressões do Rio Grande do Sul.

Essa atitude nos permite registrar que ela está centrada em uma expectativa de leitura bottom-up, pois a acadêmica parece estar pensando no léxico como um todo, e está familiarizada com esse processo de leitura, pois está trabalhando a língua com um conjunto de expressões que fazem parte de uma rede semântica de significados. O sujeito do discurso registra aqui uma configuração prática e uma configuração semiótica, segundo a AD de Gee (1999), ao propor atividades focadas nos signos lingüísticos do gaúcho. Também podemos entrever uma configuração epistêmica, visto que PC compartilha teorias e significados conferidos às palavras no momento da interação social de sala de aula.

Concluindo a análise, vemos uma abordagem intercultural na leitura.

*Nas discussões que se seguiram fiquei sabendo que na Argentina o tipo gaúcho é parecido com o campeiro dos pampas argentino. Suas roupas são semelhantes e também gostam de mate e churrasco. Acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural. Espero que o diálogo sobre culturas diferentes tenha agradado meu aluno.*

No procedimento de PC, percebemos a maneira como o sujeito agilizou uma troca de informações:... *fiquei sabendo que na Argentina o tipo gaúcho é parecido com o campeiro dos pampas argentino... Suas roupas são semelhantes... gostam de mate e churrasco....*A acadêmica realizou uma abordagem intercultural, pois interagiu com seu aluno sobre as culturas dos envolvidos no contexto de sala de aula.

Logo após esse diálogo, PC manifesta, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma crença em estado simples: *acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural.* A acadêmica tem noção de seu papel de professora, e seu texto revela, segundo os preceitos da AD de Gee, uma configuração prática mesclada com uma configuração identitária, uma vez que ela realiza uma experiência intercultural com certo êxito e mostra preocupação com a aceitação de seu aluno: *espero*

que o diálogo sobre culturas diferentes tenha agradado meu aluno. Esse comportamento mostra que PC está começando a amadurecer seus conceitos numa perspectiva do saber sobre o saber fazer, segundo a teoria do desenvolvimento de conceitos de Vygotsky (1992), visto que ao realizar o enfoque intercultural na leitura, ela conseguiu uma boa atuação.

### ANÁLISE DO DIÁRIO 7

No primeiro fragmento, notamos que a acadêmica manifesta, segundo os parâmetros cognitivos do modelo cultural da mente comum de D'Andrade (1987), uma intenção em estado simples: *planejei...*, então, para executar sua aula, ela recorre a embasamentos que darão suporte à prática: *A fundamentação de gênero foi calcada em Bronckart ... reportagem firmou-se em Silva...*

*Planejei para a aula de hoje uma reportagem intitulada Brasil e Renda retirada do jornal Zero Hora, do dia 20/05/2004. A fundamentação teórica para o gênero foi calcada em Bronckart (1999) que conceitua gêneros textuais como práticas de linguagem utilizadas pelos sujeitos para uma ação comunicativa. O gênero reportagem firmou-se em Silva (1995), do livro Forma e função nos gêneros do discurso, o qual diz que uma reportagem é um gênero da área jornalística que tem como objetivo informar, explicar, orientar alguém sobre alguma coisa.*

Esse trecho nos leva a acreditar que a acadêmica concebe o ensinar como algo que necessite de fundamentação e conceituação: *Bronckart (1999) ...gêneros textuais como práticas...ação comunicativa. ...reportagem firmou-se em Silva (1995)... uma reportagem é um gênero da área jornalística...sobre alguma coisa.* O discurso de PC reflete uma configuração epistêmica, uma vez que ela se reporta a um modelo cultural que acredita que um bom professor deva saber sobre o saber, ou seja, ela evidencia as teorias compartilhadas com os sujeitos da situação. Para demonstrar como foi realizada a aula, PC descreve seus passos:

*Primeiramente, pedi que meu aluno observasse a gravura que a reportagem continha sem se preocupar com a parte verbal, pois a leitura pode ser vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processamento de informações por tentativa (Goodman,1976). Dessa forma, a leitura é uma busca de significado, é seletiva e construtiva. O aluno conseguiu prever o assunto do texto somente observando a parte não-verbal... Levantada as hipóteses, parti para... Após a leitura...*

A descrição da acadêmica registra que ela escolheu e fundamentou sua leitura no modelo top-down:....*pedi que meu aluno observasse a gravura...a leitura pode ser vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação...um processamento de informações por tentativa.* Estamos presenciando que PC realizou o processo descendente de leitura defendido por Goodman (1976), pois fez com que seu aluno apreendesse as idéias do texto: *O aluno conseguiu prever o assunto do texto somente observando a parte não-verbal...Isso significa que o aluno foi estimulado a fazer uso de seu conhecimento prévio e o estímulo visual acionou os scripts já codificados em sua mente.*

Prosseguindo no diário, observamos que PC realmente está consciente da sua prática de ensino de leitura, visto que ela se preocupa em fazer o aluno confirmar ou refutar as hipóteses levantadas do texto, conforme mostra o fragmento abaixo.

*Levantada as hipóteses, parti para a leitura da parte verbal da reportagem. Nesse momento, o aluno passou por um processo de confirmação e desconfirmação, isto é, fez uma automonitoração durante a leitura, (des)confirmando as inferências que fez anteriormente durante o processo de adivinhação, levando em consideração o que é previsível (Kato,1987, Kleiman,1989 e Goodman,1976). Após a leitura, o aluno concluiu que algumas predições feitas num primeiro momento se confirmaram com o texto.*

Essa atitude comporta, segundo a teoria do desenvolvimento de conceitos de Vygotsky (1992), o saber sobre o saber fazer, reproduzindo um ensino reflexivo. Por sua vez, o discurso da acadêmica-professora reflete uma configuração prática, segundo a AD de Gee (1999), pois ela estrutura as atividades e as desenvolve de acordo com a situação, conferindo legitimidade

às suas ações: *levantada as hipóteses...processo de confirmação e desconfirmação...* Além disso, PC respalda o seu saber em um embasamento teórico (Kato, Kleiman e Goodman) que é compartilhado com seu aluno. Esse comportamento lhe confere segurança na escolha das ações, refletindo uma configuração epistêmica, nos moldes da AD de Gee (1999).

Agora vemos que a acadêmica-professora realiza o modelo bottom-up de leitura que se caracteriza por privilegiar o léxico.

*Nas atividades de leitura decidi trabalhar sinonímias para que meu aluno conhecesse outras formas de dizer a mesma coisa utilizando outras palavras e para sentir se realmente ele tinha compreendido o assunto do texto... recorri aos preceitos de Ilari, do livro Semântica (1992. Uma das questões....foi de substituição. Sugerir alternativas para facilitar a compreensão do aluno. ...a despesa média mensal da família brasileira...(o aluno teria que escolher uma das alternativas: saldo, gasto, lucro, economia).*

A atitude da acadêmica ao realizar a leitura das palavras foi justificada: *para que meu aluno conhecesse outras formas de dizer a mesma coisa utilizando outras palavras e para sentir se realmente ele tinha compreendido o assunto do texto.* Ela realiza uma leitura bottom-up (Gough,1985) e acredita que para que seu aluno não tenha problemas de leitura ele deva reconhecer o sentido das palavras em um determinado contexto: *sugerir alternativas para facilitar a compreensão do aluno.* Esse comportamento está adequado e revela uma configuração prática e uma configuração epistêmica, nos moldes de Gee, pois para realizar com segurança suas ações, a acadêmica recorre a fundamentos que lhe assegurem competência e que possa dividir com seus alunos..*recorri aos preceitos de Ilari, do livro Semântica (1992.* Esse modelo de procedimento reflete que instituições educacionais exigem uma prática fundada em algum discurso.

Por outro lado, ao fazer uso da marca lingüística *recorri*, PC demonstra, dentro dos parâmetros cognitivos de D'Andrade (1999), uma intenção que já havia sido manifestada quando foi utilizada a locução verbal *decidi trabalhar.* Sua alternativa em construir atividades de substituição de sinônimos é consciente: *Sugerir alternativas para facilitar a compreensão do aluno. ... a*

*despesa média ... (o aluno teria que escolher uma das alternativas: saldo, gasto, lucro, economia).* Com isso, ela evidencia uma configuração prática, segundo a teoria do sócio-letramento de Gee (1999), como também parece revelar um saber sobre o saber fazer em relação ao modelo de leitura ascendente, ou seja, das partes para o todo, confirmando a visão vygotskyana da evolução dos conceitos, pois sua atitude se aproxima de uma consciência refletida.

Visualizamos, no decorrer do discurso, que PC realizou as atividades com certo êxito: *ele teve bom discernimento...* Porém, ao notar dificuldades em seu aluno: *mas escorregou em algumas palavras...*, ela toma uma decisão caracterizando uma resolução em estado ativo, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987): *resolvi trabalhar frames...*

*Ele teve um bom discernimento nesses exercícios, mas escorregou em algumas palavras. Então, resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up (Gough, 1985, associada à top-down (Goodman, 1976) que segundo Rumelhart (1985) e Aebersold & Field (1997) é um processamento interativo. O texto se prestava para isso, visto que apresentava um grande número de palavras novas e cognatas.*

Com as afirmações acima, o discurso de sujeito surpreende e reflete que ela realiza uma articulação coerente ao fazer uso de dois modelos de leitura para solucionar um problema de sala de aula: *... fazer uma leitura bottom-up associada à top-down que... é um processamento interativo. O texto se prestava para isso, visto que apresentava um grande número de palavras novas e cognatas.* Podemos inferir que do ponto de vista da escolha dos modelos de leitura, PC processa uma reflexão sobre sua ação, pois diante da dificuldade do aluno ela teve um lance de consciência e utilizou o modelo interativo defendido por Rumelhart (1985) e confirmado por Aebersold & Field (1997), que também contempla essa teoria. Podemos afirmar que PC está reproduzindo o saber fazer da teoria da maturação dos conceitos de Vygotsky (1992), pois solucionou um problema no momento da interação.

No transcorrer do diário, PC deixa bem claro que estava ciente do seu fazer e da escolha da fundamentação teórica, inclusive reproduzindo

concepções que subsidiaram sua prática: *frames são situações estereotipadas nas quais os conhecimentos são armazenados na memória debaixo de um rótulo.*

*Segundo Koch (1987)), frames são situações estereotipadas nas quais os conhecimentos são armazenados na memória debaixo de um rótulo. Partindo desse ponto de vista, pedi que o aluno dissesse quais palavras lembravam o frame: despesas dos brasileiros. O aluno citou as seguintes palavras: vestuário, saúde, educação, alimentação, diversão...*

A partir de sua experiência, é possível deduzir que PC está adquirindo a prática da leitura. Parece que o ensino de leitura da acadêmica se caracteriza pela construção de processos de leitura de acordo com o momento da situação, visto que na pré-leitura ela utilizou o modelo top-down, instigando o conhecimento prévio do aluno; e, num segundo momento, utilizou o modelo bottom-up, através do aumento do vocabulário: *...frame: despesas dos brasileiros. O aluno citou as seguintes palavras: vestuário, saúde, educação, alimentação, diversão...* Está claro que a acadêmica já sabe processar o modelo ascendente fazendo associações de palavras dentro de um contexto de situação, assim facilitando o conhecimento prático do seu aluno.

Ao finalizarmos a análise, notamos que ela realiza uma abordagem intercultural.

*...pós-leitura, trabalhei o interculturalismo...Para que a troca de conhecimentos entre as culturas ocorresse sugeri algumas questões: Como você administra sua renda mensal? Em seu país, como as diferentes classes sociais empregam seu dinheiro?.. mais uma vez concluí que a leitura numa abordagem intercultural possibilita o confronto e a interação entre culturas diferentes, respeitando os espaços e as individualidades (Fleuri,2003), permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais... atividades que reflitam contextos sociais diferentes.*

A acadêmica concebe uma leitura intercultural fundamentada em Fleuri: *a troca de conhecimentos entre as culturas.* Para ter certeza de sua escolha, ela explica: *...sugeri algumas questões...Como você...Em seu país...* Com essas atividades, seu discurso transparece uma configuração prática, segundo a AD de Gee (1999), pois ela propõe vários atos de fala para compor suas

atividades. Por outro lado, essa interação com seu aluno proporcionou uma reflexão em PC: *mais uma vez concluí que a leitura numa abordagem intercultural...permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais... que reflitam contextos sociais diferentes.*

Constatamos que o envolvimento da acadêmica-professora com a aula, o aluno e o aprendizado indicia uma configuração identitária, nos moldes da AD de Gee (1999). PC está ciente de seu papel como professora e orientadora da aprendizagem. Sua postura deixa aflorar, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), uma crença em estado ativo, ao utilizar o marcador lingüístico *concluí que...* Esse procedimento revela que ela explorou a interculturalidade, realizando atividades de metacognição conscientemente.

### ANÁLISE DO DIÁRIO 9

No diário de PC, notamos que o objetivo de sua aula foi realizar uma leitura com o gênero textual reportagem, utilizando o modelo top-down de leitura. Para dar suporte à prática ela fundamenta seu saber em quatro autores: Kleiman, Goodman, Farnham-Diggory e Kato. Essa postura revela uma configuração epistêmica, segundo a AD de Gee (1999), visto que o sujeito do discurso deixa registrado os conhecimentos que foram compartilhados entre os sujeitos envolvidos na situação.

*Planejei trabalhar uma reportagem retirada da revista Isto É, de 09/06/2004. A aula visava a uma estratégia de leitura chamada top-down (do todo para as partes), segundo Kleiman (1989), Goodman (1976) e Farnham-Diggory (1992). Dessa maneira, o aluno teria que ser capaz de construir sentido ao texto partindo do título para o lead e do lead para cada parágrafo. Este objetivo baseou-se também nos preceitos de Kato (1987),...tipo de modelo de leitura construtivista.*

Percebemos que PC manifesta intenções em estado simples, de acordo com os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), pois utiliza as marcas lingüísticas... *planejei trabalhar...a aula visava...*Também podemos observar

que a acadêmica-professora parece estar ciente da sua prática: *uma estratégia de leitura chamada top-down (do todo para as partes)... o aluno teria que ser capaz de construir sentido ao texto partindo do título para o lead e do lead para cada parágrafo*. Essa atitude de PC demonstra que ela processa o modelo descendente de leitura aos poucos, talvez para que o aluno consiga ir hipotetizando sobre o assunto a partir das idéias gerais para as partes menores do texto, através de deduções.

Detectamos, também, que ela fez uma relação do modelo top-down de Goodman com o modelo construtivista de Kato (1987), que argumenta que o contexto é um fator que influencia a leitura e envolve o conhecimento de mundo do leitor. Isso quer dizer que PC fez uma analogia adequada entre os dois modelos e, portanto, está amadurecendo os conceitos, segundo a visão vygotskyana do saber sobre o saber.

Continuando a análise, notamos como PC desenvolveu sua aula.

*Então, pedi que o aluno lesse o título da reportagem, pois este, iria orientar sua compreensão...Após, pedi que o aluno fizesse a leitura do subtítulo, porque desempenham um papel...realçando os elementos de significação do texto e, principalmente, facilitando a retenção do conteúdo. E, por fim, solicitei que ele relacionasse a gravura com o título, pois queria que ele levantasse hipóteses do provável assunto do texto. Esta atividade foi realizada com êxito, pois o aluno detectou que a reportagem iria falar sobre o filme de Cazuza.*

A acadêmica utiliza uma série de marcas lingüísticas: *...pedi que o aluno lesse...pedi que o aluno fizesse a leitura...solicitei que ele relacionasse...queria que ele levantasse hipóteses...Com essa escolha lexical, a acadêmica sinaliza em seu texto aspectos cognitivos que denotam desejos em estado simples, segundo a AD de Gee (1999). Essa postura resultou de sua meta inicial:...A aula visava a uma estratégia de leitura chamada top-down (do todo para as partes).*

Por sua vez, o sujeito estabelece, com segurança, os passos de sua leitura descendente: *...o aluno lesse o título da reportagem...a leitura do subtítulo .. relacionasse a gravura com o título... levantasse hipóteses do provável assunto do texto... atividade foi realizada com êxito, pois o aluno*

*detectou...* Como estamos vendo, o processo de construção da compreensão do texto revela que o modelo top-down de leitura parece não ser mais problema para a acadêmica-professora. O formato das atividades demonstra, segundo a AD de Gee (1999), uma configuração prática, uma vez que o sujeito realiza atividades que refletem sua atuação em sala de aula.

Agora PC faz também atividades de leitura bottom-up, referindo-se a Gough (1985), a fim de solucionar problemas que surgiram na aula anterior.

*Como na aula anterior ficaram dúvidas.. da palavra "barganha" e "sacanagem" voltei... planejei outra atividade na qual o aluno teria que observar as frases para depois construir outras com as palavras em destaque. É o processo bottom-up de Gough (1985) também focado por Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold & Field (1997). As frases foram: Cazuzza fez uma sacanagem... não compareceu ao encontro; Foi uma barganha ..não pagaram o que ele pediu. O aluno criou...O produtor.. fez uma sacanagem com a mãe...não permitiu que ela participasse do filme;..Foi uma barganha..baixaram o preço do show. Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.*

A acadêmica está tentando solucionar um problema de leitura que ficou pendente da aula anterior. Para desenvolver sua prática, ela acredita que trabalhando o vocabulário em frases de diferentes contextos ela poderá resolver as dificuldades de leitura de seu aluno:... *planejei outra atividade na qual o aluno teria que observar as frases para depois construir outras com as palavras em destaque.* Parece que sua intenção é demonstrar o emprego dessas palavras em situações variadas para que o aluno saiba empregá-las adequadamente. Segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), essa intenção é revelada com o uso do marcador lingüístico *planejei*.

Para atingir sua meta, ela escolheu o processo bottom-up de leitura, defendido por Gough e reforçado em Kato, Kleiman e Aebersold & Field. Sua escolha para o momento está adequada, visto que PC pretende construir o significado do texto com base nos dados do texto, reconstruindo os significados das palavras em diferentes contextos:...*Foi uma barganha...não pagaram o que ele pediu...Foi uma barganha...baixaram o preço do show.* Isso demonstra, segundo a teoria do sócio-letramento de Gee (1999), uma configuração prática

do sujeito, pois PC experiencia atividades advindas, certamente, de suas reflexões e atuações em sala de aula. A atitude da acadêmica nos permite inferir que o sujeito do discurso parece estar consciente de sua ação sobre a prática, revelando um saber fazer de acordo com a teoria da evolução dos conceitos vygotskyanos (1992).

Deduzimos que PC agiu satisfatoriamente, pois ela declara: *...Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.* Com essa afirmação, o procedimento do sujeito registra uma configuração política, conforme a AD de Gee (1999), visto que seu discurso está refletindo uma relação de poder ao solucionar um problema de sala de aula, conferindo-lhe um status de importância hierárquica.

Ao finalizarmos a leitura do diário de PC, notamos que ela realiza o terceiro momento da leitura: a pós-leitura.

*...pós-leitura, como o texto enfocava o homossexualismo e as drogas, decidi explorar esse tema para fazer uma leitura intercultural entre o Brasil e a Espanha.. No seu país de origem, como o homossexualismo é visto? Há preconceito ou já é bem aceito pela sociedade? E as drogas? Como o governo de seu país lida com...drogas e traficantes. Para terminar fiz algumas referências às nossas propagandas brasileiras que alertam sobre os perigos das drogas. Mantivemos um longo bate-papo entre nossas culturas.*

Nessa tarefa, a acadêmica manifesta uma intenção em estado ativo, dentro dos parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), ao utilizar a marca lingüística *decidi explorar*. Pelo que PC esboça, as atividades de leitura abordando o interculturalismo foram realizadas com sucesso: *mantivemos um longo bate-papo entre nossas culturas*. Os procedimentos da acadêmica-professora confirmam um saber sobre o saber fazer, conforme a maturação dos conceitos de Vygotsky (1992). As evidências de sua evolução nos permitem afirmar que o sujeito do discurso já demonstra uma sensibilização entre a teoria e a execução de sua prática.

## ANÁLISE DO DIÁRIO 10

Já no início do discurso, notamos que PC manifesta uma intenção em estado ativo, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), ao fazer uso das marcas lingüísticas *decidi trabalhar*. Além disso, observamos que ela afirma sua prática em teorias consistentes que lhe asseguram um saber sobre o saber, conforme a teoria do desenvolvimento dos conceitos vygotkianos.

*Decidi trabalhar...um artigo que aborda a problemática do trabalho infantil brasileiro...Goodman (1976)... a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processamento de informações por tentativa...leitor utiliza uma quantidade mínima da informação textual para obter o significado. Aebersold & Field (1997) e Farnham-Diggory (1992)...também acreditam na estratégia de leitura top-down, isto é, do levantamento de hipóteses do geral para as partes menores do texto.*

Nesse trecho, PC reflete em seu discurso uma configuração epistêmica, segundo a AD de Gee (1999), visto que registra saberes compartilhados entre os sujeito da interação e as teorias que subsidiaram e deram confiabilidade às suas ações: *Goodman (1976), Aebersold & Field (1997) e Farnham-Diggory (1992)*. Paralelamente, notamos que a acadêmica caracteriza e conceitua o modelo top-down com argumento de autoridade, provavelmente, para fortalecer seus conceitos pessoais: *Goodman (1976) caracteriza a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação...por tentativa., isto é, o leitor utiliza uma quantidade mínima da informação textual para obter o significado*. Com referência a esse conceito de leitura, PC acrescenta outras informações e características do modelo top-down: *... levantamento de hipóteses do geral para as partes menores do texto*. Em princípio, a acadêmica está reproduzindo conceitos do modelo defendido por Goodman. Mas podemos perguntar se ela vai empregá-los adequadamente.

*... meu desejo... pré-leitura era fazer... meu aluno refletisse sobre o provável assunto do texto, observando apenas a parte não-verbal do texto...Você conhece o homem da foto? Você sabe o que é um promotor de justiça? Para minha surpresa, o aluno não sabia dizer qual era o trabalho... promotor.... eu parei a aula... dando pistas sobre a função de um promotor... detectei que o aluno compreendeu, pois ele disse*

*que um promotor de justiça, então, é aquele a quem competia zelar pelo direitos das crianças e dos adolescentes.*

Primeiramente, detectamos que o sujeito do discurso revela, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), um desejo em estado simples ao empregar o marcador lingüístico *meu desejo*. Essa vontade desencadeou, conscientemente, uma leitura no modelo top-down defendido por Goodman: *...provável assunto do texto...dando pistas...* Perceber que PC transparece o saber sobre o saber fazer, conforme o desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky (1992), uma vez que deixa evidente o conceito de ensino de leitura descendente.

Contudo, apesar de sua prática estar sendo bem executada, ela depara-se com uma dificuldade do aluno, manifestando um sentimento de surpresa, de acordo com os parâmetros cognitivos de D'Andrade: *Para minha surpresa, o aluno não sabia dizer...* Entretanto, PC procura logo solucionar o problema de seu aluno: *...eu parei a aula...dando pistas sobre...* Presenciamos que a acadêmica reagiu adequadamente ao impasse da aula e numa situação de saber fazer, numa perspectiva vygotskyana, revela estar amadurecida nos conceitos de ensino de leitura no modelo top-down.

Essa confirmação se concretiza com as palavras da acadêmica-professora: *... detectei que o aluno compreendeu, pois ele disse...* Com essa declaração, PC revela uma percepção em estado ativo, que para D'Andrade é sinal que cognitivamente ela desenvolveu seu lado aguçado de perceber o seu entorno. A postura da acadêmica também deixa aflorar uma configuração prática, numa perspectiva do sócio-letramento de Gee (1999), pois ela demonstra promover atividades no momento da preparação da aula como também no momento da situação da interação entre os sujeitos. Conseqüentemente, estamos diante de um sujeito que evoluiu intersubjetivamente e já sabe solucionar as questões de ordem prática.

Dando seqüência, podemos confirmar as colocações feitas acima.

*Levando em consideração os preceitos de...sobre o processamento top-down de leitura e a resposta do aluno, verifiquei que minha atitude foi correta, pois esforcei-*

*me e sanei uma dificuldade do aluno no momento em que ela surgiu. Fiz com que ele chegasse ao significado da dúvida apenas fornecendo as pegadas.*

Acredito que o quadro de conscientização da acadêmica revela que ela soube fazer o entrelaçamento entre a teoria e a prática: *...verifiquei que minha atitude foi correta...consegui sanar... apenas fornecendo as pegadas.* Esses procedimentos são confirmados através de marcas lingüísticas utilizadas por PC que, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), mostram uma percepção em estado ativo: *verifiquei que...e resoluções em processo simples: esforcei-me e sanei... fiz com que...*

Ao lermos os fragmentos, presenciamos uma experiência intercultural de ensino de leitura em PC. Através da perspectiva da AD de Gee (1999), o sujeito do discurso demonstra firmeza em seu papel de professora ao realizar atividades e solucionar as dificuldades encontradas por seu aluno, refletindo uma configuração identitária do sujeito. Esse comportamento também evidencia que estamos diante de um parâmetro cognitivo do modelo de D'Andrade no nível das resoluções.

Finalizando a leitura do discurso de PC, indicamos que ela realizou atividades numa abordagem intercultural.

*...encerramento dessa aula, almejei trabalhar questões interculturais (Fleuri, 2003)...relações de reciprocidade entre grupos diferentes. Algumas perguntas...Em seu país, existem programas como bolsa-familiar? É comum crianças pedindo dinheiro em semáforo? O aluno respondeu que na Espanha as crianças devem estudar até os 16 anos...é raro crianças pedindo em semáforos, mas quando as pessoas se deparam com esse fato elas costumam dar alimentos e não dinheiro. Como pré-educadora, gostei muito dessa atitude, pois...as pessoas sabem que estão alimentando os que estão necessitados.*

A perspectiva intercultural é um dos objetivos de suas aulas e agora não poderia ser diferente. PC revela uma intenção em estado simples, dentro dos preceitos de D'Andrade (1987), visto que ela manifesta claramente sua meta: *...encerramento dessa aula, almejei trabalhar questões interculturais (Fleuri, 2003)...relações de reciprocidade entre grupos diferentes.* Além disso, vemos que as atividades realizadas e a atitude de PC mostram que o interculturalismo está

bem conceituado e entrelaçado com uma prática consciente. Isso revela o saber sobre o saber fazer, na perspectiva de Vygotsky (1992), pois a relação da teoria com os procedimentos está reproduzindo ações amadurecidas pelo tempo.

Com sua prática, PC manifesta, conforme a AD de Gee (1999), uma configuração identitária: *como pré-educadora, gostei muito dessa atitude, pois...as pessoas sabem que estão alimentando os que estão necessitados*. Identificamos com isso um sentimento em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade, visto que PC registra o seu sentir com as marcas lingüísticas *gostei muito dessa atitude*. Essa afirmação revela um perfil de professora sensível à formação de seu aluno e com os destinos da humanidade:

### ANÁLISE DO DIÁRIO 11

Ao analisarmos o discurso de PC, notamos que se trata de uma despedida emocionante e consciente.

*Este é meu último diário, pois o curso terminou. Descobri que para eu evoluir como profissional da educação preciso estar sempre procurando relacionar minha prática com um saber teórico para que eu saiba o que estou fazendo. Vou sentir saudades dessa oportunidade que tive.*

Pelo fato de ser o último diário, seu texto está repleto de sensações positivas. Primeiramente, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), inferimos uma crença em estado ativo acoplada a um desejo em estado simples: *descobri que para eu evoluir...preciso ...relacionar minha prática com um saber teórico para que eu saiba o que estou fazendo*. Provavelmente, essa crença esteja aliada às suas constantes reflexões proporcionadas pelos ciclos de pesquisa-ação.

Por sua vez, a preocupação referente às suas ações é uma constante no discurso de PC. Ela sempre procurou fundamentar sua prática em teorias

coerentes e consistentes. Esse comportamento revela uma maturação em seus conceitos professorais. Ao encerrar o parágrafo, PC resume todo o percurso de suas aulas em um sentimento em estado simples, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), revelando, assim, uma sensação positiva: *Vou sentir saudades dessa oportunidade que tive.*

Prosseguindo no discurso, PC traça um objetivo na fundamentação teórica que vai respaldar suas ações conforme sempre foi sua intenção. Dessa forma, ela representa adequadamente os conceitos trabalhados, conforme a teoria vygotskyana do desenvolvimento.

*Pretendi ...trabalhar a reportagem...Um dos intuitos foi de proporcionar ao aluno...reflexão e debate sobre a ética na medicina, bem como sobre o exercício da medicina a distância (telemedicina)...fundamentei minha proposta em Silva (1995) que diz que reportagem é um texto da área jornalística que tem como finalidade informar, explicar ou orientar sobre algo.*

Ao utilizar as marcas lingüísticas *pretendi trabalhar*, PC manifesta uma intenção em estado simples, de acordo com os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), deixando transparecer seu plano de ação:... *proporcionar ao aluno...reflexão e debate sobre a ética na medicina...* O discurso de PC reflete uma configuração epistêmica na perspectiva da AD de Gee (1999), uma vez que ela interage com os sujeitos da situação, transportando conhecimentos adquiridos:...*reportagem é um texto da área jornalística que tem como finalidade informar, explicar ou orientar sobre algo.* Com bases conceituais, a acadêmica aproxima sua teoria da sua ação, registrando também uma configuração prática que poderá ser melhor observada no fragmento seguinte, no qual PC descreve como executou a pré-leitura com seu aluno.

*...atividades de pré-leitura, notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente o texto (percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo), pois o aluno ativava seu conhecimento de mundo tentando levantar hipóteses do provável assunto do texto nos moldes do processo top-down de Goodman (1976), Aebersold e Field (1997), Farnhan-Diggory (1992)...observei que ele conseguiu identificar as...do assunto do texto. Então, pedi que ele retomasse o texto e após dissesse com suas palavras o tema. Notei que após a leitura ele conseguiu identificar o assunto.*

Ao trabalhar o modelo top-down de leitura, advogado por Goodman e outros autores, ela relata que seu esforço durante o curso foi gratificante:... *(percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo)*... Assim, ela demonstra uma crença em estado ativo, conforme os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987). O seu sentir deixa entrever que suas ações durante o transcorrer das aulas proporcionaram implicações positivas no final do curso.

Para registrar isso, o sujeito do discurso utiliza várias marcas lingüísticas para relatar sua prática e as reações de seu aluno em relação ao modelo descendente de leitura que foi processado:...*notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente....observei que ele conseguiu identificar as possibilidades ...pedi que ele retomasse o texto. Notei que...conseguiu identificar o assunto.* Nesse cenário de procedimentos, PC demonstra uma preocupação com a formação do aluno como leitor proficiente, revelando, com isso, uma configuração identitária, dentro da teoria do sócio-letramento de Gee (1999).

Da mesma forma, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987), a seqüência de verbos utilizados por PC: *notei, observei, pedi, notei* indicia que a percepção e o agir refletem ações conscientes dentro de um espaço dialógico entre uma teoria e uma prática consistentes. Com as evidências, o sujeito do discurso revela uma configuração prática, nos moldes da AD de Gee (1999). Portanto, PC está consciente e suas atividades refletem, numa perspectiva vygotskyana, o saber sobre o saber fazer. Deduzimos que houve um amadurecimento em seus conceitos.

Também constatamos que PC continua instigando seu aluno a render mais em leitura. Então, para concluir sua aula, como sempre foi um de seus propósitos, ela realiza uma abordagem intercultural na leitura.

*...recorri aos preceitos de Fleuri (2003) o qual diz que trabalhar o interculturalismo é fazer uma troca entre diferentes culturas....planejei questões orais: ...No seu país... como a ética médica é vista?...a telemedicina é exercida?..O aluno contou que na Espanha...a telemedicina já é uma prática comum (para minha surpresa). Queria aprofundar mais as atividades de pós-leitura dentro do paradigma da*

*complexidade (Bateson, 1986; Morin, 1996 e Fleuri, 2003). Solicitei ao aluno que falasse sobre a saúde pública. Ele contou que na Espanha.. Ele ficou apavorado com a realidade da saúde pública...no Brasil. Para amenizar...falei sobre as campanhas brasileiras que alertam sobre os perigos de contágio da Aids, das campanhas de vacinação infantil...*

A acadêmica utiliza marcadores lingüísticos que indiciam seus passos: *recorri, planejei, queria aprofundar, solicitei...*As evidências mostram que ela deixa transparecer intenções, desejos, sentimentos e ações que, segundo D'Andrade, refletem parâmetros cognitivos do pensar, sentir e agir da acadêmica-professora. Pelo que acompanhamos, ela realmente apresenta uma maturidade em relação aos conceitos de ensino de leitura numa abordagem intercultural.

Concluimos que para PC é de suma relevância o enfoque intercultural na leitura em português como segunda língua (PL2), visto que seu aluno estrangeiro está em situação de imersão no Brasil: *...trabalhar o interculturalismo é fazer uma troca entre diferentes culturas*. Ela fundamenta sua teoria e prática em conceitos e os executa com competência: *recorri aos preceitos de..., planejei questões..., queria aprofundar..., solicitei que..., falei sobre as campanhas brasileiras...*Também podemos identificar em suas aulas um reflexo de aplicabilidade do modelo top-down na abordagem intercultural.

Parece que PC metabolizou as atividades interculturais com o processo característico do modelo top-down de Goodman (1976,1985,1988) ou seja, ela recorre ao conhecimento de mundo do aluno para realizar uma leitura mais abrangente e intercultural. Em outras palavras, a acadêmica percebe o envolvimento do aluno com a leitura e proporciona a ele mais tarefas que explorem o conhecimento prévio...*paradigma da complexidade (Bateson, 1986; Morin, 1996,2000 e Fleuri, 1998,2003)*. Com essa atitude, PC reflete um saber sobre o saber fazer, segundo a teoria da evolução dos conceitos de Vygotsky (1992).

No final do discurso de PC, constatamos que ela acrescenta uma atividade de produção de texto mais abrangente.

*...resolvi, no momento, que ele falasse e depois escrevesse sua opinião sobre a ética dos professores. Pedi também que o aluno parafraseasse escrevendo dois fragmentos do texto com o intuito de verificar se o assunto abordado havia ficado claro. Detectei que ele conseguia se expressar perfeitamente. Às vezes, surgiam algumas dúvidas ortográficas, porém estas não impediam sua capacidade de discernimento e de compreensão na leitura. Acredito que realizei bem minha tarefa de aprendiz de professora. Estou consciente de que preciso sempre ser reflexiva na minha teoria e na minha prática, para estar sempre atualizada e em transformação.*

Agora ela procura dificultar as atividades para exigir mais do aluno, então, realiza atividades de produção de texto: *Para finalizar e aprofundar...resolvi, no momento,...falasse e escrevesse ...Pedi...parafraseasse escrevendo dois fragmentos do texto com o intuito de verificar...havia ficado claro.* Nesse trecho, visualizamos que a atitude da acadêmica revela uma configuração política, de acordo com a AD de Gee (1999), uma vez que diante da situação ela tem o poder de exigir mais conhecimentos de seu aluno, denotando um status de professor.

Conseqüentemente, ela deixa aflorar, em seu discurso, competências cognitivas ao elaborar atividades no momento da ação. Essa postura registra uma configuração prática dentro da perspectiva de Gee, como também revela o saber fazer numa visão vygotskyana da evolução dos conceitos: *detectei que ele conseguia se expressar perfeitamente.* Nessa mesma linha de desenvolvimento dos conceitos, percebemos que realmente a acadêmica amadureceu seu conceito de leitura: *...surgiam algumas dúvidas ortográficas, porém estas não impediam sua capacidade de discernimento e de compreensão na leitura.* Vemos que as primeiras preocupações de PC com o vocabulário e a ortografia deram espaço para a conscientização de um ensino de leitura que privilegia a compreensão global do texto, sublinhado por Goodman (1976), fazendo uso do conhecimento prévio do leitor e valorizando a função em detrimento da forma.

A partir de sua experiência como professora, ela demonstra estar satisfeita com sua atuação: *Acredito que realizei bem minha tarefa de aprendiz de professora.* Também notamos que ao utilizar a marca lingüística *acredito*, o

sujeito do discurso revela uma crença, segundo os parâmetros cognitivos de D'Andrade (1987). A afirmação tecida por PC mostra que ela está ciente do trajeto que percorreu e do final feliz de sua atuação. Seu discurso confirma uma maturidade professoral adquirida através da experiência que lhe foi oferecida e das reuniões realizadas periodicamente pelo grupo de pesquisa: *Estou consciente de que preciso sempre ser reflexiva na minha teoria e na minha prática, para estar sempre atualizada e em transformação.*

#### **4.1.3.1 Discussão dos resultados da análise dos diário de PC**

Tentamos desvendar, através dos diários de PC, os modelos cognitivos de leitura empregados em suas aulas, bem como acompanhar o desenvolvimento do processo de maturidade professoral e a conscientização do seu saber sobre o saber fazer. O discurso da acadêmica permitiu-nos perceber uma evolução bastante rápida em seus conceitos de ensino de leitura. No decorrer de suas aulas, observamos uma ampliação de seus conceitos e conseqüentemente a consolidação de uma prática sempre bem fundada em teorias consistentes. Constatamos que ela, inicialmente, procedeu a uma leitura por decodificação, depois a uma leitura bottom-up, sem conscientização, passando por momentos de reflexão, e no amadurecimento de seus processos cognitivos realiza a conscientização dos processos bottom-up (Gough, 1972,1985) e top-down (Goodman, 1976,1985,1988).

Sua sensibilização aos processos de leitura culmina com a execução dos modelos mesclados, isto é, ela realiza, simultaneamente, o subprocesso de mais baixo nível (bottom-up) e de mais alto nível (top-down) praticando, assim, o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977,1985), conforme as peculiaridades e exigências dos textos. Deduzimos que as preocupações de PC com o léxico e a ortografia durante a leitura deram espaço para um ensino

de leitura que privilegia a compreensão global do texto, defendido por Goodman (1976,1985,1988) e fixado por autores como Kato (1987), Kleiman (1989), Farnham-Diggory (1992) e Aerborsold & Field (1997).

A acadêmica demonstrou, no percurso de sua experiência como professora em formação inicial, procedimentos que comportam uma prática social sedimentada pela reflexão, que lhe possibilitou um amadurecimento sobre sua atuação em sala de aula. Nesse processo de maturação, inferimos que o alicerce primordial residiu nas reflexões e trocas de informações realizadas durante as reuniões do grupo de pesquisa-ação.

Conseqüentemente, ao realizarmos a análise da trajetória de seu discurso, observamos que muitas metamorfoses aconteceram. Ela executou uma prática reflexiva bem fundamentada em teorias. Esse procedimento revelou um know-how adquirido por PC, pois ela soube enfrentar e resolver problemas. Percebemos que o sujeito da pesquisa realizou um diálogo entre a teoria e a prática, registrando uma sensibilização na formação dos conceitos de ensino de leitura em PL2, conforme a teoria da evolução dos conceitos de Vygotsky (1992).

Além disso, dentro de uma perspectiva intercultural de leitura, administrou uma prática com resultados positivos no desenvolvimento dos conceitos interculturais, pois conseguiu solucionar as dificuldades que surgiram em aula. Podemos sublinhar que o discurso de PC contemplou fundamentos de Bateson (1986), Morin (1996) e Fleuri (1998, 2003a,b,c) sobre o ensino intercultural de línguas e o paradigma da complexidade.

#### **4.2 Sistematização e síntese dos resultados**

Para melhor visualizarmos a análise do corpus, mostraremos, em forma de proposições, a sistematização e a síntese dos resultados, que contemplam as

categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade (1987) e as categorias da Análise do Discurso de Gee (1999), como segue.

#### 4.2.1 Categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade nos Diários de PA

##### DIÁRIO 1

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao forçar a aluna a fazer os exercícios em aula, PA constata o bom desempenho na realização de atividades convencionais (... <i>pode notar que não há muitos erros de português...</i>)</li> <li>• PA percebe que os exercícios de revisão proporcionam mais segurança ao aluno. (<i>Pode perceber que a aluna se sentiu um pouco mais segura...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acredita que a conversação intercultural foi esclarecedora. (<i>Creio que o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso...</i>)</li> </ul>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA manifesta um sentimento de aprovação pela escolha da teoria. (<i>Escolhi o texto de Ingedore Koch...</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA deseja embasar sua aula em autora significativa. (<i>Escolhi o texto de Ingedore Koch...</i>)</li> <li>• Na discussão intercultural, PA tem o desejo de mostrar a realidade da agricultura brasileira em contraste com a da argentina. (<i>Eu queira mostrar uma realidade da agricultura brasileira...</i>)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A intenção de PA é claramente trabalhar o gênero textual cartas do leitor. (<i>Pretendi com</i></li> </ul>

<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<p><i>essa aula mostrar um tipo de gênero textual.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PA pretende explorar a estrutura de uma carta do leitor, além dos elementos retóricos e argumentativos. (<i>Planejei ensinar a estrutura de uma carta do leitor, assim como todos os elementos retóricos e argumentativos.</i>)</li> <li>• A intenção de PA é trabalhar com a interculturalidade na perspectiva de Fleuri (2003). (<i>...tentei trabalhar o interculturalismo...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diante da resistência da aluna em responder aos exercícios em aula, PA solicita que ela responda em classe, para observar sua atuação. (<i>...determinei que a aluna respondesse durante a aula</i>)</li> </ul>

\* O pensar em todos os diários subdivide-se em dois eixos: o do crer e o do saber, porém aqui não faremos diferença entre eles.

## DIÁRIO 2

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA nota a ansiedade da aluna em relação à atividade por se tratar de uma música conhecida e valorizada por ela. (<i>Pude notar que a aluna ficou ansiosa pela aula...</i>)</li> <li>• Apesar da resistência da aluna em fazer os exercícios em aula, PA percebe a capacidade, de uma forma geral, da aluna. (<i>...notei que mesmo assim ela é uma aluna aplicada e interessada...</i>)</li> <li>• Nos questionamentos que envolvem a vida pessoal da aluna, PA verifica que a aluna responde com maior entusiasmo. (<i>Percebi que quando as perguntas são direcionadas à vida pessoal da aluna, ela responde com maior interesse e vontade.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acredita que ao auxiliar a aluna na aquisição do significado correto das palavras está trabalhando com o modelo construtivista de Kato (1987). (<i>Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que, sem me dar conta, estava ensinando o modelo construtivista de</i></li> </ul>

		<i>leitura de Kato (1987), no qual o leitor constrói o significado do texto.)</i>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA não gosta quando a aluna não responde a todos os exercícios em sala de aula. (<i>Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios...</i>)</li> <li>• O interesse da aluna e seu bom desenvolvimento como aprendiz satisfaz PA. (<i>Isso me deixa confiante...</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA deseja que sua aluna atenda às suas expectativas, respondendo aos exercícios em aula para auxiliá-la melhor. (<i>Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios em sala de aula e não em casa, pois assim eu poderia corrigi-los imediatamente...</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA tem a intenção de apresentar a identidade cultural gaúcha associada a sua música. <i>O objetivo da aula era mostrar ao aluno uma identidade regional, o Rio Grande do Sul e sua música.</i></li> <li>• PA pretendia também explorar a seqüência narrativa apresentada no poema musicado. (<i>Outro objetivo da aula era mostrar que esse poema musicado era amparado por uma seqüência narrativa segundo Adam (1987)</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA efetiva a reflexão na ação ao tenta resolver a dúvida de classificação lexical da aluna. (... <i>pedi para a aluna me dizer... eu pedia para ela dizer...</i>)</li> </ul>

**DIÁRIO 4**

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA percebe que sua aluna não conhece gírias dos adolescentes. (<i>a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA esperava que sua aluna conhecesse a</li> </ul>

		linguagem informal dos adolescentes. <i>(a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos...)</i>
<b>SENTIR</b>	<b>SENTIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA surpreende-se com o fato da aluna não conhecer gírias ou qualquer tipo de linguagem jovem informal, rompendo com seu plano de atividades. <i>(Fiquei surpresa no primeiro momento da aula, pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos...)</i></li> </ul>
	<b>DESEJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA deseja que seu aluno identifique a linguagem coloquial jovem e a compare com a do seu contexto. <i>(Eu gostaria que os alunos identificassem a linguagem do jovem brasileiro e confrontassem com o comportamento e a linguagem dos jovens do seu país,...)</i></li> </ul>
<b>AGIR</b>	<b>INTENÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A intenção de PA foi trabalhar o gênero publicitário, porque esse gênero reflete uma realidade brasileira. <i>( O objetivo dessa aula foi mostrar o gênero publicitário para o aluno estrangeiro...)</i></li> <li>PA tenciona embasar sua aula em autores específicos <i>(...recorri ao texto de Rodolfo Ilari e Geraldí (1992) que tratam do uso de frases feitas e provérbios...)</i></li> <li>PA pretende trabalhar a cultura brasileira. <i>(Minha intenção era divulgar a importância desses textos como representativos da cultura brasileira.)</i></li> <li>PA objetiva realizar uma leitura intercultural. <i>(..um dos objetivos das minhas aulas de leitura é mostrar o interculturalismo.)</i></li> </ul>
	<b>RESOLUÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diante dos imprevistos que surgem em aula, a reflexão na ação auxilia bastante. <i>(...tive que reestruturar meu pensamento...A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente.)</i></li> </ul>

## DIÁRIO 6

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na atividade de pré-leitura, PA ativa o conhecimento prévio da aluna, obtendo uma resposta positiva. (<i>Percebi que a aluna possuía um bom conhecimento de mundo,...</i>)</li> <li>• PA verifica a falta de dificuldades na realização dos exercícios pela aluna. (<i>...pode perceber que a aluna não teve nenhuma dificuldade,...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acredita que sua aluna tem um bom conhecimento de mundo e por isso trabalhou bem o interculturalismo. (<i>Percebi que a aluna possuía um bom conhecimento de mundo...</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA surpreende-se com a qualidade das respostas de sua aluna. (<i>...a aluna conseguiu construir e prever todo o conteúdo do texto, a partir da parte não-verbal, fato este que me deixou surpresa...</i>)</li> <li>• PA surpreende-se com fatos interessantes do país da aluna. (<i>Surpreendi-me quando disse que a carteira de motorista pode ser feita com 16 anos.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA queria que sua aluna construísse o sentido do texto. (<i>...a aluna conseguiu construir e prever todo o conteúdo do texto, a partir da parte não-verbal...</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA tem como objetivo trabalhar uma estratégia de leitura para a construção de sentido do texto através de um texto publicitário. (<i>O objetivo dessa aula foi mostrar um tipo de estratégia de leitura para a construção do sentido do texto</i>)</li> <li>• As dificuldades dos alunos determinam as intenções docentes. (<i>...a aluna ainda está insegura, por isso preciso preparar mais tipos de exercícios.</i>)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diante da dificuldade da sua aluna, PA resolve programar mais exercícios para solucionar as</li> </ul>

	RESOLUÇÃO	dúvidas. (...a aluna ainda está insegura, por isso preciso preparar mais tipos de exercícios.)
--	-----------	--

### DIÁRIO 11

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA está atenta aos problemas da aluna. (...verifiquei que quando a aluna entendia a palavra, mas não sabia escrever, escrevia-a em espanhol, como aconteceu com a palavra pés: ela escreveu pies.)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA acredita que sua aluna realizará as atividades sem dificuldades. (Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida...)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA deixa implícito que gostaria que sua aluna realizasse as atividades sem dúvidas. (...a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida...)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA deseja que a aluna desempenhe as atividades sem dúvidas. (Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida...)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA tem como objetivo trabalhar o gênero textual música, evidenciando a pessoa de Cazuza. (O objetivo da aula era mostrar ao aluno o gênero textual poema musicado e também familiarizá-lo com o trabalho artístico de Cazuza,...)</li> <li>PA pretende embasar sua aula em autores que esclareçam a estrutura do gênero textual música. (...recorri ao artigo de Nelson Barros da Costa, do livro <i>Gêneros textuais e ensino</i> de Ângela Dionísio e outros (2002)</li> <li>PA objetiva utilizar o modelo top-down de leitura nas atividades de pré-leitura. (...recorri ao processo top-down de leitura (Goodman, 1976; Aebersold &amp; Field, 1997 e Kato, 1987)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA também tem a intenção de realizar os exercícios de leitura de forma bottom-up. (...planejei ensinar que a mesma palavra tem variações, podendo ser verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio...)</li> <li>• Para aplicar os exercícios sobre classes gramaticais, PA embasa seu trabalho em autora importante na área. (...recorri ao livro de Maria Helena de Moura Neves (2001)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas atividades de pós-leitura, para resolver problemas de compreensão e reforçar a leitura, PA efetiva uma discussão intercultural. (...tratei de fazer uma leitura intercultural (Fleuri,2003)</li> </ul>

## DIÁRIO 12

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA está atenta às reações de sua aluna diante da prática de leitura em aula. (Percebi que a aluna hesitou...)</li> <li>• Após esclarecimentos, PA constata o entendimento da aluna. (...pude perceber que a aluna havia entendido...)</li> <li>• PA verifica a reação de sua aluna em relação às informações interculturais. (...observei que a aluna ficou chocada ao saber que no Brasil muitas crianças...)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acredita que suas aulas realmente estão de acordo com teoria estudada, e que a aluna gosta de suas aulas. (Na minha visão como professora, as aulas desenvolvidas estão indo ao encontro da fala de Goodman, pois noto que a aluna gosta dos textos que são levados para a sala de aula.)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA gostaria que sua aluna refletisse e opinasse nas atividades de pré-leitura. (...em relação às atividades de pré-leitura era fazer com que a aluna pensasse, refletisse e inferisse sobre o provável assunto do texto.)</li> </ul>

	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na pré-leitura, PA deseja que sua aluna, infira, reflita e opine criticamente em relação ao provável assunto do texto. (<i>O meu desejo em relação às atividades de pré-leitura era fazer com que a aluna pensasse, refletisse e inferisse sobre o provável assunto do texto.</i>)</li> <li>• PA deseja que a aluna faça o restante dos exercícios em casa para futuramente verificar o progresso na realização das atividades. (<i>...pedi para a aluna tentar terminá-las em casa,... queria testar o progresso dela na produção de textos e ... exercícios referentes aos operadores argumentativos...</i>)</li> <li>• PA deseja a realidade estrangeira também para o Brasil. (<i>Pensei muito sobre essa postura e fiquei sonhando sobre essa possibilidade no Brasil.</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA tem como objetivo oportunizar uma atividade de leitura crítica em aula de PLE. (<i>O objetivo dessa aula era trabalhar a leitura crítica...</i>)</li> <li>• PA tem intenção de proporcionar uma discussão intercultural através do artigo escolhido, bem como focalizar os operadores argumentativos. (<i>Também pretendia confrontar a nossa realidade com a do aluno para fazermos uma leitura intercultural... Outro objetivo era revisar os operadores argumentativos</i>)</li> <li>• PA embasa sua aula em autor conceituado. (<i>Busquei fundamentação em Fleuri (2003).</i>)</li> <li>• Na atividade de pré-leitura, PA tem a intenção de trabalhar com as partes não-verbais do texto. (<i>...Parti de hipóteses da parte não-verbal...</i>)</li> <li>• PA estrutura sua aula no modelo top-down de leitura. (<i>...baseei-me no modelo top-down de leitura..</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontando-se com uma leitura crítica, PA elabora questões que auxiliam a aluna na construção do sentido do texto. (<i>...propus algumas perguntas como...</i>)</li> <li>• Diante de dúvidas, ou problemas de entendimento, PA adapta seu plano de aula para solucionar a dúvida do aluno. (<i>...tive que</i></li> </ul>

		<i>interromper o curso natural da aula e induzir sobre o significado da palavra...</i>
--	--	--

**DIÁRIO 14**

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nas atividades de leitura, PA nota que a aluna obteve um bom desempenho. (<i>Percebi que a aluna não teve nenhum problema em relação à realização dos exercícios...</i>)</li> <li>PA constata o esforço da aluna na resolução de exercício mais difícil. (<i>Pude perceber que nesse exercício a aluna teve que puxar seu conhecimento de mundo...</i>)</li> <li>PA verifica que a abordagem intercultural foi bem aplicada em termos de discussão proveitosa. (<i>Vi que o interculturalismo foi bem trabalhado nessa aula...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA acredita estar realizando sua aula conforme sua previsão e programação(... <i>como eu já havia previsto e programado...</i>)</li> </ul>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA aprova a atitude da aluna que fez uso de seu conhecimento de mundo para realizar a leitura. (...<i>nesse exercício a aluna teve que puxar seu conhecimento de mundo...</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA queria que sua aluna ativasse seu conhecimento de mundo. (... <i>fazer com que a aluna ativasse seu conhecimento de mundo...</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PA tem como objetivo trabalhar o gênero textual propaganda, focalizando a realidade dos sem-terra brasileiros. (<i>O objetivo dessa aula era mostrar uma realidade brasileira: O Movimento dos Sem-terra a partir de uma propaganda...</i>)</li> <li>PA tem a intenção de embasar sua aula em um referencial teórico adequado. (...<i>fundamentei a aula no livro A linguagem da propaganda de Sandmann...</i>)</li> <li>Na atividade de pré-leitura, PA tem como</li> </ul>

		<p>propósito ativar o conhecimento prévio do aluno, realizando uma leitura top-down. (...pretendia fazer com que a aluna ativasse seu conhecimento de mundo...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para as atividades de pré-leitura, PA já tinha a intenção de auxiliar a aluna na construção do sentido do texto, explicando detalhadamente o Movimento dos Sem-terra. (...como eu já havia previsto e programado, fiz uma explanação geral de quem eram os Sem-terra...)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerando que a aluna já estava num nível de aprendizado satisfatório, PA decide dificultar mais os exercícios de leitura. (...como meu dever de professora, tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela...)</li> </ul>

## DIÁRIO 16

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA nota a atenção da aluna em relação ao filme. (Notei que a aluna assistiu ao filme atentamente,...)</li> <li>• PA constata a dificuldade de entendimento da aluna em relação a algumas partes do filme. (Percebi que a aluna teve algumas dificuldades em entender algumas partes do filme...)</li> <li>• PA verifica que a aluna entendeu o filme. (Percebi que ela entendeu o filme, pois conseguiu reproduzir os momentos principais.)</li> <li>• PA constata a satisfação da aluna em relação à aula. (...pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto.)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acredita ter aprendido a relevância de trabalhar o interculturalismo em aula de leitura de PLE. (Aprendi a importância da dimensão intercultural para as aulas de português para estrangeiros...)</li> </ul>

<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O interesse da aluna na atividade realizada satisfaz PA. (... <i>aluna assistiu ao filme atentamente, o que me deixou muito satisfeita.</i>)</li> <li>• A experiência de pesquisa-ação foi significativa para PA em termos sentimentais. (<i>Pude experimentar várias sensações desde a tristeza até a alegria...</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA quer que a aluna continue refletindo sobre o filme para as atividades da próxima aula. (...<i>e também queria que a aluna ficasse pensando no filme para a próxima aula.</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA tem como propósito trabalhar com a realidade do nordeste brasileiro através de um filme. (...<i>decidi mostrar uma cultura social da realidade pobre do nordeste brasileiro..</i>)</li> <li>• PA tem como fundamento a teoria intercultural de Fleuri (2003). (...<i>fundamentei minha aula em Fleuri (2003)</i>)</li> <li>• PA tem também como objetivo explorar a compreensão auditiva da aluna com o filme. (<i>Outro objetivo da aula era fazer com que a aluna aprimorasse sua compreensão auditiva.</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PA acha conveniente passar todo o filme para a aluna, realizando uma leitura top-down. (<i>Resolvi passar todo o filme para a aluna ver...</i>)</li> <li>• Considerando o tempo disponível para a realização das atividades, PA decide fazer só parte das atividades neste dia. (<i>Resolvi fazer nesse dia somente as atividades de pré-leitura,...</i>)</li> <li>• Diante da dúvida da aluna, PA tenta solucionar o problema dando explicações viáveis. (...<i>tive que explicar que devido à precariedade da vida das personagens esse comportamento era considerado natural e culturalmente aceitável...</i>)</li> </ul>

#### 4.2.2 Categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade nos Diários de PB

##### DIÁRIO 1

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nas atividades com os operadores argumentativos, PB percebe a dificuldade de alguns alunos. (<i>Percebi que os alunos têm muitas dificuldades, quando desenvolvem atividades que envolvam operadores,...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>PB acredita estar ensinando bem operadores argumentativos. (<i>Essa colocação dos alunos me deixou bastante surpresa, porque eu achava que nas aulas anteriores eu estava ensinando bem.</i>)</li> <li>PB acredita que sua aula não foi bem sucedida. (<i>...não consegui alcançar esse objetivo...</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PB surpreende-se com o não entendimento dos alunos em relação aos operadores. (<i>Essa colocação dos alunos me deixou bastante surpresa, porque eu achava que nas aulas anteriores eu estava ensinando bem.</i>)</li> <li>O insucesso em aula deixa PB insatisfeita e triste. (<i>...mas pretendo fazer atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos, que me deixaram triste nessa aula.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PB sentiu a necessidade de realizar mais exercícios, pois seus alunos estavam com dificuldades. (<i>...pretendo fazer atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos...</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PB tem como objetivo trabalhar o gênero textual reportagem. (<i>O objetivo da minha aula foi trazer para o conhecimento dos alunos o gênero reportagem</i>)</li> <li>PB busca apoio teórico adequado sobre o gênero reportagem. (<i>Recorri ao livro "Forma e função nos gêneros de discurso" de V.L.P Silva (1995)</i>)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB também tem como propósito trabalhar os operadores argumentativos. (<i>Outro objetivo foi trabalhar os operadores argumentativos que apareciam no texto..</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerando as dúvidas dos alunos, PB resolve trabalhar mais com operadores argumentativos. (<i>Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas,..</i>)</li> <li>• Diante do insucesso, PB busca alternativas para solucionar as dúvidas dos alunos. (<i>...não consegui alcançar esse objetivo, mas pretendo fazer atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos..</i>)</li> </ul>

### DIÁRIO 3

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB percebe que seus alunos não estavam entendendo seus objetivos. (<i>Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita que sua aula não foi boa. (<i>Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria, por isso fiquei frustrada como professora, porque não consegui um bom resultado.</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB fica surpresa quando o aluno não colabora com a realização da atividade proposta. (<i>...fiquei surpresa quando eles disseram que não sabiam citar nenhuma expressão usada por adolescentes em seus países.</i>)</li> <li>• PB fica insatisfeita com o resultado de sua aula. (<i>...por isso fiquei frustrada como professora, porque não consegui um bom resultado.</i>)</li> </ul>

	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja trabalhar o interculturalismo satisfatoriamente. (<i>Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria...</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB tenciona trabalhar com um texto midiático. (<i>O objetivo da minha aula foi explorar o gênero publicitário como um tipo de texto midiático</i>)</li> <li>• PB objetiva embasar sua aula em Sandman (1993). (<i>recorri ao conceito de Antônio Sandmann “Linguagem e propaganda” (1993).</i>)</li> <li>• PB tem como propósito focalizar expressões idiomáticas no texto. (<i>Outro objetivo foi fazer os alunos identificarem expressões idiomáticas (gírias e frases feitas)</i>)</li> <li>• PB tem a intenção de esclarecer conceitos para a elaboração de sua aula. (<i>...decidi rever os conceitos de Rodolfo Ilari e Geraldí (1995) do livro “Semântica”...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diante do imprevisto, em um primeiro momento, PB se complica, buscando uma solução na seqüência. (<i>Fiquei enrolada, mas busquei uma solução.</i>)</li> <li>• Diante do imprevisto, como solução PB decide fazer uma leitura top-down do texto. (<i>Fiz uma leitura top-down (Kato, 1987 e Kleiman, 1989)</i>)</li> </ul>

#### DIÁRIO 4

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB está atenta às reações da aluna nas discussões interculturais. (<i>...percebi o entusiasmo dela ao perceber que eu também tinha interesse pelo seu país.</i>)</li> <li>• PB nota a relevância do interculturalismo. (<i>...pude perceber ainda mais o quanto é importante a leitura intercultural entre professor e aluno...</i>)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita que sua aluna entendeu as</li> </ul>

	CRENÇA	<p>expressões do texto, pois realizou uma produção de texto como exercício. (<i>Ouvindo as frases da aluna inferi que ela entendeu muito bem as expressões...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PB julga que sua aula foi proveitosa. (<i>Acredito que consegui alcançar esse objetivo nessa aula.</i>)</li> <li>• PB crê que o interculturalismo é fundamental em aula de leitura. (<i>Creio que o interculturalismo se fez presente na minha aula, fazendo dela um momento de leitura satisfatória.</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB gostaria que seus alunos conhecessem um pouco da cultura do nordeste brasileiro. (<i>Queria que os alunos entendessem que o jegue é ainda um patrimônio cultural do Brasil.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja que os alunos conheçam o jegue como patrimônio cultural nordestino. (<i>Queria que os alunos entendessem que o jegue é ainda um patrimônio cultural do Brasil.</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB tem a intenção de trabalhar com o gênero reportagem. (<i>...trabalhei o texto “Salvem o jegue”... Esse texto é uma reportagem...</i>)</li> <li>• PB tem a intenção de discutir sobre o jegue como elemento da cultura nordestina. (<i>Planejei esta aula para mostrar aos alunos um tipo de transporte antigo no Nordeste: o jegue.</i>)</li> <li>• PB tem o propósito de desenvolver interculturalmente o assunto do texto. (<i>Objetivei trabalhar a cultura existente entre os países, fazendo uma intercultura,...</i>)</li> <li>• PB tenciona trabalhar o interculturalismo nas atividades de pós-leitura. (<i>...trabalhei o interculturalismo (Fleuri,2003). Conversamos bastante.</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para auxiliar na construção de sentido do texto, PB utiliza o método de leitura top-down. (<i>...usei a estratégia do top-down de leitura de Kato (1987) e Ângela Kleiman (1989) e fiz várias hipóteses até a aluna entender...</i>)</li> <li>• PB utiliza exemplos para que a aluna entenda</li> </ul>

		<p>o texto. (<i>Criei no momento de dúvidas da aluna outros exemplos como...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PB utiliza o modelo de leitura bottom-up de forma auxiliar. (<i>...precisei trabalhar também a abordagem bottom-up de leitura (Kato, Kleiman)</i>)</li> </ul>
--	--	--

## DIÁRIO 5

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB observa as atitudes da aluna enquanto ouve a música. (<i>...percebi que a aluna estava escrevendo a música.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita ter desenvolvido bem o trabalho intercultural e com o gênero textual. (<i>Acredito que alcancei esses dois objetivos.</i>)</li> <li>• PB acredita que seu esforço para auxiliar a aluna no entendimento das palavras foi concretizado. (<i>...isso me fez inferir que ela entendeu as diferenças de contexto da palavra "morro".</i>)</li> </ul>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB sente-se alegre quando a cultura de seu país é valorizada por seu aluno. (<i>Fiquei feliz em saber que a nossa música é apreciada em outros países.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja explorar mais detalhadamente o gênero canção em sala de aula. (<i>Queria que o aluno percebesse os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjunção verbo-melódica e conhecesse artistas do nosso país, seus estilos, seus posicionamentos...</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB tenciona trabalhar a letra e o ritmo a partir do gênero textual escolhido (<i>...trabalhei o gênero textual poema musicado, um samba da Alcione...</i>)</li> <li>• PB embasa sua aula em uma teoria apropriada. (<i>...recorri ao livro "Gêneros textuais e ensino" de Ângela Paiva Dionísio...</i>)</li> <li>• PB trabalha com os modalizadores, realizando uma leitura bottom-up. (<i>Trabalhei também os</i></li> </ul>

		<p><i>modalizadores.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PB busca auxílio teórico também em Koch (1993). (<i>Recorri ao livro “Argumentação e linguagem” de Ingedore G Villaça Koch (1993)</i>)</li> <li>• PB visa a um trabalho intercultural. (<i>...deixei claro os meus objetivos que foram... desenvolver uma leitura intercultural...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB desenvolve o modelo de leitura top-down na atividade de pré-leitura. (<i>...realizei algumas atividades de leitura do geral para o particular.</i>)</li> <li>• Na tentativa de solucionar uma dúvida cultural de seu aluno, PB busca soluções adequadas. (<i>Tentei esclarecer essa diferença com umas fotos sobre... Procurei também na Internet fotos de favelas...</i>)</li> </ul>

### DIÁRIO 9

	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na atividade de pré-leitura, PB constata a falta de conhecimento prévio da aluna sobre o assunto. (<i>...percebi que ela não tinha o conhecimento de mundo que a reportagem exigia...</i>)</li> </ul>
PENSAR*	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita que a aluna realmente desconhece o cantor Cazuza e sua vida. (<i>...mas mesmo assim a aluna me fez inferir que desconhecia o cantor...</i>)</li> <li>• Nas atividades de leitura, PB crê que sua aluna desempenhou as atividades satisfatoriamente. (<i>Acho que nessas atividades consegui amenizar o problema.</i>)</li> <li>• PB acredita que o sucesso de suas discussões interculturais esteja associado ao paradigma da complexidade. (<i>Deparei-me com o paradigma da complexidade (Bateson, 1986; Morin, 2000 e Fleuri, 2003) que defende que...</i>)</li> </ul>

<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB fica surpresa com a falta de conhecimento da aluna nas atividades de pré-leitura. (<i>Fiquei espantada, porque quando surgem problemas nas aulas, geralmente são nas atividades de leitura, hoje foi ao contrário...</i>)</li> <li>• As discussões interculturais satisfazem PB. (<i>Saí muito feliz dessa aula.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja que aluna tenha conhecimento prévio a respeito do texto alvo. (<i>...percebi que ela não tinha o conhecimento de mundo que a reportagem exigia e que eu esperava que tivesse.</i>)</li> <li>• PB deseja trabalhar o respeito intercultural. (<i>...queria mostrar que grupos diferentes devem ser respeitados...</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB tem por propósito fundamentar sua aula em teoria adequada. (<i>escolhi como fundamentação teórica os livros “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Kato (1987) e “From reader to reading teacher” de Aebersold &amp; Field (1997)</i>)</li> <li>• PB aspira aplicar o modelo de leitura interativa (<i>...pretendia trabalhar uma aula de leitura abordando o processo interativo..</i>)</li> <li>• PB tem a intenção de fundamentar seu trabalho com uma reportagem em autor relevante. (<i>Fundamentei o gênero reportagem em Silva (1995)</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB modifica seu planejamento na atividade de pré-leitura para auxiliar a aluna. (<i>Tive que deixar de lado por alguns instantes a leitura top-down (que eu tinha programado fazer) e apelar para a leitura bottom-up..</i>)</li> <li>• PB auxilia a aluna com explicações, pois a aluna não tinha nenhum conhecimento prévio sobre o assunto tratado. (<i>...fiz meu papel de professora para ajudar a aluna, comecei a falar do filme que está em cartaz nos cinemas...</i>)</li> <li>• Diante da falta de conhecimento da aluna, PB tenta solucionar o problema com mais informações (<i>...prometi trazer algo na próxima aula que aumentasse seus conhecimentos.</i>)</li> </ul>

## DIÁRIO 12

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB observa que a aluna aprecia as conversações interculturais, bem como as especulações nas atividades de pré-leitura. (... <i>pude perceber que a aluna gostava das minhas aulas com enfoque intercultural e dos meus procedimentos sobre levantamento de hipóteses sobre o assunto dos textos.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita que a aluna compreendeu bem o modelo bottom-up e o top-down, pois processou o modelo interativo de leitura. (<i>Acho que ela entendeu bem meu propósito de fazer uma leitura top-down associada à leitura bottom-up.</i>)</li> <li>• PB crê no sucesso de sua aula. (<i>Acredito que realizei bem esta aula.</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB está satisfeita com sua profissão, pois consegue se destacar nela. (<i>Me senti muito feliz com minha escolha profissional.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja que a aluna identifique a possibilidade de achar o assunto do texto através de especulações. (<i>Queria que a aluna observasse como é possível identificar o assunto de um texto a partir do conhecimento prévio do aluno, fazendo o levantamento de possíveis adivinhações...</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB pretende trabalhar com um artigo de opinião. (<i>Planejei estudar este gênero para trabalhar com as opiniões contidas no texto...</i>)</li> <li>• PB tenciona realizar uma atividade de leitura a partir do modelo top-down. (<i>Escolhi para fundamentar o processo de leitura Goodman (1976), que é o criador do termo top-down...</i>)</li> <li>• PB objetiva trabalhar na linha dos frames e campos semânticos, realizando também uma leitura bottom-up. (<i>Pretendi também trabalhar com campos semânticos e explicar o que é "frame"...</i>)</li> </ul>

	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para dirimir dificuldades, PB recorre ao modelo bottom-up de leitura. (<i>Realizamos, então, o modelo ascendente de leitura: bottom-up...</i>)</li> <li>• Para completar sua aula, PB resolve desenvolver a atividade de pós-leitura através do interculturalismo. (<i>...trabalhamos o interculturalismo de Fleuri (2003).</i>)</li> </ul>
--	-----------	--

#### DIÁRIO 14

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB observa que a aluna realiza uma leitura top-down. (<i>Detectei que ela fazia uma leitura top-down,...</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB acredita que sua aluna aprendeu bem as características do gênero textual reportagem. (<i>...eu achava que a aluna já sabia tudo sobre suas características.</i>)</li> <li>• PB crê que a discussão intercultural realizada em aula foi bem desenvolvida. (<i>Acredito que foi uma aula na qual realizei com sucesso uma reflexão intercultural,...</i>)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB nutre sentimentos de saudade em relação à experiência de pesquisa-ação, pois aprovou e obteve aperfeiçoamento profissional. (<i>...vou achar falta dessa atividade que me proporcionou bons momentos de reflexão teórico-prática,...</i>)</li> <li>• PB se assusta ao verificar que sua aluna não se desempenhou muito bem em atividade já aplicada anteriormente. (<i>Isso me surpreendeu muito, pois já havíamos trabalhado com o gênero reportagem,...</i>)</li> <li>• PB aprecia o trabalho de pesquisa-ação desenvolvido, concretizando e aprovando seu melhoramento. (<i>...fiquei muito feliz em ter participado como acadêmica-professora desse curso de português para estrangeiros.</i>)</li> </ul>

	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB deseja que seus alunos entendam o modelo de leitura top-down. (<i>Era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso: facilitar o entendimento da leitura através da observação geral do texto.</i>)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PB almeja trabalhar com um texto polêmico (reportagem) que oportunize discussões interculturais em aula de leitura. (<i>Escolhi um texto bastante polêmico para gerar uma boa discussão intercultural.</i>)</li> <li>• Com o intuito de realizar uma análise vocabular mais detalhada, PB utiliza o modelo de leitura bottom-up. (<i>... conduzi a leitura num processo bottom-up...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diante da dificuldade da aluna, PB decide refazer o exercício(<i>...tive que refazer a questão e explicar para a aluna o que é preciso para escrever uma reportagem.</i>)</li> </ul>

#### 4.2.3 Categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente de D'Andrade nos Diários de PC

##### DIÁRIO 2

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC observa a satisfação do aluno ao trabalhar com o texto cartas de aconselhamento. (<i>... percebi que o aluno estrangeiro gostou de trabalhar este tipo de texto, pois também é adolescente.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC crê que futuramente o aluno poderá escrever uma carta de aconselhamento. (<i>...pois imaginei que um dia ele quisesse escrever para uma revista.</i>)</li> <li>• PC julga que seu aluno é machista. (<i>Creio que é seu lado machista que apareceu.</i>)</li> </ul>

<b>SENTIR</b>	<b>SENTIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC fica desapontada com a opinião machista de seu aluno. (<i>Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve “segurar” o homem...</i>)</li> <li>• PC é surpreendida ao saber que o aluno desconhece o tipo de texto tratado na aula. (<i>Para minha surpresa ele disse que desconhecia...</i>)</li> </ul>
	<b>DESEJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC deseja trabalhar cartas de aconselhamento para que seu aluno possa fazer uso desse gênero textual. (<i>...pois imaginei que um dia ele quisesse escrever para uma revista.</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	<b>INTENÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC pretende trabalhar com o gênero textual cartas de aconselhamento. (<i>O texto escolhido para a aula de hoje foi Cartas de aconselhamento...</i>)</li> <li>• PC objetiva fundamentar sua aula em uma dissertação. (<i>Para trabalhar as cartas de aconselhamento me baseei na dissertação de mestrado intitulada...de Sandra...</i>)</li> <li>• PC também apóia sua aula de leitura em Mary Kato. (<i>Recorri novamente aos fundamentos de Mary Kato (1987)</i>)</li> <li>• PC almeja trabalhar o interculturalismo. (<i>Nas atividades de pós-leitura, planejei trabalhar o interculturalismo.</i>)</li> <li>• PC tem a intenção de verificar a popularidade do gênero textual alvo no contexto do aluno. (<i>...pretendi saber se era comum no país do aluno este tipo de revista que aborda...</i>)</li> <li>• PC focaliza palavras e expressões típicas dos jovens e revisa os conectores trabalhados na aula anterior, caracterizando uma leitura bottom-up. (<i>...pretendi explorar palavras e expressões típicas dos adolescentes</i>)</li> </ul>
	<b>RESOLUÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para solucionar problemas que surgiram na aula anterior, PC revisa os conectores já trabalhados em sala de aula (<i>... e solucionar problemas que surgiram na aula anterior...</i>)</li> </ul>

## DIÁRIO 4

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PC percebe que conseguiu realizar uma boa discussão intercultural com os alunos. (... <i>que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>PC julga positivamente seu trabalho de discussão intercultural. (<i>Acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural.</i>)</li> </ul>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PC aprova sua conduta em sala de aula. (...<i>pode explorar esse modo de organização textual.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PC deseja que seu aluno tenha gostado de sua aula. (<i>Espero que o diálogo sobre culturas diferentes tenha agradado meu aluno.</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>PC pretende trabalhar o gênero canção em aula de PLE. (<i>Escolhi um poema musicado, intitulado...</i>)</li> <li>A aula de PC é bem fundamentada em teoria relevante sobre o assunto. (<i>Para explorar os conectores fundamentei a aula no livro Coesão Textual, de Leonor Fávero (1987). Também me baseei no artigo: As letras e a música: o gênero canção na mídia literária, de Nelson Barros da Costa...</i>)</li> <li>PC pretende trabalhar a organização textual da música. (...<i>pode explorar esse modo de organização textual.</i>)</li> <li>PC busca apoio teórico sobre escritura textual. (<i>Recorri também aos conceitos de Maria Teresa Serafini (2000) que no seu livro "Como escrever textos"...</i>)</li> <li>PC fundamenta suas aulas sobre regionalismo gaúcho em teóricos apropriados no assunto. (...<i>recorri aos preceitos de Zeno Nunes e Rui Nunes (1997)</i>)</li> <li>PC apresenta a cultura gaúcha através da</li> </ul>

		música numa perspectiva bottom-up. (...propus mostrar o regionalismo gaúcho através de palavras e expressões usadas na linguagem falada no território Rio-Grandense.)
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para solucionar problemas que surgiram na aula anterior, PC tem como propósito trabalhar os elementos coesivos. (...planejei trabalhar os elementos coesivos, pois na aula anterior surgiram problemas nas atividades que...)</li> </ul>

## DIÁRIO 7

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC observa as semelhanças e diferenças culturais em discussão entre culturas. (...detectei que em alguns aspectos os países se igualam e, em outros se diferem.)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC acredita que o interculturalismo seja positivo no que se refere ao confronto e entendimento entre culturas. (...mais uma vez concluí que a leitura numa abordagem intercultural possibilita o confronto e a interação entre culturas diferentes...)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC fica contente ao perceber que a abordagem intercultural possibilita uma interação entre as cultura. (...a leitura numa abordagem intercultural possibilita o confronto e a interação entre culturas diferentes...)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC queria que seu aluno fizesse uma leitura hipotética do texto (...pedi que meu aluno observasse a gravura que a reportagem continha sem se preocupar com a parte verbal...)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC tem como objetivo trabalhar com o gênero textual reportagem. (Planejei para a aula de hoje uma reportagem intitulada Brasil e</li> </ul>

<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<p><i>Renda...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PC apóia sua aula em Ilari (...<i>recorri aos preceitos de Ilari, do livro Semântica (1992).</i></li> <li>• Na atividade de pré-leitura, PC aplica a estratégia de leitura top-down. (...<i>pedi que meu aluno observasse a gravura que a reportagem continha sem se preocupar com a parte verbal ...</i>)</li> <li>• Nos exercícios de leitura, PC explora os sinônimos, caracterizando uma leitura bottom-up. (... <i>decidi trabalhar sinônimas para que meu aluno conhecesse outras formas de dizer a mesma coisa...</i>)</li> <li>• PC desenvolve o interculturalismo nas atividades de pós-leitura. (...<i>nas atividades de pós-leitura, trabalhei o interculturalismo...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerando algumas dificuldades do aluno, PC auxilia dando explicações significativas sobre suas dúvidas através do modelo interativo de leitura. (...<i>resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up (Gough, 1985) associada à top-down (Goodman, 1976)...</i>)</li> <li>• Para ter certeza do aprendizado do aluno, PC mantém uma discussão intercultural interrogando o aluno. (<i>Para que a troca de conhecimentos entre as culturas ocorresse sugeri algumas questões...</i>)</li> </ul>

**DIÁRIO 9**

<b>PENSAR*</b>	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC nota que seu aluno entendeu a proposta do exercício. (<i>Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.</i>)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC acredita que seu aluno entendeu o propósito do exercício. (<i>Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.</i>)</li> <li>• PC apresenta o mesmo ponto de vista que a aluna na discussão intercultural. (<i>Ela salientou que determinado tipo de música parece que</i></li> </ul>

		<i>incentiva o uso de drogas e que isso é muito perigoso. Concordei com ela.)</i>
<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC gostaria que sua aluna construísse o sentido global do texto. (...pois queria que ela levantasse hipóteses do provável assunto do texto.)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC deseja realizar o modelo top-down de leitura através da construção do sentido do texto pelas hipóteses. (...pois queria que ela levantasse hipóteses do provável assunto do texto.)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC tem como objetivo o trabalho de leitura de uma reportagem. (<i>Planejei trabalhar uma reportagem retirada da revista...</i>)</li> <li>• PC pretende trabalhar, como revisão, com os sinônimos. (<i>Almejei também trabalhar sinonímias para solucionar um problema da aula anterior...</i>)</li> <li>• PC desenvolve sua aula baseada em teoria apropriada. (...recorri ao <i>Dicionário de Sinônimos e Antônimos de Barbosa (1996)</i> e ao livro <i>Semântica de Ilari (1992)</i>)</li> <li>• PC está atenta às dúvidas dos alunos e, em função disso, propõe atividades de revisão no estilo bottom-up. (...voltei para a aula anterior e planejei outra atividade na qual o aluno teria que...)</li> <li>• PC desenvolve adequadamente o modelo top-down de leitura na atividade de pré-leitura. (...pedi que o aluno lesse o título da reportagem... pedi que o aluno fizesse a leitura do subtítulo... solicitei que ele relacionasse a gravura com o título...)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC pretende trabalhar, como revisão, com os sinônimos e assim solucionar as dificuldades que surgiram na aula anterior. <i>Almejei também trabalhar sinonímias para solucionar um problema da aula anterior...</i></li> </ul>

## DIÁRIO 10

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC nota que seu aluno entendeu a proposta apresentada a ele. (...detectei que o aluno compreendeu,...)</li> <li>• PC comprova que sua atitude na tentativa de solucionar a dúvida de seu aluno foi positiva, principalmente por evidenciar o modelo top-down de leitura. (... verifiquei que minha atitude foi correta, pois esforcei-me e sanei uma dificuldade do aluno no momento em que ela surgiu...)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC acredita no bom rendimento do aluno nas atividades propostas. (...verifiquei que ele compreendeu o texto e as questões propostas, pois suas respostas estavam corretas.)</li> </ul>
SENTIR	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC fica espantada por seu aluno não saber o significado da palavra promotor. (Para minha surpresa, o aluno não sabia dizer qual era o trabalho realizado por um promotor.)</li> <li>• PC aprova a atitude do país estrangeiro. (...gostei muito dessa atitude, pois assim as pessoas realmente sabem que estão alimentando os que estão necessitados.)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC deseja que seu aluno reflita sobre o tópico do texto. (...meu desejo durante as atividades de pré-leitura era fazer com que meu aluno refletisse sobre o provável assunto do texto.)</li> </ul>
AGIR	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC tem como objetivo trabalhar com um texto da Internet. (Decidi trabalhar na aula de hoje um artigo que aborda a problemática do trabalho infantil brasileiro, retirado do site: <a href="http://www.jusnavigandi.doutrina.htm">http://www.jusnavigandi.doutrina.htm</a>.)</li> <li>• PC almeja que seu aluno produza um texto. (Meu objetivo de propor isso era verificar como estava o aprendizado dele em relação à produção de texto...)</li> <li>• PC pretende propor discussões em uma perspectiva intercultural. (...almejei trabalhar questões interculturais ( Fleuri, 2003)</li> </ul>

	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC tenta auxiliar seu aluno em sua dúvida dando-lhe explicações cabíveis. (...eu parei a aula e comecei a conversar com ele, dando pistas sobre a função de um promotor e do que ele trata...)</li> <li>• PC soluciona a dúvida de seu aluno aplicando o modelo top-down de leitura. (... verifiquei que minha atitude foi correta, pois esforcei-me e sanei uma dificuldade do aluno no momento em que ela surgiu...)</li> </ul>
--	-----------	--

## DIÁRIO 11

PENSAR*	PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC observa que seu aluno inicia as especulações sobre o assunto do texto com mais facilidade e segurança, seguindo o modelo de leitura top-down.(...notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente o texto)... (percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo)</li> <li>• PC nota o bom desenvolvimento do aluno na parte de pré-leitura. (...observei que ele conseguiu identificar as possibilidades do assunto do texto.)</li> <li>• PC verifica o bom desempenho da oralidade do aluno. (Detectei que ele conseguia se expressar perfeitamente.)</li> </ul>
	CRENÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC acredita que a teoria e a prática estão intimamente relacionadas. (Descobri que para eu evoluir como profissional da educação preciso estar sempre procurando relacionar minha prática com um saber teórico...)</li> <li>• PC acredita que desempenhou um bom papel de professora durante a pesquisa, refletindo e melhorando com ela. (Acredito que realizei bem minha tarefa de aprendiz de professora.)</li> </ul>

<b>SENTIR</b>	SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC nutre sentimentos bons em relação à experiência de pesquisa-ação realizada. (<i>Vou sentir saudades dessa oportunidade que tive.</i>)</li> </ul>
	DESEJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC deseja desenvolver as atividades de pós-leitura sob o viés do paradigma da complexidade. (<i>Queria aprofundar mais as atividades de pós-leitura dentro do paradigma da complexidade...</i>)</li> </ul>
<b>AGIR</b>	INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC pretende desenvolver discussão sobre a ética médica através de uma reportagem. (<i>Pretendi com essa aula trabalhar a reportagem "Alicerces da prática médica"...</i>)</li> <li>• PC recorre aos preceitos de Silva para embasar sua aula. (<i>Para trabalhar o gênero reportagem fundamentei minha proposta em Silva (1995)</i>)</li> <li>• PC pretende oportunizar discussões interculturais apoiada em Fleuri. (<i>...recorri aos preceitos de Fleuri (2003) o qual diz que trabalhar o interculturalismo é...</i>)</li> </ul>
	RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PC auxilia o aluno na atividade de pré-leitura instigando o aluno com questões. (<i>Para que o aluno pensasse e refletisse sobre o provável assunto do texto, levantei algumas questões...</i>)</li> <li>• PC decide que o aluno deveria falar e produzir um texto escrito sobre determinado assunto. (<i>Para finalizar e aprofundar a aula, resolvi, no momento, que ele falasse e depois escrevesse sua opinião sobre a ética dos professores.</i>)</li> </ul>

#### 4.2.4 Categorias da Análise do Discurso de Gee nos Diários de PA

##### DIÁRIO 1

DISCURSO DE PA	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<p><b>CONFIG. SEMIÓTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As cartas do leitor são textos polêmicos, pois apresentam diversidade de opiniões. (<i>Esses textos contêm um assunto polêmico e de várias opiniões, o que possibilita uma discussão maior em sala de aula.</i>)</li> <li>• As discussões interculturais produzem conhecimento. (... <i>tentei trabalhar o interculturalismo... o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. EPISTÊMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autora Ingedore Koch (1987) apresenta teoria relevante no que diz respeito à análise textual e a argumentação.</li> <li>• O autor Adam (1987) possui rico referencial teórico sobre o estudo da seqüência argumentativa.</li> <li>• A teoria de Maria Auxiliadora (2002) é importante no que remete a teoria dos gêneros textuais.</li> <li>• A dissertação de Dioni Paz (1996) apresenta conteúdo apropriado para o entendimento da estrutura de uma carta do leitor.</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com as cartas do leitor pode compreender exercícios de identificação dos elementos retóricos e argumentativos, além da seqüência argumentativa. (<i>Planejei ensinar a estrutura de uma carta do leitor... os elementos retóricos e argumentativos... identificar... a seqüência argumentativa...e o vocabulário referente aos transgênicos.</i>)</li> <li>• A leitura se efetiva quando os sinais gráficos do texto são verbalizados oralmente e de modo mecânico. (...<i>visando... a uma leitura oral</i>)</li> <li>• A insistência com a pronúncia correta das palavras e não com o significado contextual revela a preocupação com a forma. (...<i>visando... a uma leitura oral</i>)</li> <li>• O foco nas partes (palavras) e não no todo do texto configura o modelo bottom-up de Gough (1985).(...<i>todos os elementos retóricos e argumentativos...e o vocabulário... identificar nas cartas os operadores e substituí-los por outros com o mesmo valor semântico</i>)</li> <li>• A preocupação com a ortografia denota um ensino convencional.(..<i>pude notar que não há muitos erros de português</i>)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>As soluções encontradas nas reuniões de pesquisa-ação evidenciam a reflexão sobre a ação. (<i>Na aula anterior...a aluna havia ficado com dúvidas sobre operadores argumentativos. Então, para reforçar...foram feitos mais exercícios ...</i>)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A revisão de conteúdo possibilita mais segurança ao aluno. (<i>...para reforçar... foram feitos mais exercícios... a aluna se sentiu um pouco mais segura para responder.</i>)</li> <li>O sujeito assume seu papel de professor quando sua postura torna-se essencial na aprendizagem. (<i>...A aluna teve êxito... a aluna se sentiu um pouca mais segura...a aluna respondeu...</i>)</li> <li>A preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno reforça o papel do professor. (<i>Creio que o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos podem oferecer resistência quando não atendem as expectativas determinadas pelo professor. (<i>... a aluna tem uma certa resistência em responder aos exercícios durante as aulas...</i>)</li> <li>Os professores têm autoridade para exigir a realização dos exercícios em aula. (<i>...determinei que a aluna respondesse durante a aula.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A discussão envolvendo conhecimentos e fazendo relações com o mundo é bastante proveitosa (<i>...tentei trabalhar o interculturalismo... o diálogo que tivemos... foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** No diário 1, PA concebe a leitura como um exercício de decodificação. A insistência com a ortografia denota a preocupação com a forma e não com a função.

## DIÁRIO 2

<b>DISCURSO DE PA</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A música típica gaúcha possibilita trabalho de seleção lexical. (<i>...o gênero música gaúcha que continha expressões típicas e palavras do vocabulário gauchesco</i>)</li> <li>As conversas interculturais são produtivas na sala de aula. (<i>A aula foi muito bem aproveitada no que diz respeito à</i></li> </ul>

	<p><i>oralidade. Houve uma grande troca de informações entre a aluna e eu...)</i></p>
<p><b>CONFIG. EPISTÊMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O dicionário de regionalismos (Nunes) é útil para se entender significados específicos da cultura gaúcha.</li> <li>• O modelo construtivista de Kato (1987) apresenta as maneiras para a construção do significado em aula de leitura. (<i>...quando aparecia alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era..., a aluna dava um sinônimo correto... Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que...estava ensinando o modelo construtivista de Kato.</i>)</li> <li>• O modelo construtivista de Kato (1987) não abrange o trabalho de leitura no nível da palavra, mas faz uma leitura global do texto. (<i>...alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era... a aluna dava um sinônimo correto... Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que... estava ensinando o modelo construtivista de leitura de Kato</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os exercícios de identificação da situação, problema e a solução da história configuram partes da seqüência narrativa de Adam (1987). (<i>Outro objetivo...era mostrar que esse poema musicado era amparado por seqüência narrativa, Adam (1987)</i>)</li> <li>• As questões de pós-leitura que consideram o contexto do aluno são aprovadas e motivadoras. (<i>...quando as perguntas são direcionadas à vida pessoal da aluna, ela responde com maior interesse e vontade.</i>)</li> <li>• O professor apresenta papel importante quando auxilia o aluno na construção do significado das palavras na aula de leitura. (<i>...pedi para a aluna me dizer em quais situações alguém usa bombacha e bota. O vocabulário dessa aula era todo novo... quando aparecia alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era.</i>)</li> <li>• A prática que focaliza o trabalho com vocabulário, expressões gauchescas está inserida no modelo bottom-up de leitura. (<i>...foi escolhido o gênero música gaúcha...expressões típicas e palavras do vocabulário gauchesco.</i>)</li> <li>• A preocupação em excesso com a ortografia e a correção das palavras evidencia um ensino convencional (<i>...eu poderia corrigi-los...evitar futuros enganos ortográficos...</i>)</li> <li>• O exercício de identificação de palavras caracteriza um modelo de leitura bottom-up (Gough, 1985). (<i>Em um exercício para identificar as palavras como sendo do meio rural, do meio urbano...</i>)</li> </ul>

<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os bons alunos conferem segurança ao professor. (...<i>ela é uma aluna aplicada e interessada... Isso me deixa confiante frente ao meu papel de professora.</i>)</li> <li>• A identidade docente é ameaçada quando o aluno não atende aos desejos do professor. (<i>Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios em sala de aula e não em casa, pois assim eu poderia corrigi-los imediatamente, a fim de evitar futuros enganos ortográficos.</i>)</li> <li>• O agir professoral é reforçado quando o professor está atento às necessidades do aluno, bem como quando os papéis dos participantes da ação estão bem definidos. (<i>Pude notar que a aluna ficou ansiosa pela aula...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A resistência do aluno em fazer os exercícios em aula desagrada à professora. (<i>Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios em sala de aula e não em casa...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As conversas interculturais, envolvendo música, apresentam resultados positivos.(...<i>a aluna ficou ansiosa pela aula... disse já conhecê-la, pois em seu país (Argentina) é comum ouvir músicas gauchescas... ela contou-me sobre vários tipos de músicas tocadas na Argentina e curiosidades de lá.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** Neste diário, PA apresenta um modelo de leitura bottom-up, trabalhando com o vocabulário e configurando exercícios de leitura convencionais.

#### DIÁRIO 4

DISCURSO DE PA	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<p><b>CONFIG. SEMIÓTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto publicitário possui características importantes para as atividades em aula de leitura. (<i>O objetivo ... foi mostrar o gênero publicitário para o aluno estrangeiro...</i>)</li> <li>• A publicidade pode ser um texto rico em relação a aspectos culturais brasileiros. (<i>Minha intenção era divulgar a importância desses textos como representativos da cultura brasileira.</i>)</li> <li>• As aulas de leitura são adequadas ao proporcionar oportunidades para discussões/temáticas interculturais. (...<i>um dos objetivos das minhas aulas de leitura é mostrar o interculturalismo...</i>)</li> </ul>

<p><b>CONFIG. EPISTÊMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As teorias de Sandman (1985) , Vestergaard e Schroeder (1989) fornecem embasamento ao professor sobre a linguagem da propaganda.</li> <li>• A teoria de Rodolfo Ilari e Geraldini (1992) possui conteúdo apropriado em relação a provérbios e frases feitas.</li> <li>• Os conceitos de Fleuri (2003) sobre o interculturalismo podem embasar o trabalho cultural em leitura.</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Identificação da linguagem formal, informal em termos de léxico se encaixa no modelo bottom-up de leitura. (<i>...identificar a linguagem coloquial e diferenciá-la da culta e identificar qual a linguagem típica dos adolescentes: as gírias</i>)</li> <li>• Os exercícios de leitura podem proporcionar comparações culturais entre o jovem brasileiro e o argentino. (<i>Eu gostaria que os alunos identificassem a linguagem do jovem brasileiro e confrontassem com o comportamento e a linguagem dos jovens do seu país</i>)</li> <li>• O trabalho com palavras e expressões típicas (gírias e frases feitas) caracteriza o modelo de leitura bottom-up de Gough (1985). (<i>identificar a linguagem coloquial e diferenciá-la da culta e identificar...as gírias...</i>)</li> <li>• O saber-fazer do professor pode ser verificado através da maneira como soluciona os problemas em aula. (<i>A solução que encontrei foi perguntar à aluna do tempo em que ela foi adolescente</i>)</li> <li>• Os imprevistos oportunizam novas direções na temática para discussão. (<i>...tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava montada para alguém com algum conhecimento prévio do comportamento típico juvenil... A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel de um bom professor está em saber resolver os problemas circunstanciais em aula., ou seja refletir na ação. (<i>...tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava montada para alguém com algum conhecimento prévio do comportamento típico juvenil. A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tomada de decisões docente evidencia autoridade e poder. (<i>... tive que reestruturar meu pensamento... A solução que encontrei foi...</i>)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O saber fazer do professor confere status docente. (...<i>tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A retomada de aspectos do passado pessoal do aluno pode servir como tópico em discussões interculturais. (<i>A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** Para PA, o modelo bottom-up de leitura é mais adequado, pois ela dá destaque ao vocabulário do texto.

## DIÁRIO 6

<b>DISCURSO DE PA</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem de uma estratégia de leitura (top-down) na construção de sentido do texto é importante na produção de conhecimento. (<i>O objetivo dessa aula foi mostrar um tipo de estratégia de leitura para a construção do sentido do texto.</i>)</li> <li>• Os professores e os alunos podem aprender muito em aulas que trazem temáticas interculturais. (<i>O interculturalismo foi bem trabalhado nesta aula, pois a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O embasamento teórico para o modelo de leitura top-down tem como autores importantes Kato (1987); Kleiman (1989) e Aebersold &amp; Field (1997).</li> <li>• O autor Sandman (1985) é importante no que remete à linguagem da publicidade.</li> <li>• A teoria sobre as seqüências textuais é bem desenvolvida por Adam (1987).</li> <li>• O modelo construtivista de Kato (1987) é mal interpretado quando abrange a decodificação dos textos. (...<i>o modelo construtivista auxilia na decodificação de textos.</i>)</li> <li>• O modelo construtivista de Kato (1987) representa a construção e previsão do conteúdo de um texto. (...<i>a aluna conseguiu construir e prever todo o conteúdo do texto, a partir da parte não-verbal...</i>)</li> </ul>

<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os exercícios de identificação das seqüências textuais e dos operadores argumentativos se enquadram no modelo bottom-up de leitura. (...os exercícios referentes à parte das seqüências textuais, em especial aos operadores argumentativos, não foram realizados com tanto êxito.)</li> <li>• A ativação do conhecimento prévio através de imagens, questionamentos se encaixa no modelo top-down de leitura. (...nas atividades de pré-leitura, a aluna deveria ser capaz de adivinhar e fazer hipóteses de quem era a menina da foto e, para isso, deveria ativar seu conhecimento prévio.)</li> <li>• As atividades de pós-leitura podem ser desenvolvidas através de discussões interculturais. (O <i>interculturalismo</i> foi bem trabalhado nesta aula, pois a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura.)</li> <li>• As atividades de pré-leitura que enfatizam o conhecimento prévio são relevantes. (...nas atividades de pré-leitura, a aluna deveria ser capaz de adivinhar e fazer hipóteses de quem era a menina da foto e, para isso, deveria ativar seu conhecimento prévio.)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se satisfaz ao comprovar que o seu saber sobre o saber se efetiva na prática. (...fato este que me deixou surpresa e que comprova que o modelo construtivista (Kato, 1987) auxilia na decodificação de textos.)</li> <li>• O aluno fica inseguro no desempenho de certas atividades quando não domina a matéria. (...os exercícios referentes à parte das seqüências textuais, em especial aos operadores argumentativos, não foram realizados com tanto êxito, visto que a aluna ainda está insegura.)</li> <li>• O professor deve monitorar, prestar atenção no aluno e responder as necessidades dele, deste modo os papéis dos participantes desse contexto se definem. (os exercícios referentes... aos operadores argumentativos, não foram realizados com tanto êxito, visto que a aluna ainda está insegura, por isso preciso preparar mais tipos de exercícios.)</li> <li>• A consciência do saber sobre o saber fazer docente reforça a identidade do professor. (os exercícios referentes aos operadores argumentativos não foram ... com êxito... preciso preparar mais tipos de exercícios.)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se satisfaz ao comprovar que o seu saber sobre o saber se efetiva na prática. (...fato este que me deixou surpresa e que comprova que o modelo construtivista (Kato, 1987) auxilia na decodificação de textos.)</li> </ul>

<p><b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A interação aluno-professor é complementada na representação do contexto de uma outra cultura em discussões de pós-leitura. (<i>...a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura, em especial sobre esporte e trânsito. Falou que a Argentina é o primeiro país nas estatísticas de acidentes de trânsito ....</i>)</li> </ul>
--	--

**Conclusão:** Neste diário, o modelo utilizado por PA nas atividades de pré-leitura foi o top-down e nas atividades de leitura o bottom-up. Porém PA está confusa, pois citou o modelo construtivista de Kato (1987) como processo de decodificação dos textos.

#### DIÁRIO 11

DISCURSO DE PA	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<p><b>CONFIG. SEMIÓTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero textual música proporciona aprendizagem em aula de leitura. (<i>O objetivo da aula era mostrar ao aluno o gênero textual poema musicado,...</i>)</li> <li>• O gênero poema musicado possibilita a análise de dois tipos de linguagem a verbal e a musical. (<i>...a conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. EPISTÊMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A teoria de Nelson Barros da Costa (2002) apresenta bom conteúdo a respeito do gênero textual música.</li> <li>• A teoria de Maria Helena de Moura Neves (2001) sobre as classes gramaticais pode embasar as atividades em aula de leitura..</li> <li>• A teoria sobre o modelo top-down de leitura é mal aplicada quando relacionada a atividades do tipo <i>cloze</i> que evidenciam um modelo bottom-up. (<i>...entendia a palavra, mas não sabia escrever, escrevia-a em espanhol, como aconteceu com a palavra pés: ela escreveu pies.</i>)</li> <li>• A teoria sobre o modelo top-down de leitura é bem entendida quando possibilita reflexões prévias sobre o assunto tratado no texto. (<i>Foram propostas questões para ela refletir sobre o provável assunto do texto...</i>)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As questões que estimulam o conhecimento prévio do aluno (top-down) e as atividades <i>cloze</i> (bottom-up) compõem</li> </ul>

<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<p>atividades de pré-leitura no trabalho com a música. (<i>Foram propostas questões para ela refletir sobre o provável assunto do texto... Também foi proposta uma atividade de teste cloze,...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os exercícios de leitura, envolvendo as classes gramaticais, complementam o trabalho e o entendimento de um texto dentro do modelo bottom-up. (<i>...planejei ensinar que a mesma palavra tem variações, podendo ser verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio.</i>)</li> <li>• Questões que apontem aspectos interculturais e discussões realizam efetivamente atividades de pós-leitura. (<i>...em relação às atividades de pós-leitura, tratei de fazer uma leitura intercultural ...</i>)</li> <li>• As atividades de pré-leitura baseadas no modelo top-down são produtivas em aula de PLE. (<i>Nas atividades de pré-leitura, recorri ao processo top-down de leitura</i>) (prática X semiótica)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identidade docente é ratificada pela preocupação com a aprendizagem do aluno. (<i>Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida...</i>)</li> <li>• O ensino das palavras demonstra um ensino mais tradicional em leitura e, portanto confere mais segurança ao professor. (<i>...Preencha as lacunas com um verbo, adjetivo, substantivo ou advérbio ... Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida e foi isso mesmo que acabou acontecendo, pois o vocabulário já havia sido ensinado na aula anterior que também tratava do mesmo assunto...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identidade docente é ratificada pela preocupação com a aprendizagem do aluno. (<i>Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As discussões interculturais oportunizam a representação de valores, bem como aspectos representativos de uma dada cultura. (<i>A aluna respondeu que não tem preconceito nenhum em relação às pessoas “diferentes”, que no seu país há muitas pessoas...</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** O modelo bottom-up de leitura e o top-down são utilizados, simultaneamente, por PA de acordo com seus objetivos nas atividades de leitura.

## DIÁRIO 12

DISCURSO DE PA	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura crítica de artigos polêmicos constitui bom recurso em aula de leitura. (<i>O objetivo ... era trabalhar a leitura crítica. Encontrei um artigo ... que possibilitava uma boa polêmica</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wallace (1993) apresenta um conjunto teórico apropriado sobre leitura crítica no ensino de línguas.</li> <li>• As atividades que contenham tópicos interculturais são bem embasadas por autores como Fleuri (2003).</li> <li>• O modelo top-down de leitura é apresentado por teóricos como Goodman (1976), Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold e Field (1997).</li> <li>• Atividades de leitura podem ser apoiadas por autores como Ulman (1978), Trevisan (1992) e Paz (1996).</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As leituras interculturais podem ser desenvolvidas pela comparação entre diferentes realidades. (<i>...pretendia confrontar a nossa realidade com a do aluno para fazermos uma leitura intercultural.</i>)</li> <li>• As atividades de revisão são produtivas e necessárias nas aulas de leitura. (<i>Outro objetivo era revisar os operadores argumentativos,...</i>)</li> <li>• Instigar, inferir e/ou refletir sobre o assunto do texto remete a atividade de pré-leitura de estilo top-down. (<i>...em relação às atividades de pré-leitura era fazer com que a aluna pensasse, refletisse e inferisse sobre o provável assunto do texto.</i>)</li> <li>• A exploração da linguagem não verbal, o título do texto, bem como perguntas são benéficas em atividades de pré-leitura no modelo top-down. (<i>Parti de hipóteses da parte não-verbal e do próprio título do texto...</i>)</li> <li>• As atividades de leitura podem ser desenvolvidas pela interpretação do texto, exercícios de formação de palavras, frames e operadores argumentativos, evidenciando um modelo bottom-up. (<i>...foram feitas atividades sobre interpretação do texto, formação de palavras (Ulmann, 1978), frames (Trevisan, 1992) e operadores argumentativos (Paz, 1996)</i>)</li> <li>• As discussões desenvolvidas em atividades de pós-leitura proporcionam choque cultural. (<i>...observei que a aluna ficou chocada ao saber que no Brasil muitas crianças pobres trabalham para sustentar suas famílias.</i>)</li> </ul>

<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A solução dos problemas em sala de aula, das dúvidas discentes reforça a identidade e a capacidade docente em sala de aula, pois evidencia reflexão na ação. (...<i>tive que interromper o curso natural da aula e induzir sobre o significado da palavra...</i>)</li> <li>• Os alunos gostam de aprender coisas novas sobre os países estrangeiros através de textos polêmicos, curiosos e discussões. (...<i>noto que a aluna gosta dos textos que são levados para a sala de aula. Ela disse que está gostando muito do curso,...</i>)</li> <li>• O processo de revisão de conteúdos representa um monitoramento da aprendizagem em aula e reforça a identidade professoral. (...<i>queria testar o progresso dela na produção de textos e na realização dos exercícios referentes aos operadores argumentativos, já que estes estão sendo revisados.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A solução dos problemas em sala de aula, das dúvidas discentes reforça a identidade e a capacidade docente em sala de aula, pois evidencia reflexão na ação. (...<i>tive que interromper o curso natural da aula e induzir sobre o significado da palavra...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dimensão intercultural na leitura possibilita resgatar a história de um povo. (...<i>pretendia confrontar a nossa realidade com a do aluno para fazermos uma leitura intercultural.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** Neste diário, PA desenvolveu, mais apuradamente, as atividades de pré-leitura no modelo top-down. As atividades de estilo bottom-up também se fazem presentes. Algo de extrema relevância é que PA realiza, satisfatoriamente, uma leitura intercultural do texto, fazendo com que o aluno reflita e discuta sobre o tema.

#### DIÁRIO 14

DISCURSO DE PA	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<p><b>CONFIG. SEMIÓTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos do tipo publicitário são produtivos em aula de leitura (<i>O objetivo dessa aula era mostrar uma realidade</i>)</li> </ul>

	<i>brasileira... a partir de uma propaganda retirada da revista Veja.)</i>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As publicidades e propagandas podem ser bem abordadas se considerarmos a teoria de Sandman (1993).</li> <li>• Os autores como Goodman (1976), Farnham-Dyggory (1992) e Aebersold &amp; Field (1997) representam bom embasamento para processos de leitura top-down.</li> <li>• As diferenças culturais são bem explicadas por autores como Bateson (1986), Morin (1996) e Fleuri (2003), adeptos do paradigma da complexidade.</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pré-leitura pode ser desenvolvida através da ativação do conhecimento de mundo do aluno, bem como de uma análise dos ícones do texto dentro dos parâmetros do modelo top-down. (<i>...pretendia fazer com que a aluna ativasse seu conhecimento de mundo e fizesse, primeiramente, uma leitura de todas as partes do texto, começando pela parte icônica.</i>)</li> <li>• Os exercícios de pós-leitura geralmente são bem desenvolvidos em debates, discussões baseadas no assunto do texto. (<i>Vi que o interculturalismo foi bem trabalhado nessa aula, e que em aulas para estrangeiros é de suma importância o diálogo entre as culturas dos países dos envolvidos.</i>)</li> <li>• As reuniões de pesquisa-ação ajudam o professor a refletir sobre suas ações/práticas em sala de aula. (<i>Então, como eu já havia previsto e programado, fiz uma explicação geral...</i>)</li> <li>• Os exercícios que ao mesmo tempo instigam o conhecimento prévio do aluno e trabalham no nível da palavra e da sintaxe configuram atividades de leitura no modelo interativo de Rumelhart (1985). (<i>Pedi que ela prestasse atenção na primeira frase do texto "Ajude seus alunos a manter o caderno sempre atualizado" e, tomando como referência a estrutura dessa frase, montasse outras, mantendo a mesma estrutura sintática.</i>)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar atividades mais complexas faz parte de uma boa conduta de um professor. (<i>Então, como meu dever de professora, tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela.</i>)</li> <li>• Um bom professor de leitura em segunda língua deve oportunizar o interculturalismo em aula. (<i>...em aulas para estrangeiros é de suma importância o diálogo entre as culturas...trabalhar as diferenças faz parte do paradigma da complexidade...</i>)</li> </ul>

<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem autoridade e consciência para saber quando e como variar os níveis de aprendizagem (do fácil ao complexo).(<i>... como meu dever de professora, tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As discussões interculturais são espaços de aprendizagem e manifestação de valores, crenças, ideologias. (<i>Ela falou que lá na Espanha não é assim, o nacionalismo não é exaltado,... não é bem visto. O nacionalismo é igualado ao Fascismo, visto que durante a Guerra Civil (que ainda está muito presente), os fascistas estavam ligados ao governo.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** O modelo top-down de leitura é bem utilizado em atividades de pré-leitura. Nas atividades de leitura, PA demonstra amadurecimento em sua prática de leitura, pois apresenta atividades no modelo interativo, processando os modelos top-down e bottom-up de leitura, quando necessário.

## DIÁRIO 16

<b>DISCURSO DE PA</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os filmes proporcionam conhecimento intercultural em aula. (<i>nada melhor que passar o filme brasileiro Eu, Tu, Eles, como estímulo para a aluna entender e conhecer essa diversidade cultural que existe no contexto brasileiro.</i>)</li> <li>• Os filmes são importantes em termos de atividades auditivas (percepção da linguagem estrangeira). (<i>Outro objetivo ... era fazer com que a aluna aprimorasse sua compreensão auditiva.</i>)</li> <li>• As atividades de pesquisa e prática, no caso da pesquisa – ação, são significativas, pois proporcionam grande aprendizagem para os acadêmicos em formação. (<i>...posso afirmar que meu aprendizado foi maior do que todo o tempo que estou na universidade.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O autor Fleuri é importante no que refere aos conceitos e estratégias ao se trabalhar a intercultura.</li> <li>• Os autores como Goodman (1976), Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold &amp; Field (1997) são relevantes no entendimento do processo de leitura top-down.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo holístico de Richter (2004) é significativo no processo de formação de professores.</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pré-leitura que envolvem questionamentos, indo do geral para o específico, encaixam-se no modelo top-down de leitura. <i>(As atividades de pré-leitura consistiram de tópicos... , do geral para o particular, os quais serviam de base para uma discussão oral do filme)</i></li> <li>• As atividades de leitura que são significantes ao detalhar o conteúdo cultural e lingüístico do filme incluem o levantamento dos principais eventos do filme; a discussão a respeito dos personagens, os cenários, os comportamentos dos personagens, os costumes, a linguagem;.... <i>(Nas atividades de leitura... pedi para a aluna fazer um levantamento dos principais acontecimentos do filme... discussão pelos personagens, cenário, comportamentos dos personagens, linguagem, costumes, realidade brasileira X realidade nordestina)</i></li> <li>• As atividades de leitura em uma perspectiva intercultural proporcionam choque cultural. <i>(A aluna ficou um pouco chocada com Darlene...)</i></li> <li>• O professor é elemento essencial ao proporcionar esclarecimentos em discussões que envolvam temas interculturais e lingüísticos, mostrando reflexão na ação. <i>(...tive que explicar que devido à precariedade da vida das personagens esse comportamento era considerado natural e culturalmente aceitável para aquela situação de marginalização rural)</i></li> <li>• Uma postura decisiva em relação às práticas de sala de aula demonstra amadurecimento do professor. <i>(...resolvi passar todo o filme...advertindo-a...notei que a aluna assistiu ao filme atentamente.. resolvi fazer nesse dia... também queria que a aluna ficasse pensando no filme...aula)</i></li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pesquisa-ação são importantes no crescimento profissional (amadurecimento) de um professor em formação. <i>(...respondeu adequadamente...)</i></li> <li>• O bom desenrolar das práticas em sala de aula demonstra um professor consciente de seu papel em sala de aula. <i>(Então, tive que explicar que devido à precariedade da vida das personagens esse comportamento era considerado natural)</i></li> <li>• As atividades de pesquisa-ação são importantes no crescimento profissional (amadurecimento) de um professor em formação, bem como proporciona vivência variada em termos de práticas e sentimentos e realização profissional. <i>(...pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto. De meu lado, posso</i></li> </ul>

	<i>afirmar que meu aprendizado foi maior do que todo o tempo que estou na universidade. Pude experimentar várias sensações... , passando por muitas particularidades.)</i>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor adquire certo valor em função dos resultados, ou seja, da aprendizagem do aluno. (...pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As discussões interculturais produzem conhecimentos tanto para os alunos como para os professores. (Acrescentou que notou que a grande diferença entre o nordeste e o sul é que o sul é uma região rica e desenvolvida... Aproveitei e perguntei se no seu país de origem existiam diferenças culturais ... Ela respondeu que sim e que na Espanha não há só sotaque diferente entre as regiões, mas também idiomas diferentes...)</li> </ul>

**Conclusão:** Neste último diário, podemos perceber que o objetivo maior de PA foi com as atividades de estilo top-down, que são relevantes em termos de pré-leitura. Por sua vez, as atividades de leitura contemplam mais discussões e questionamentos sobre partes importantes da leitura, encaixando-se em uma perfeita leitura intercultural do texto. PA também realiza, satisfatoriamente, a leitura num modelo interativo.

#### 4.2.5 Categorias da Análise do Discurso de Gee nos Diários de PB

##### DIÁRIO 1

<b>DISCURSO DE PB</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As reportagens de revistas são úteis em aula de leitura. (O gênero trabalhado hoje foi uma reportagem retirada da revista “Isto é gente”,...)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro “Forma e função nos gêneros de discurso” de V.L.P Silva (1995) contribui na aquisição de teoria significativa sobre os gêneros textuais.</li> <li>• A dissertação de mestrado de Dioni Paz (1996) apresenta apoio teórico sobre os operadores argumentativos.</li> <li>• O conhecimento apurado de teorias sobre o ensino nem sempre evidencia uma boa prática de sala de aula. (...recorri ao livro... Conceituei os operadores argumentativos. Percebi</li> </ul>

	<i>que os alunos têm muitas dificuldades)</i>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os operadores argumentativos podem ser o foco de análise em uma atividade de leitura. <i>(Outro objetivo foi trabalhar os operadores argumentativos que apareciam no texto.)</i></li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um perfil docente adequado é confirmado quando o professor atende às necessidades do aluno. <i>(Percebi que os alunos têm muitas dificuldades,... Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas.)</i></li> <li>A falta de aprendizagem dos alunos pode provocar sentimentos de surpresa e insatisfação do professor. <i>(Percebi que os alunos têm muitas dificuldades)</i></li> <li>O professor que não consegue resolver os problemas no momento que eles surgem em aula, demonstra que não possui o saber fazer necessário para um professor. <i>(Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas, na próxima aula)</i></li> <li>O professor que mesmo não conseguindo resolver os problemas em aula, tenta resolvê-los posteriormente tem consciência de seu papel como professor. <i>(Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas)</i></li> <li>A identidade do professor é ameaçada quando o seu papel, ou o do aluno não está bem definido. <i>(eu achava que nas aulas anteriores eu estava ensinando bem... pretendo fazer atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos, que me deixaram triste nessa aula)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor que não consegue resolver os problemas no momento que eles surgem em aula, demonstra que não possui o saber fazer necessário para um professor. <i>(Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas, na próxima aula)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas frustradas podem trazer à tona sentimentos de surpresa e insatisfação ao professor. <i>(... para suprir as necessidades dos alunos, que me deixaram triste nessa aula)</i></li> </ul>

**Conclusão:** Para PB, o processo de leitura é, essencialmente, de valorização da forma, ou seja, trabalho com vocabulário, num estilo estruturalista.

## DIÁRIO 3

DISCURSO DE PB	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero publicitário pode ser um componente essencial no trabalho de leitura. <i>(O objetivo da minha aula foi explorar o gênero publicitário como um tipo de texto midiático que faz parte do dia-a-dia da sociedade.)</i></li> <li>• Vários elementos teóricos e práticos podem auxiliar na construção do conhecimento em aula. <i>(Precisei conceituar...recorri ao conceito de...decidi rever os conceitos...)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro de Sandman (1993) "A linguagem da propaganda" apóia a prática que envolva textos midiáticos no ensino.</li> <li>• Os autores como Rodolfo Ilari e Geraldi (1995) oferecem apoio teórico no que remete a definição de expressão idiomática.</li> <li>• As autoras como Kato (1987) e Kleiman (1989) são fundamentais para o entendimento do modelo top-down de leitura.</li> <li>• A utilização de conceitos serve como apoio para as práticas de sala de aula. <i>(...publicidade é...vender um produto ...expressões idiomáticas são frases compostas de diferentes palavras...)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de estilo bottom-up envolvem a seleção de expressões idiomáticas. <i>(Outro objetivo foi fazer os alunos identificarem expressões idiomáticas (gírias e frases feitas)</i></li> <li>• A busca do significado da palavra quando do geral para o específico configura o modelo top-down de leitura. <i>(Ao fazer esse enfoque do geral para o particular, os alunos adivinhavam o significado das expressões, até acertarem a melhor opção.)</i></li> <li>• As atividades de pós-leitura podem ser desenvolvidas por debates e discussões em aula. <i>(Nas atividades de pós-leitura, ao fazer a abordagem intercultural.)</i></li> <li>• Diante dos imprevistos a professora deve buscar soluções para encaminhar o desenvolvimento normal da aula. <i>(... então questioneei se eles...Perguntei se no país deles...)</i></li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve sempre buscar soluções diante dos problemas em aula/reflexão na ação. <i>(Fiquei enrolada, mas busquei uma solução)</i></li> <li>• A frustração docente ocorre quando os objetivos planejados</li> </ul>

	<p>não são atingidos. <i>(Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria, por isso fiquei frustrada como professora, porque não consegui um bom resultado)</i></p>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor deve sempre buscar soluções diante dos problemas em aula/reflexão na ação. <i>(Fiquei enrolada, mas busquei uma solução)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A retomada de aspectos relacionados ao passado pessoal do aluno ou do seu país quebra barreiras entre diferentes culturas <i>(...então questioneei se eles não conviviam com adolescentes. Perguntei se no país deles...)</i></li> </ul>

**Conclusão:** PB consegue produzir, razoavelmente, atividades de estilo bottom-up e top down no processo de leitura.

#### DIÁRIO 4

<b>DISCURSO DE PB</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As aulas de leitura podem ser desenvolvidas através de textos midiáticos. <i>(...trabalhei o texto “Salvem o jogue” retirado da revista Época... Esse texto é uma reportagem, isto é, um texto midiático...)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A teoria sobre o interculturalismo é reforçada por autores como Fleuri (2003).</li> <li>O modelo top-down de leitura é desenvolvido por autoras como Kato (1987) e Ângela Kleiman (1989).</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os trabalhos de leitura em PLE envolvem interculturalismo. <i>(Objetivei trabalhar a cultura existente entre os países, fazendo uma intercultura...)</i></li> <li>Dúvidas lexicais podem ser resolvidas usando a estratégia de hipotetização atribuída ao modelo top-down. <i>(uma aluna teve algumas dificuldades para entender certas expressões... usei a estratégia top-down de leitura...)</i></li> <li>O trabalho no nível lexical representa um modelo de leitura bottom-up. <i>(...precisei trabalhar também a abordagem bottom-)</i></li> </ul>

	<p><i>up de leitura)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os exercícios de elaboração de frases, seleção de expressões, comparações, substituições de palavras e sinonímia são característicos do modelo bottom-up de Gough (1985) (<i>Pedi que ela encontrasse as expressões... que parte das palavras ou frases para o todo do texto... solicitei que ela elaborasse frases com as expressões... A criança montou no lombo do burro ou subiu nas costas do burro...</i>)</li> <li>As dúvidas discentes podem ser resolvidas através da elaboração de mais atividades para os alunos. (<i>solicitei que ela elaborasse frases com as expressões... Só assim poderia ver realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases)... inferi que ela entendeu muito bem as expressões...</i>)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A abordagem intercultural proporciona motivação tanto para o professor quanto para o aluno. (<i>pude perceber ainda mais o quanto é importante a leitura intercultural entre professor e aluno, pois ao mesmo tempo em que eu me sinto motivada, o aluno também se sente</i>)</li> <li>Um bom professor preocupa-se com seus alunos, ou seja deve ensinar e solucionar os seus problemas. (<i>Só assim poderia ver realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases)... inferi que ela entendeu muito bem as expressões.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As dúvidas discentes podem ser resolvidas através da elaboração de mais atividades para os alunos. (<i>solicitei que ela elaborasse frases com as expressões... Só assim poderia ver realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases)... inferi que ela entendeu muito bem as expressões...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O interculturalismo traz à tona os modelos culturais de países diferentes, bem como situações culturais e discursivas peculiares. (<i>Uma aluna comentou que lá na Argentina também existe o nordeste argentino com os mesmos problemas daqui, sofrem com a seca, com a miséria e também usam o burro para o transporte de carga.</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** A acadêmica-professora já utiliza, conscientemente, os modelos de leitura bottom-up e top-down de acordo com os objetivos traçados para a aula de leitura.

## DIÁRIO 5

DISCURSO DE PB	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As músicas oportunizam atividades de leitura. (... <i>trabalhei o gênero textual poema musicado, um samba da Alcione...</i>)</li> <li>• O entendimento lexical em atividade de leitura pode ser adquirido através de gravuras. (<i>Tentei esclarecer essa diferença com umas fotos sobre a cidade de Canela e Gramado. .. Procurei também na Internet fotos de favelas</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro “Gêneros textuais e ensino” de Ângela Paiva Dionísio e outros (2002) traz conteúdo significativo sobre o gênero textual música.</li> <li>• Na busca por teoria eficaz sobre os modalizadores, o livro “Argumentação e linguagem” de Ingedore G Villaça Koch (1993) é adequado.</li> <li>• O interculturalismo é bem fundamento em Fleuri (2003).</li> <li>• A seleção de palavras de um texto não configura um modelo top-down de leitura. (... <i>percebi que a aluna estava escrevendo a música. Parecia que ela fazia uma leitura top-down...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No trabalho com a música atividades como a percepção dos efeitos de sentido do texto, da melodia, da conjunção verbo-melódica e a análise dos artistas e seus estilos, posicionamentos são produtivos em termos de atividade de leitura. (<i>Quería que o aluno percebesse os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjunção verbo-melódica e conhecesse artistas do nosso país, seus estilos, seus posicionamentos...</i>)</li> <li>• O trabalho com os modalizadores se enquadra no perfil de leitura bottom-up. (<i>Trabalhei também os modalizadores.</i>)</li> <li>• As atividades de pré-leitura são essenciais ao promoverem um entendimento do texto a ser analisado. (...<i>falamos sobre música brasileira no geral, após forneci a música somente ouvida, para que a aluna explorasse o campo lexical, a atitude do autor e as palavras-chave.</i>)</li> <li>• As atividades de leitura são importantes quando focalizam as características de determinado gênero textual e aspectos interculturais. (<i>mostrar para a aluna que a música também é um gênero textual e desenvolver uma leitura intercultural entre os alunos...</i>)</li> <li>• As atividades de pós-leitura proporcionam discussões interessantes em aula. (<i>O assunto da música proporcionou</i></li> </ul>

	<p><i>um bate-papo muito legal, pois os alunos disseram que gostam de música brasileira, principalmente de samba)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades interculturais podem provocar mal entendidos devido às diferenças dos modelos culturais dos alunos. (<i>... a aluna confundiu a palavra “morro” na música com vegetação (paisagem). Essa interpretação se originou de um exercício em que ela tinha que substituir a palavra “morro” por um correspondente, mas dentro do contexto da música seria “favela”</i>)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reflexão na ação proporciona bons resultados na solução das dúvidas dos alunos. (<i>Tentei esclarecer essa diferença com fotos ...que apresentavam morros como vegetação....Procurei também na Internet fotos de favelas (em morros)</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem o poder de decidir quais são seus objetivos em sala de aula. (<i>Queria que o aluno percebesse os efeitos de sentido do texto... conhecesse artistas do nosso país)</i></li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de leitura tornam-se significativas quando recorrem às características de determinado gênero textual e aspectos interculturais. (<i>mostrar para a aluna que a música também é um gênero textual e desenvolver uma leitura intercultural entre os alunos...</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** PB promove atividades de leitura que envolvem o modelo bottom-up e top-down. Porém, ela resvala no modelo top-down ao conceber atividades no nível lexical, dando ênfase à busca lingüística e não cognitiva do léxico.

## DIÁRIO 9

<b>DISCURSO DE PB</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero textual reportagem possui características apropriadas para um trabalho de leitura. (<i>A reportagem era bastante informativa e explicativa.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A preparação de uma aula de leitura no modo interativo pode ser bem embasada através de autores como Kato (1987) e Aebersold &amp; Field (1997).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero reportagem é bem fundamentado em Silva (1995)</li> <li>• O interculturalismo é bem representado por Fleuri (2000)</li> <li>• O paradigma da complexidade de Bateson (1986); Morin (2000) e Fleuri (2003) auxilia o professor em suas práticas de sala de aula.</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de pré-leitura no estilo top-down quando não bem desenvolvidas podem ser substituídas pelas de estilo bottom-up. (<i>...tive que deixar de lado por alguns instantes a leitura top-down (que eu tinha programado fazer) e apelar para a leitura bottom-up.</i>)</li> <li>• As atividades de interpretação de texto, sinônimos e antônimos são mais bem configuradas em atividades de leitura. (<i>Nas atividades de leitura ocorreu tudo tranqüilo, pois a maioria das atividades eram de interpretação, sinonímias e antonímias</i>)</li> <li>• Os temas interculturais polêmicos são produtivos em termos de discussão à medida que transmitem valores como o respeito entre grupos diferentes. (<i>Ao abordar a perspectiva intercultural (Fleuri, 2003) queria mostrar que grupos diferentes devem ser respeitados</i>)</li> <li>• As discussões interculturais proporcionam questionamentos sobre vários temas transversais relevantes. (<i>Falamos de vários temas transversais como criação de filhos, saúde e educação</i>)</li> <li>• As explanações ilustrativas, bem como a posterior elaboração de atividades para solucionar as dúvidas dos alunos é enquadrado como uma boa prática em aula de leitura. (<i>...comecei a falar do filme...dos tipos de música...cantei...mesmo assim a aluna me fez inferir que desconhecia o autor. ...prometi trazer algo na próxima aula...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve auxiliar o aluno através de explicações no entendimento de certas temáticas em aula. (<i>... fiz meu papel de professora para ajudar a aluna, comecei a falar do filme que está em cartaz nos cinemas, do jeito de ser de Cazusa</i>)</li> <li>• O professor deve sempre tentar trazer novas informações, apoiando a construção do conhecimento desse aluno. (<i>...prometi trazer algo na próxima aula que aumentasse seus conhecimentos.</i>)</li> <li>• Certos imprevistos em sala de aula podem espantar o professor. (<i>Fiquei espantada, porque quando surgem problemas nas aulas, geralmente são nas atividades de leitura, hoje foi ao contrário</i>)</li> <li>• O paradigma da complexidade deve ser considerado por professores (<i>...que defende que, nós, professores precisamos desenvolver uma postura bastante abrangente e interdisciplinar em sala de aula.</i>)</li> </ul>

<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O poder do professor é demonstrado através das novas informações que apóiam a construção do conhecimento do aluno. (...<i>prometi trazer algo na próxima aula que aumentasse seus conhecimentos.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A retomada de assuntos polêmicos permite uma melhor compreensão do momento atual. (...<i>ela falou que lá existe preconceito como aqui no Brasil...perguntei para a aluna como o governo lidava com as drogas</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** PB mostra amadurecimento na prática de ensino ao adaptar suas atividades top-down para bottom-up de acordo com a necessidade do contexto apresentado. Além disso, ela aplica o modelo interativo, o que indicia a maturação do seu saber sobre o saber fazer.

## DIÁRIO 12

<b>DISCURSO DE PB</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os artigos de opinião oportunizam discussões significativas em aula em função de suas temáticas polêmicas. (<i>O texto de hoje é um artigo que trata da ética na medicina. Planejei estudar este gênero para trabalhar com as opiniões contidas no texto, uma vez que esse artigo de opinião era bastante polêmico</i>)</li> <li>• O embasamento teórico adquirido pelo professor pode ser transferido ao aluno de maneira simplificada, auxiliando no entendimento de determinado tópico. (<i>Acho que ela entendeu bem meu propósito de fazer uma leitura top-down associada à leitura bottom-up. É o modelo interativo de leitura de Aebersold &amp; Field.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo top-down foi originalmente fundamentado por Goodman (1976).</li> <li>• A teoria sobre <i>frame</i> é embasada por Koch (1986).</li> <li>• As atividades de leitura no nível lexical são estruturadas pelo modelo bottom-up de leitura Aebersold &amp; Field (1997).</li> <li>• Os autores como Aebersold &amp; Field (1997) oferecem explicações sobre o modelo interativo de leitura.</li> </ul>

<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas de pré-leitura que envolvem o levantamento de idéias possíveis sobre o tema do texto, bem como estimule o conhecimento prévio do aluno através da criação de hipóteses caracteriza um modelo top-down. (<i>Queria que a aluna observasse como é possível identificar o assunto de um texto a partir do conhecimento prévio do aluno, fazendo o levantamento de possíveis adivinhações sobre o tema.</i>)</li> <li>• As <i>frames</i> podem ser exploradas elucidando o campo semântico de um texto. (<i>Pretendi também trabalhar com campos semânticos e explicar o que é “frame” na leitura.</i>)</li> <li>• As atividades de vocabulário, pontuação e <i>frame</i> são categorizadas dentro do modelo bottom-up como atividade de leitura. (<i>...a aluna começou a fazer as questões de leitura, fazendo atividades sobre vocabulário, pontuação e frame.</i>)</li> <li>• O trabalho com as marcas de argumentação textual no nível semântico confere um modelo de leitura interativa (<i>..procurei mostrar as relações de sentido entre as palavras do texto. Acho que ela entendeu bem meu propósito de fazer uma leitura top-down associada à leitura bottom-up.</i>)</li> <li>• A prática de pós-leitura pode ser bem estruturada em discussões em uma perspectiva intercultural. (<i>A aluna colocou que acha...Ela disse já ter presenciado... tivemos um longo bate-papo ...discutimos sobre a vocação do professor e sua competência....</i>)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos gostam de discutir temas em uma perspectiva intercultural.(<i>... pude perceber que a aluna gostava das minhas aulas com enfoque intercultural e dos meus procedimentos sobre levantamento de hipóteses sobre o assunto dos textos</i>)</li> <li>• A satisfação do aluno em relação à metodologia do professor proporciona a realização do profissional do ensino. (<i>...pude perceber que a aluna gostava das minhas aulas com enfoque intercultural... Me senti muito feliz com minha escolha profissional.</i>)</li> <li>• Um professor seguro de suas ações e das necessidades de seus alunos possui seu papel bem definido em sala de aula. (<i>A aluna não teve dificuldades em identificar...hipóteses. Queria que a aluna observasse como é possível... o levantamento de possíveis adivinhações sobre o tema</i>)</li> <li>• Uma boa prática geralmente está associada a um bom conjunto teórico (<i>:...fazendo atividades sobre vocabulário, pontuação e frame. Realizamos, então, o modelo ascendente de leitura: bottom-up...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O bom desempenho professoral reflete satisfação e status dentro do contexto de ensino. (<i>Acredito que realizei bem esta aula. Me senti muito feliz com minha escolha profissional.</i>)</li> </ul>

<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades que fazem o aluno lembrar de algo que tenha presenciado é um ótimo exercício de leitura intercultural. (<i>Ela disse ter presenciado casos em que o profissional da área médica faltou com a ética no país em que ela morava.</i>)</li> </ul>
-------------------------------------	--

**Conclusão:** PB consegue realizar, satisfatoriamente, atividades de tipo bottom-up e top-down, processando atividades no modelo interativo de leitura.

## DIÁRIO 14

<b>DISCURSO DE PB</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso de reportagens em aula de leitura é satisfatório ao proporcionar discussões interculturais. (<i>Escolhi um texto bastante polêmico para gerar uma boa discussão intercultural... passamos para a leitura propriamente dita da reportagem</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática de pesquisa-ação é fundamentada por Thiollent (1996) e Serrano (1990).</li> <li>• A visão dos diários como instrumento de reflexão sobre as práticas de ensino são desenvolvidas por Polán e Martín(1997).</li> <li>• O modelo top-down de leitura é conceituado e desenvolvido por autores como Goodman (1976), Farnham-Diggori (1992) e Aebersold &amp; Field (1997)</li> <li>• O contexto textual da reportagem é embasado por Silva (1995).</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pré-leitura são habitualmente satisfatórias em uma perspectiva top-down de leitura. (<i>Como de costume, iniciei a aula com as atividades de pré-leitura... Detectei que ela fazia uma leitura top-down.</i>)</li> <li>• As deduções sobre o assunto de um texto, bem como as relações do lingüístico com o icônico representam o modo de leitura top-down.(<i>A aluna conseguiu deduzir o que seria tratado no texto, relacionando a parte icônica com o título e com a manchete do mesmo... Detectei que ela fazia uma leitura top-down</i>)</li> <li>• A seleção de vocabulário e exercícios de sinonímia em um texto configuram o modelo bottom-up de leitura. (<i>Agora minha proposta era fazê-la perceber mais detalhes do vocabulário</i>)</li> </ul>

	<p><i>próprio desse gênero textual.. Iniciamos as atividades de leitura que eram de interpretação e de sinônimas)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pós-leitura que incluem debates são bem desenvolvidas através de uma leitura intercultural associada a questionamentos ligados ao modelo top-down de leitura. (...as atividades de pós-leitura ( Aebersold &amp; Field, 1997) foram realizadas mesclando a leitura intercultural (Fleuri, 2003) com o modelo top-down (Goodman, 1976), transformando-se em um caloroso debate.)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se satisfaz quando seus objetivos são alcançados em sala de aula. (<i>Detectei que ela fazia uma leitura top-down... Era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso.</i>)</li> <li>• O professor tem o papel fundamental de auxiliar os alunos em suas dúvidas. (<i>Ela não entendeu o enunciado da atividade, tive que refazer a questão e explicar ... Expliquei que... fizemos essa atividade de responder em conjunto... Reli com a aluna o texto novamente e fomos respondendo às perguntas</i>)</li> <li>• O trabalho de pesquisa-ação aliado aos parâmetros do paradigma da complexidade proporciona crescimento e satisfação profissional. (...<i>fiquei muito feliz em ter participado como acadêmica-professora desse curso... Ao trabalhar com leitura ... intercultural adquiri um conhecimento de mundo e uma experiência docente nos moldes do paradigma da complexidade ... que jamais vou esquecer.</i>)</li> <li>• O trabalho de pesquisa-ação (reflexão sobre e na ação), a escritura de diários é reconhecidamente benéfico ao professor, por causa dos resultados positivos que proporciona. (...<i>vou achar falta dessa atividade que me proporcionou bons momentos de reflexão teórico-prática, segundo os moldes da pesquisa-ação ... e da idéia de produção de diários como ação reflexiva do professor</i>).</li> <li>• A preocupação professoral na seleção e aplicação das atividades de leitura evidenciam um professor maduro. (<i>Escolhi um texto bastante polêmico para gerar uma boa discussão intercultural... detectei que ela fazia uma leitura top-down, porque usava seu conhecimento prévio...hipóteses ou advinhação</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se satisfaz quando seus objetivos são alcançados em sala de aula. (<i>Detectei que ela fazia uma leitura top-down... Era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A crença de que o professor ensina e o aluno aprende é historicamente e gradativamente concebida por professores</li> </ul>

<b>HISTÓRICO RELACIONAL</b>	em formação. (... <i>tive que refazer a questão e explicar para a aluna o que é preciso para escrever uma reportagem.. Expliquei que...</i> )
-----------------------------	---

**Conclusão:** PB realiza atividades de leitura, predominantemente e conscientemente, no modelo top-down. Também realiza, com consciência, o modelo bottom-up de leitura, processando, assim, o modelo interativo.

#### 4.2.6 Categorias da Análise do Discurso de Gee nos Diários de PC

##### DIÁRIO 2

<b>DISCURSO DE PC</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero textual 'Cartas de aconselhamento' pode ser aproveitado em aula de leitura em PLE. (<i>O texto escolhido para a aula de hoje foi Cartas de aconselhamento.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autora Mary Kato (1987) assessora os professores ao fornecer vários modelos de leitura a seguir.</li> <li>• No trabalho com 'cartas de aconselhamento' pode-se buscar a dissertação de Oliveira (2001).</li> <li>• O texto "Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais" de Fleuri (2003) oportuniza uma diretriz no trabalho com o interculturalismo para professores em geral.</li> <li>• A organização retórica de um gênero textual pode ser considerada na seleção de textos para atividades de aula. (<i>para jovens, na fase da adolescência, que enfrentam as mais diversas angústias, como medo e indecisões na luta por sua própria identidade...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com gêneros como prática social inclui atividades orais e escritas. (<i>propus atividades orais, bem como escritas... imaginei que um dia ele quisesse escrever para uma revista</i>)</li> <li>• O modelo bottom-up de leitura é caracterizado pelo trabalho no nível lexical, com as partes do texto. (<i>pretendi explorar palavras e expressões... usar conectores para manter a coesão e a coerência do texto.</i>)</li> <li>• As atividades que privilegiam uma leitura por decodificação</li> </ul>

	<p>se enquadram em um ensino estruturalista (...dentro de uma concepção estruturalista, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz em resposta ao texto: sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo top-down privilegia o trabalho com o conhecimento prévio do aluno. (<i>pretendi saber se era comum no país do aluno este tipo de revista que aborda quadros com perguntas e respostas, usando uma linguagem própria dos jovens...</i>)</li> <li>• O trabalho de revisão é importante no esclarecimento das dúvidas dos alunos. (...solucionar problemas que surgiram na aula anterior, como: usar conectores para manter a coesão e a coerência do texto...)</li> </ul>
<b>CONF. IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os trabalhos de discussão intercultural que enfatizam valores sociais não prestigiados podem constranger o professor. (<i>Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve “segurar” o homem...</i>)</li> <li>• As discussões interculturais que envolvem valores, se não bem trabalhadas pelo professor podem demonstrar a imaturidade docente. (<i>Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve segurar o homem... creio que é seu lado machista.</i>)</li> <li>• É dever do professor moldar favoravelmente os valores negativos de seus alunos. (...creio que é seu lado machista...)</li> <li>• As temáticas que envolvem o contexto dos alunos são validadas por eles. (<i>percebi que o aluno estrangeiro gostou de trabalhar este tipo de texto, pois também é adolescente</i>)</li> <li>• Um bom professor deve revisar os conteúdos em que os alunos têm dificuldade. (<i>Para a próxima aula, serão retomados elementos coesivos do texto... para que eu como professora consiga sanar essa dificuldade que meu aluno tem...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É dever do professor moldar favoravelmente os valores negativos de seus alunos. (...creio que é seu lado machista...)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao retomar o passado pessoal e cultural do aluno, o professor possibilita negociações de sentido para a leitura. (...pretendi saber se era comum no país do aluno esse tipo de revista)</li> </ul>

**Conclusão:** A acadêmica-professora PC desempenha um processo de leitura dentro de uma concepção estruturalista de ensino, pois realiza atividades de

leitura oral e de conhecimento de vocabulário, embora, teoricamente, cite o modelo top-down.

#### DIÁRIO 4

DISCURSO DE PC	PROPOSIÇÕES INFERIDAS
<p><b>CONFIG. SEMIÓTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A música “Era um piazote e como eu amava o Gildo e o Teixeira”, do grupo Talagaço é plenamente produtiva no trabalho com conectores. (...<i>planejei trabalhar os elementos coesivos, pois na aula anterior surgiram problemas... Escolhi um poema musicado.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONFIG. EPISTÊMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conteúdo sobre coesão textual é bem apresentado por Leonor Fávero (1987).</li> <li>• O gênero textual música é teorizado por Nelson Barros da Costa (2002).</li> <li>• A autora Maria Teresa Serafini (2000) é importante, pois oferece explanação sobre a organização textual narrativa.</li> <li>• A estrutura narrativa também é bem desenvolvida por Platão e Fiorin (1998).</li> <li>• O dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul de Zeno Nunes e Rui Nunes (1997) ilustra os significados de palavras e expressões gauchescas.</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com os conectores textuais compreende um modelo bottom-up de leitura. (<i>Escolhi esta letra por possuir vários conectores e também por ser uma narrativa...</i>)</li> <li>• O modelo bottom-up de leitura pode ser representado em atividades de pós-leitura associado a discussões temáticas interculturais. (<i>propus mostrar o regionalismo gaúcho através de palavras e expressões usadas na linguagem falada no território Rio-Grandense... Nas discussões que se seguiram fiquei sabendo que na Argentina...</i>)</li> <li>• A troca de informações entre culturas diferentes é produtiva em aula de PLE. (<i>acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural.</i>)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom professor preocupa-se com a aprendizagem e aceitação das temáticas de seus alunos. (<i>espero que o diálogo sobre culturas diferentes tenha agradado meu aluno</i>)</li> </ul>

<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor se valoriza quando seus objetivos são alcançados. (<i>acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação com a história das culturas diferentes é produtiva em aula de PLE. (<i>acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural</i> ) (<i>propus mostrar o regionalismo gaúcho através de palavras e expressões usadas na linguagem falada no território Rio-Grandense... Nas discussões que se seguiram fiquei sabendo que na Argentina...</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** As atividades realizadas por PC, em sua grande maioria, estão enquadradas no modelo bottom-up de leitura.

## DIÁRIO 7

<b>DISCURSO DE PC</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reportagem 'Brasil e Renda' retirada do jornal Zero Hora, do dia 20/05/2004 é produtiva no trabalho com sinônimos, <i>frames</i>, e etc. (<i>Planejei para a aula de hoje uma reportagem intitulada Brasil e Renda ...</i>)</li> <li>• As gravuras do texto auxiliam no jogo de especulação do tópico do texto. (<i>...dispunha de balões contendo uma mamadeira, um frango, um celular...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A concepção de gênero como prática de linguagem é defendida por Bronckart (1999).</li> <li>• O gênero reportagem é fundamentado por Silva (1995).</li> <li>• O modelo de leitura top-down é embasado por Goodman (1976)</li> <li>• O processo de automonitoração durante a leitura é apresentado por Kato (1987), Kleiman (1989) e Goodman (1976).</li> <li>• As atividades de sinonímia podem ser embasadas em Ilari (1992).</li> <li>• O modelo interativo de leitura é relatado por Rumelhart (1985) e Aebersold &amp; Field (1997).</li> <li>• <i>Frames</i> são explicadas e aplicadas por Koch (1987) como forma de aumentar o vocabulário.</li> <li>• O interculturalismo pode ser encontrado em Fleuri (2003)</li> </ul>

<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processamento das informações por tentativa através da análise de gravuras compõe o modelo de leitura top-down. <i>(pedi que meu aluno observasse a gravura... a leitura pode ser vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação.)</i></li> <li>• Durante a leitura o aluno confirma ou não as hipóteses levantadas na fase de pré-leitura. <i>(...parti para a leitura da parte verbal... o aluno passou por um processo de confirmação e desconfirmação...)</i></li> <li>• As atividades de leitura podem trazer exercícios de sinonímia e de <i>frames</i> associadas a atividades do modelo top-down numa perspectiva interativa <i>(decidi trabalhar sinonímias... resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up associada a top-down.)</i></li> <li>• O interculturalismo na forma de discussão constitui significativa atividade de pós-leitura. <i>(nas atividades de pós-leitura, trabalhei o interculturalismo...)</i></li> <li>• As atividades interculturais proporcionam produção de conhecimento tanto por parte do aluno como do professor. <i>(a leitura numa abordagem intercultural possibilita o confronto e a interação entre culturas diferentes... permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais...)</i></li> <li>• O sentido das palavras pode ser oferecido pelo professor. <i>(Sugeri alternativas para facilitar a compreensão do aluno.)</i></li> <li>• O trabalho com sinônimos oportuniza novas maneiras de se dizer a mesma coisa. <i>(...para que meu aluno conhecesse outras formas de dizer a mesma coisa utilizando outras palavras e para sentir se realmente ele tinha compreendido o assunto do texto.)</i></li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom professor sabe resolver os problemas que surgem durante o ambiente de sala de aula, mostrando maturidade. <i>(... mas escorregou em algumas palavras. Então, resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up... associada a top-down)</i></li> <li>• Um bom envolvimento do professor com o aluno, a situação da aula, com o aprendizado confirma um perfil mais amadurecido do docente. <i>(mais uma vez concluí que a leitura numa abordagem intercultural...permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais... que reflitam contextos sociais diferentes)</i></li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom professor sabe resolver os problemas que surgem durante o ambiente de sala de aula, mostrando maturidade. <i>(... mas escorregou em algumas palavras. Então, resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up...)</i></li> </ul>

	<i>associada à top-down)</i>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A curiosidade por diferentes culturas permite ao professor e ao aluno refletir sobre vários contextos (<i>...a leitura numa abordagem intercultural...permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais... que reflitam contextos sociais diferentes</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** PC realiza de forma apurada o modelo top-down em atividades de pré-leitura. Nas atividades de leitura, ela se supera ao processar, criteriosamente, o modelo bottom-up com o top-down, realizando o modelo interativo de leitura.

## DIÁRIO 9

<b>DISCURSO DE PC</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As reportagens em geral possibilitam atividades de leitura top-down. (<i>Planejei trabalhar uma reportagem retirada da revista Isto É... A aula visava a uma estratégia de leitura chamada top-down...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo de leitura que privilegia inicialmente o todo e depois as partes é verificado em Kleiman (1989) Goodman (1976), Farnham-Diggory (1992) e Kato (1987).</li> <li>• O trabalho com sinônimos pode ser apoiado pelo uso do Dicionário de Sinônimos e Antônimos de Barbosa (1996) e ao livro Semântica de Ilari (1992).</li> <li>• O modelo bottom-up é representado em Gough (1985), Kato (1987), Kleiman (1989), Aebersold &amp; Field (1997).</li> <li>• A relação do modelo top-down de leitura de Goodman (1976) e o modelo construtivista de Kato (1987) demonstra uma maturidade na relação teoria e prática.</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção do sentido a partir do <i>lead</i> relacionando aos parágrafos do texto configura um modelo top-down de leitura. (<i>...o aluno teria que ser capaz de construir sentido ao texto partindo do título para o lead e do lead para cada parágrafo</i>)</li> <li>• A análise do título, do subtítulo relacionando com a gravura do texto auxilia no levantamento de hipóteses sobre o texto dentro do modelo top-down. (<i>pedi que o aluno lesse o título</i>)</li> </ul>

	<p><i>da reportagem... pedi que o aluno fizesse a leitura do subtítulo... solicitei que ele relacionasse a gravura com o título.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com sinônimos ajuda na obtenção de novas palavras dentro de uma mesma conexão semântica. <i>(Almejei também trabalhar sinonímias para solucionar um problema da aula anterior sobre substituição de palavras por outras com o mesmo sentido.)</i></li> <li>• As dúvidas dos alunos se não resolvidas imediatamente devem ser resolvidas posteriormente. <i>(Como na aula anterior ficaram dúvidas... voltei para a aula anterior e planejei outra atividade...)</i></li> <li>• As questões orais sobre temas polêmicos encaminham atividades de pós-leitura. <i>(Para as atividades de pós-leitura... decidi explorar esse tema... propondo questões orais)</i></li> <li>• A prática de modelo top-down se bem desenvolvida pelo professor produz questionamentos e hipotetizações. <i>(:...pedi que o aluno lesse...pedi que o aluno fizesse a leitura...solicitei que ele relacionasse...queria que ele levantasse hipóteses... ..o aluno lesse o título da reportagem...a leitura do subtítulo .. relacionasse a gravura com o título... levantasse hipóteses do provável assunto do texto...)</i></li> <li>• O trabalho com o vocabulário do texto, a reconstrução dos significados em contextos diferentes caracteriza um modelo de leitura bottom-up. <i>(planejei outra atividade na qual o aluno teria que observar as frases para depois construir outras com as palavras em destaque)</i></li> <li>• As atividades interculturais quando bem desenvolvidas e apoiadas são produtivas. <i>(Mantivemos um longo bate-papo entre nossas culturas.)</i></li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É dever de um bom professor advertir seus alunos em relação a valores e comportamentos negativos na nossa sociedade. <i>(Para terminar fiz algumas referências às nossas propagandas brasileiras que alertam sobre os perigos das drogas.)</i></li> <li>• Um professor maduro no seu saber sobre o saber fazer é capaz de fazer relações eficazes teórico-práticas. <i>(A aula visava a uma estratégia de leitura chamada top-down... o aluno teria que ser capaz de construir sentido ao texto partindo do título...Este objetivo baseou-se também nos preceitos de Kato (1987)</i></li> </ul>
<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O poder e autoridade do professor é bem utilizado quando ele tem sucesso nos seus resultados em sala de aula. <i>(...Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.)</i></li> </ul>

<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades que relacionam as culturas, quando bem desenvolvidas e apoiadas, são produtivas. (<i>Mantivemos um longo bate-papo entre nossas culturas.</i>)</li> </ul>
-------------------------------------	--

**Conclusão:** PC produz, satisfatoriamente, atividades desde no estilo top-down, complementando-as com atividades bottom-up, realizando, conscientemente, o modelo interacional.

### DIÁRIO 10

<b>DISCURSO DE PC</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os artigos da Internet são também utilizados em aulas de leitura de PLE. (<i>Decidi trabalhar na aula de hoje um artigo... retirado do site...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A teoria sobre leitura de Goodman (1976) embasa as atividades top-down.</li> <li>• Aebersold &amp; Field (1997) e Farnham-Diggory (1992) corroboram a teoria de Goodman sobre o modelo top-down de leitura.</li> <li>• O artigo de Fleuri (2003) é muito esclarecedor em termos de teorias sobre o interculturalismo.</li> </ul>
<b>CONFIG. PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pré-leitura top-down enfatizam o questionamento para saber o provável assunto do texto. (<i>meu desejo durante as atividades de pré-leitura era fazer com que meu aluno refletisse sobre o provável assunto do texto...</i>)</li> <li>• O questionamento baseado em gravuras do texto auxilia na formação de uma idéia sobre o conteúdo do texto. (<i>meu aluno refletisse sobre o provável assunto do texto, observando apenas a parte não-verbal do texto... Para isso, propus algumas questões:..</i>)</li> <li>• O professor pode variar sua prática de acordo com as dúvidas dos alunos. (<i>Foi então, que eu parei a aula e comecei a conversar com ele, dando pistas sobre a função de um promotor</i>)</li> <li>• Os professores podem dar exercícios para o aluno fazer em casa a fim de concretizar objetivos específicos. (<i>sugeri que o aluno realizasse o restante das questões em casa, incluindo questões com perguntas e respostas com uma pequena produção de texto.</i>)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de pós-leitura permitem muita troca de informação cultural. (...<i>almejei trabalhar questões interculturais...</i>)</li> </ul>
<b>CONF.IDENTITÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem consciência de sua boa atuação pelo resultado desempenhado por seus alunos, ou quando bem aplica as teorias estudadas. (<i>Levando em consideração os preceitos de Goodman (1976), Farnham-Diggory (1992) e Aebersold &amp; Field (1997)... e a resposta do aluno, verifiquei que minha atitude foi correta, pois esforcei-me e sanei uma dificuldade do aluno...</i>)</li> <li>• O professor que é sensível à formação de seus alunos, bem como aos valores, comportamentos e costumes positivos da nossa sociedade demonstra maior maturidade professoral. (<i>como pré-educadora, gostei muito dessa atitude, pois...as pessoas sabem que estão alimentando os que estão necessitados</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. POLÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores têm o poder e a autoridade de mudar o planejamento da aula em função das necessidades dos alunos. (<i>Para minha surpresa, o aluno não sabia dizer... Foi então, que eu parei a aula e comecei a conversar com ele.</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação com o conhecimento de mundo facilitam o processo de leitura. (<i>Foi então, que eu parei a aula e comecei a conversar com ele, dando pistas sobre a função de um promotor</i>)</li> </ul>

**Conclusão:** PC utiliza, em sua grande maioria, e conscientemente, atividades de leitura top-down e questionamentos interculturais para esclarecer as dúvidas do aluno.

## DIÁRIO 11

<b>DISCURSO DE PC</b>	<b>PROPOSIÇÕES INFERIDAS</b>
<b>CONFIG. SEMIÓTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom trabalho de leitura pode ser efetuado através de reportagens. (<i>Pretendi com essa aula trabalhar a reportagem "Alicerces da prática médica"...</i>)</li> </ul>
<b>CONFIG. EPISTÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com o gênero textual reportagem é apoiado em Silva (1995).</li> <li>• O processo top-down de Goodman (1976), Aebersold e Field</li> </ul>

	<p>(1997), Farnhan-Diggory (1992) Kleiman (1989) e Kato (1987) é importante na construção de atividades de leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A troca de informações entre diferentes culturas é tema dos estudos de Fleuri (2003).</li> <li>• O paradigma da complexidade é desenvolvido por Bateson (1986), Morin (1996) e Fleuri (2003).</li> </ul>
<p><b>CONFIG. PRÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos já acostumados com práticas de leitura top-down realizam as atividades de pré-leitura com mais facilidade. (<i>...notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente o texto (percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo)</i>)</li> <li>• As questões de pré-leitura podem auxiliar o aluno na construção do significado do texto. (<i>Para que o aluno pensasse e refletisse sobre o provável assunto do texto, levantei algumas questões.</i>)</li> <li>• A leitura intercultural geralmente é obtida através de questões que embasam discussões. (<i>Para desenvolver esta leitura intercultural planejei questões orais...</i>)</li> <li>• As atividades de pós-leitura também abrangem atividades de escrita, demonstrando a competência cognitiva do professor. (<i>resolvi, no momento, que...escrevesse sua opinião sobre a ética dos professores. Pedi também que o aluno parafraseasse escrevendo dois fragmentos do texto...</i>)</li> </ul>
<p><b>CONF. IDENTITÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor sente-se satisfeito quando seus alunos aprendem. (<i>notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente o texto (percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo)</i>)</li> <li>• O professor deve sempre refletir sobre sua prática a fim de buscar o aprimoramento. (<i>Estou consciente de que preciso sempre ser reflexiva na minha teoria e na minha prática, para estar sempre atualizada e em transformação</i>)</li> <li>• O professor deve se preocupar com a formação de seu aluno em termos de leitura. (<i>notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente...observei que ele conseguiu identificar as possibilidades ...pedi que ele retomasse o texto. Notei que...conseguiu identificar o assunto.</i>)</li> <li>• O bom professor de leitura valoriza mais a função, dando o destaque necessário a forma. (<i>Detectei que ele conseguia se expressar perfeitamente... surgiam algumas dúvidas ortográficas, porém estas não impediam sua capacidade de discernimento e de compreensão na leitura.</i>)</li> <li>• A maturidade professoral é adquirida através da experiência, das reflexões nas reuniões de pesquisa-ação, resultando em um processo de ensino satisfatório. (<i>Acredito que realizei bem minha tarefa de aprendiz de professora... Estou consciente de que preciso sempre ser reflexiva na minha teoria e na minha prática...</i>)</li> </ul>

<p><b>CONFIG. POLÍTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve se preocupar com a formação de seu aluno em termos de leitura. <i>(notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente....observei que ele conseguiu identificar as possibilidades ...pedi que ele retomasse o texto. Notei que...conseguiu identificar o assunto. )</i></li> <li>• O professor tem o poder de direcionar, dificultar ou não a sua prática em sala de aula. <i>(Para finalizar e aprofundar...resolvi, no momento,...falasse e escrevesse ...Pedi...parafraseasse escrevendo dois fragmentos do texto com o intuito de verificar...havia ficado claro.)</i></li> </ul>
<p><b>CONFIG. HISTÓRICO RELACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A história das experiências interculturais proporciona uma leitura mais abrangente entre as culturas. <i>(Ele contou que ficou apavorado com a saúde pública...aqui no Brasil)</i></li> </ul>

**Conclusão:** PC realiza uma prática, predominantemente e conscientemente, top-down, envolvendo reflexão e debate de assunto polêmico dentro de uma abordagem intercultural.

**A seguir, apresento o resumo da maturação dos conceitos de ensino de leitura em PL2 das acadêmicas-professoras (Quadro - 03).**

PRÁTICAS DE LEITURA DE PA	PRÁTICAS DE LEITURA DE PB	PRÁTICAS DE LEITURA DE PC
<p>Diário 1: PA concebe a leitura como um exercício de decodificação. A insistência com a ortografia denota a preocupação com a forma e não com a função.</p> <p>Diário 2: PA apresenta o modelo de leitura bottom-up, pois explora o vocabulário, porém sem consciência, configurando exercícios de leitura convencionais.</p> <p>Diário 4: Para PA, o modelo bottom-up de leitura é mais adequado, pois ela dá mais destaque ao vocabulário do texto.</p> <p>Diário 6: O modelo utilizado por PA nas atividades de pré-leitura é o top-down e nas atividades de leitura o bottom-up. Porém PA está confusa, pois citou o modelo construtivista de Kato como processo de decodificação.</p> <p>Diário 11: O modelo bottom-up e o top-down de leitura são utilizados, simultaneamente, por PA de acordo com seus objetivos nas atividades de leitura.</p> <p>Diário 12: PA desenvolveu, mais apuradamente, as atividades de pré-leitura no modelo top-down. As atividades de estilo bottom-up também se fazem presentes. Algo de extrema relevância é que PA objetiva a realização de uma leitura intercultural do texto, fazendo com que o aluno reflita e discuta sobre o tema.</p> <p>Diário 14: O modelo top-down de leitura é bem utilizado em atividades de pré-leitura. Nas atividades de leitura, PA demonstra amadurecimento em sua prática de leitura, pois apresenta atividades no modelo interativo, processando os modelos top-down e bottom-up de leitura, satisfatoriamente.</p> <p>Diário 16: As atividades de estilo top-down são relevantes na sua aula. As atividades de leitura também contemplam discussões interculturais do texto. PA realiza, satisfatoriamente, a leitura num modelo interativo.</p>	<p>Diário 1: Para PB, o processo de leitura é essencialmente de valorização da forma, ou seja, trabalho com vocabulário.</p> <p>Diário 3: PB consegue produzir, relativamente bem, atividades de estilo bottom-up e top-down no processo de leitura.</p> <p>Diário 4: PB utiliza, conscientemente, modelos de leitura bottom-up e top-down de acordo com os objetivos traçados para a aula de leitura.</p> <p>Diário 5: PB promove atividades de leitura que envolvem o estilo bottom-up e o top-down. Porém, ela resvala ao conceber o modelo top-down com atividades no nível lexical, dando ênfase à busca lingüística e não à busca cognitiva do léxico.</p> <p>Diário 9: PB mostra amadurecimento na prática de ensino ao adaptar suas atividades top-down para bottom-up de acordo com a necessidade do contexto apresentado. Além disso, ela aplica o modelo interativo, que indicia a maturação do seu saber sobre o saber fazer.</p> <p>Diário 12: PB consegue realizar, satisfatoriamente, atividades de tipo bottom-up e top-down, além de atividades do modelo interativo.</p> <p>Diário 14: PB realiza atividades de leitura, predominantemente e conscientemente, no modelo top-down. Também realiza, com consciência, o modelo bottom-up de leitura, processando, assim, o modelo interativo.</p>	<p>Diário 2: A acadêmica-professora desempenha um processo de leitura dentro de uma concepção estruturalista de ensino, pois realiza atividades de leitura oral e de conhecimento de vocabulário, embora, teoricamente, cite o modelo top-down.</p> <p>Diário 4: As atividades realizadas por PC, em sua grande maioria, se encaixam no modelo bottom-up de leitura, valorizando as palavras.</p> <p>Diário 7: PC realiza de forma apurada o modelo top-down em atividades de pré-leitura. Nas atividades de leitura, ela se supera ao utilizar, criteriosamente, o modelo bottom-up e o top-down, processando o modelo interativo de leitura.</p> <p>Diário 9: PC produz, satisfatoriamente, atividades de leitura no modelo top-down, complementando-as com atividades bottom-up, realizando, conscientemente, o modelo interativo.</p> <p>Diário 10: PC utiliza, em sua grande maioria, atividades de leitura top-down e questionamentos interculturais para esclarecer as dúvidas do aluno.</p> <p>Diário 11: PC realiza uma prática, predominantemente e conscientemente, de leitura top-down, envolvendo reflexão e debate de assunto polêmico, dentro de um enfoque intercultural.</p>

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, apresento as conclusões desta tese respondendo às perguntas da pesquisa e fazendo algumas considerações em relação às perspectivas para trabalhos futuros.

#### **5.1. Respondendo às perguntas da pesquisa**

Inicialmente, respondo à primeira pergunta.

1) Quais são os conceitos básicos de ensino de leitura em português como segunda língua (PL2) em diários de três acadêmicas-docentes do Curso de Letras da UFSM?

O objetivo dessa pergunta foi identificar e explicitar os modelos de leitura utilizados pelas acadêmicas-docentes durante o percurso das aulas ministradas para hispanofalantes. Foi possível perceber, através dos tipos de atividades solicitadas e das ações relatadas pelas acadêmicas, em seus diários, quais os processos cognitivos de leitura que circularam em suas aulas.

Constatei que, nas primeiras aulas, permaneciam os exercícios de decodificação do texto, com atividades centradas na leitura oral, ortografia e perguntas simples em relação ao assunto do texto. Logo depois, pude notar que as acadêmicas processaram o modelo ascendente (bottom-up) de leitura (Gough, 1985), valorizando as palavras e expressões do texto, procurando estudar o vocabulário de acordo com o contexto apresentado. Entretanto, as atividades eram, parcialmente, sem conscientização do saber sobre o saber fazer. Com o decorrer das aulas, houve uma significativa evolução, pois elas realizaram, satisfatoriamente, o modelo bottom-up, na medida em que

processaram a leitura das palavras em redes semânticas de parentescos, facilitando a compreensão e puxando pelo conhecimento prático dos alunos.

No desenrolar do curso, percebi um amadurecimento maior em relação ao saber sobre o saber fazer de acordo com a Teoria do Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky (1992), indicando uma prática reflexiva. Nessa fase, as acadêmicas-professoras realizaram o modelo bottom-up conscientemente, uma vez que relacionaram o estudo do vocabulário com redes de conceitos e conhecimentos contextuais. Também desenvolveram, satisfatoriamente, o modelo descendente (top-down), dando relevância para o global do texto, valorizando o conhecimento prévio do aluno (Goodman, 1976, 1985, 1988), administrando o significado através de hipóteses, confirmação e refutação, demonstrando a leitura como um processo ativo de construção de sentidos. Essa postura possibilitou às acadêmicas e seus alunos um envolvimento com os mais variados assuntos de textos, permitindo uma leitura na perspectiva intercultural, ou seja, uma troca de informações entre a cultura dos alunos hispanofalantes e a cultura das acadêmicas-docentes.

No desenvolvimento de suas aulas, foi possível notar que as escolhas e soluções revelaram que as professoras em formação inicial realizaram também o modelo interativo (Rumelhart, 1977, 1985), visto que processaram os modelos top-down (Goodman, op.cit.) e bottom-up (Gough, op.cit.), concomitantemente ou alternadamente, de acordo com o gênero de texto ou o propósito da aula. Esse comportamento demonstrou uma maturidade professoral e uma evolução dos conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua (PL2) das três acadêmicas. Certamente, esse ganho de transformação é advindo das reuniões de planejamento-ação-reflexão, realizadas pelos componentes do grupo de pesquisa: o orientador desta tese, esta autora e as três acadêmicas-docentes (sujeitos da pesquisa).

Finalmente, é imprescindível registrar que ao utilizar a teoria da AD de Gee (1999) foi possível acompanhar o aperfeiçoamento da prática reconstruída num processo de realinhamento de conceitos e valores, como também foi possível detectar os três fatores essenciais, citados pelo autor, para

que haja um processo de interação social: o contexto, os papéis sociais desempenhados em relação a outros interlocutores e as atividades desempenhadas nesse contexto.

Neste estudo, os resultados obtidos forneceram-nos evidências substanciais de que o ser humano está disponível a transformações cognitivas e comportamentais. Isso nos leva a inferir que é possível maximizar e evoluir, estruturalmente e positivamente, a maneira de pensar e agir dos sujeitos que estão abertos a modificações individuais e/ou coletivas. Essa realidade indica, de modo animador, que o indivíduo, quando motivado, constrói experiências produtivas.

Agora, respondo à segunda pergunta da pesquisa.

2) Como estabelecer, para fins de formação inicial, um estudo da construção intersubjetiva dos conceitos de acadêmicas-docentes sobre parâmetros e aspectos do ensino intercultural de leitura em português como segunda língua, por meio da pesquisa-ação-educacional?

Durante o desenrolar dos fatos, percebi que mantendo uma rotina de trabalho com um ciclo específico de leituras orientadas, que são incorporadas a um trabalho persistente, é possível estabelecer um estudo de ganho nos conceitos de ensino de leitura numa perspectiva intercultural. Esse agir metodológico propicia que a teoria e a prática estejam em alinhamento. A mudança do professor começa pelo olhar sobre a prática. Ficou provado pelos diários que isso é um fato e que a mudança não é como algo imaginário. Refletir em reuniões de pesquisa-ação permitiu uma nova forma de pensar e agir que atestaram que essa atitude vai elicitar uma sensibilização entre as teorias e os procedimentos com o saber professoral.

Considero oportuno fazer referência a três trabalhos anteriormente realizados em dissertações de mestrado do PPGL da UFSM : Moreira (2003), Souza (2003) e Aguiar (2005). Nessas investigações, ficou comprovado que o

acadêmico-docente, quando desprovido de fundamentação teórica consistente, apresenta resultados com estruturas conceituais inconsistentes e fragmentárias, isto é, sem o saber professoral, pois não foram oferecidas as condições propícias para a formação de conceitos específicos em determinada área da prática pedagógica. Seu *habitus* serve de fundo para uma experimentação baseada em um pretense saber didático. Ele tenta criar situações intuitivas dentro de uma prática de tentativa-e-erro irrefletidamente.

Segundo as pesquisadoras, de início, essa fragmentariedade não se mostra clara para o estagiário de Letras nem mesmo no momento em que é chamado a refletir em grupo com a assistência de docentes-orientadores. Seu arcabouço conceitual se apresenta pobre e inconsistente, oralmente, nas entrevistas e reuniões, e, por escrito, nos diários, limitando-se apenas em narrar o que ocorreu, sem justificar com bases teóricas sólidas.

A realidade encontrada nas investigações dessas professoras nos permite assegurar que, para que haja uma maturidade nos conceitos professorais, é necessária uma rotina constante e cíclica de planejamento, ação, observação e reflexão (em caráter retrospectivo e prospectivo), que possibilite um trabalho com um ciclo específico de leituras consistentes.

Conseqüentemente, podemos registrar que a abordagem da pesquisa-ação-educacional, conforme os fundamentos de Carr & Kemmis (1988), Serrano (1990) e Burns (1999), permitiu a concretização do saber sobre o saber fazer professoral, fomentando uma atitude positiva diante do perfil profissional e explicitando um indivíduo comprometido com seu papel de professor.

O ciclo de pesquisa-ação-educacional com um know-how de preparação e execução metódicas e persistentes contribuiu para que houvesse a verdadeira formação de conceitos de ensino de leitura em PL2, com ênfase no interculturalismo, possibilitando transformações pessoais e profissionais.

Por fim, respondo à terceira pergunta da pesquisa

3) Qual o valor do gênero diário-professoral como instrumento de mediação entre a teoria e a prática reflexiva em um modelo global (holístico) de formação docente?

O diário-professoral mostrou que aquilo que era uma hipótese aparece numa cronologia dos diários. Ao realizar o rastreamento longitudinalmente e transversalmente das marcas lingüísticas das acadêmicas-docentes foi possível notar que a sistematização das ações condicionou o realinhamento da teoria e da prática. Certamente, a maturação dos conceitos não aconteceria se não houvesse a insistência de uma nova prática docente em ciclos de pesquisa-ação-educacional, envolvendo o Modelo Holístico de Formação Docente (Richter, 2004, 2005), demonstrada nas descrições e narrativas dos diários.

Esse modelo holístico serviu de sustentação para que pudéssemos verificar como o planejamento, as expectativas e as testagens caminhavam para a realização das práticas didáticas docentes. Ao adaptar os Parâmetros Cognitivos de D'Andrade (1987) para três proposições: o pensar (percepções e crenças) o sentir (sentimentos e desejos) e o agir (intenções e resoluções), Richter (op.cit.) cria uma tabulação que nos possibilita enxergar, mais facilmente, que o pensar tem a ver com aquilo que eu espero que aconteça, planejo e acredito de acordo com minhas expectativas; o sentir tem a ver com com a sensação da constatação de que algo está bem ou existe algum obstáculo a ser removido ou algo faltante precisa ser colocado, e o agir é a intenção realizada ou transformada em resoluções de acordo com as dificuldades encontradas. Percebemos, nos diários, que os desejos implicaram em volição e determinação. A partir das crenças e saberes, esses sujeitos executaram escolhas e manifestaram determinados comportamentos.

Com isso, pudemos constatar o deslizamento das crenças e sentimentos em escolhas, em agir. Ficou registrado que as acadêmicas-professoras

manifestaram desejos de incluir atitudes e comportamentos positivos em relação ao modo de agir diante de suas práticas, como também demonstraram desejos de remover comportamentos que estavam obstaculizando suas ações.

Três pontos merecem ser destacados na elaboração e organização do diário: (1) o papel positivo de uma identificação com o perfil de professor consciente, com conseqüente ganho de consistência entre o pensar, o sentir e o agir, (2) a formação gradativa de conceitos professorais e (3) o trabalho persistente com uma fundamentação teórica adequada. Esses aspectos foram identificados através de uma leitura minuciosa de indícios que permitiram levantar os segmentos de sensibilização e a propagação de um ganho professoral em cada diário analisado.

Certamente esse instrumento permite ao professor em formação inicial ou continuada enxergar a arquitetura da construção do seu saber professoral de acordo com Porlán y Martin (1997). Contudo, vamos além dessa visão, pois constatamos que através da reflexão prospectiva e retrospectiva, pudemos revelar as relações intersubjetivas desse professor. Ficou provado que o diário possibilita refletir sobre o pensar, o sentir e o agir, realizando o entrelaçamento de saberes em uma velocidade controlada e amadurecida.

É possível afirmar que em nosso estudo a contribuição desse gênero na formação inicial de professores consistiu em agir como ferramenta, que permitiu a organização dos processos mentais, como também podemos registrar que é uma forma de discurso que serve para o auto-conhecimento. Concordamos que é um megainstrumento (nas palavras de Schneuwly, 2004) para a reflexão crítica, uma vez que possibilita ao professor pensar sobre suas crenças, desejos e decisões, permitindo-lhe, assim, conscientemente, fazer escolhas sobre seu agir professoral.

## 5.2. Sugestões para futuros trabalhos

No decorrer deste estudo, surgiram questões que poderão servir de continuidade para trabalhos futuros. Saliento dois pontos que projetam investigações relevantes para o ensino de línguas. São eles:

1. A necessidade de um entrelaçamento significativo e consistente dos problemas de estratégias de leitura com os de trabalho intercultural, pois essa questão não foi proposta nesta tese, mas surgiu, no transcurso da investigação, como uma ótima perspectiva para pesquisas futuras em PL2.

2. O prosseguimento de pesquisas sobre formação de professores de línguas na linha do Modelo Holístico de Richter (2004, 2005), pois o processo de aprender a ensinar reconstruído na integração entre o pensar, o sentir e o agir abrem grandes perspectivas quanto ao enriquecimento cognitivo e metacognitivo de professores em formação inicial ou formação continuada, fundamental para a maturação do saber sobre o saber fazer professoral.

## CAPÍTULO VI

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. **Éducation et communication interculturelle**. Paris: PUF, 1996.

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

AGUIAR, M. J. D. de. **Ensino de cultura e gêneros textuais: as concepções de uma aluna-professora de LE**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P., LOMBELLO, L. C. (orgs). **O ensino de português para estrangeiros. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989, p.55-89.

\_\_\_\_. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P., LOMBELLO, L. C. (orgs). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1992, p.11-16.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_. **Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira**. Mimeo. Campinas: UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.13-28.

\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C.

P. (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes,1999, p.13-28.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.). **O professor de lingua estrangeira em formação**. Campinas,SP: Pontes,1999, p.157– 177.

\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach**. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) University of Alabama, USA, 2000.

\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. N°1, Vol.1, 2001, p.71-92.

BRASIL.MEC. **Projeto pró-leitura na formação do professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF,1997.

BATESON, G. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Trad. Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO (org.). **O professor de lingua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC,1999.

BYRAM, Michaël. **Culture et éducation en langue étrangère**. Paris: Didier,1992.

BURNS, A. **Collaborative action research for english language teachers**. New York: Cambridge University Press,1999.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: educacion, knowledge and action research**. Brighton, UK: The Falmer Press,1986.

----. **Teoría Crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona; Martinez Roca,1988.

CARREL, P.L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARREL, P.L.;DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press,1988, p.239-257.

CARREL, P.L.; EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARREL, P. L.;DEVINE, J.; ESKEY, D.E.(eds.). **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press,1988, p.73-91.

CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas (17).Jan/jun,1991, p.133-144.

CHIMIM, R. **O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas.** Dissertação ( Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2003.

COLLINS, A.; GENTNER, D. How people construct mental models. In: QUINN, N.; HOLLAND, D. **Cultural Models in Language and Thought.** Cambridge: Cambridge University Press,1987, p.243-265.

CRISTÓVÃO, V. L. P. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru. S.P: EDUSC, 2002, p. 31-73.

D'ANDRADE, R. A folk model of the mind. In QUINN, N.; HOLLAND, D. **Cultural Models in Language and Thought.** Cambridge: Cambridge University press,1987, p.112-148.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O contexto e a compreensão lexical na leitura em português língua-estrangeira.** Tese (Doutorado em lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG,1999.

- DRESCH, M. A oralidade em sala de aula. In: **Formas e linguagens**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RGS: Ed. Unijuí, p.51-66, 2002.
- DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course design: developing program and materials for language learning**. Cambridge University press, 1986.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 6.ed. Oxford; Oxford University press,1999.
- ERICKSON, F. Conceptions of culture: an overview. In: **Educational Administration Quarterly**, N°23, Vol. 4,1987.
- FARNHAM-DIGGORY, S. **Cognitive process in education**. Nova York: Harper Collins,1992.
- FEIMAN-NEMSER, S; FLODEN. R.E. "The cultures of teaching". In: WITTROCK, M.C. (org). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan,1986, p.505-526.
- FELDMAN, C. Genres as mental and cultural models: interpretation in a cultural community. In: FRASTIER and S. BOUQUET. **Une introduction aux sciences de la culture**. Paris: Press universitaires de France ( In the series " Formas semiotiques"), 2002.
- FERREIRA, I. A. Interface português /espanhol. In: ALMEIDA FILHO. J. C. P. de. In: **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes,1997, p.141-151.
- FLEURI, R.M. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP,1998.
- \_\_\_\_\_.(a) **Educação intercultural e complexidade**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/mover](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover)> . Acesso em: 28 ago.2003.
- \_\_\_\_\_.(b) **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/mover](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover)> . Acesso em: 28 ago.2003.
- \_\_\_\_\_.(c) **Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/move](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/move)> Acesso em: 28 ago.2003.

\_\_\_\_\_.(d) **Para além dos processos de sujeição disciplinar**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/mover](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover)>. Acesso em: 28 ago.2003.

\_\_\_\_\_.(e) **Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/)>. Acesso em: 28 ago.2003.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge – base of language teacher education. In: **Tesol Quarterly**, nº 32. Vol. 3, p.397-41,1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1989.

\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. Crenças de professores: natureza e origens.In: **Formas e linguagens**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RGS: Ed. Unijuí, p.83-102, 2002.

GATTOLIN, S.; ROTTAVA, L. O ensino de gramática em contexto de L2/LE. In: **Línguas e Letras**. Vol. 1, nº 2, p. 81-104, 2000.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. London: The Falmer Press, 1999.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming Teachers**. Tese (Doutorado em Lingüística), Lancaster University, USA,1994.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras,1998.

GOODMAN, Kenneth. Learning to read is natural. In: **Conferência sobre teoria e prática da instrução do começo da leitura**. University of Pittsburg, 1976.

\_\_\_\_\_. Unity in reading. In: SINGER H. & RUDDALL, R. B. **Theoretical model and processes of reading**. Newark Delaware: Internacional Reading Association,1985, p.813-840.

\_\_\_\_\_. The reading process. In: CARREL, P. L.;DEVINE, J.; ESKEY, D.E.(eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press,1988, p.11-21.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972, p.353-378).

\_\_\_\_. One second of reading. In: SINGER H. & RUDDELL, R. B. **Theoretical model and processes of reading**. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.661-686.

GRABAUSKA, C. J; DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, R. A; SAITO, C.H. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001, p.9-20.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse: com um novo prefácio**. Trad. de José. N Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989-a.

\_\_\_\_. A unidade da razão na multiplicidade de suas vozes. Tradução de Flávio B. Siebeneichle. In: **Revista Filosófica Brasileira**. Rio de Janeiro: Universita, 1989-b.

\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

JÚDICE, N. **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, Unicamp, 1992.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_ **The cultural component of language teaching.** Disponível em:

<[www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramersch2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm)>

Acesso em: 26 maio, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.**

California, Pergamon, 1987.

LEITCH, R.; DAY, C. Action research and reflective practice: towards a holistic view. In: **Educational Action Research**, Vol. 8, Nº 1, 2000.

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1999.

LIMA, R. A. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

LYOTARD, J. **O pós-moderno explicado às crianças.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino** RJ: Lucerna, 2002. p.19-36.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na prática.** 2ª ed. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; REZAPKA, S. N DE. **Formacion humana y capacitacion.** 2ª ed. UNICEF – CHILE / Dólmen Ediciones: Santiago, Chile, 1997.

MEISTER, V.; SANTOS, S. S. dos. As crenças de alunos de curso de formação de professores de LE-Inglês sobre o papel da gramática na aprendizagem de LE. In: **Formas e linguagens.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RGS: Ed. Unijuí, p.103-124, 2002.

MEURER, J. L. O conhecimento de gênero e linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L.M.B. (orgs) **Aspectos da lingüística aplicada.** Insular: Florianópolis, 2000. p.149-166.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas**

**discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru. SP: EDUSC, 2002. p.17-29.

MOITA LOPES, L. P. Interação e Aprendizagem de Leitura em Sala de Aula de Língua Estrangeira e Materna na Escola Pública. In MOITA LOPES, L.P. & MOLICCA, M.C.(org.): **Espaços e Interfaces da Língua e da Linguística Aplicada.** Cadernos Pedagógicos, nº 17. Rio de Janeiro: UFRJ,1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

MONTEIRO, S. B. & SPELLER, P. Formação docente e as questões da pós-modernidade. Disponível em:

<[http://www.ufmt.br/revista/edicoes\\_anteriores.htm](http://www.ufmt.br/revista/edicoes_anteriores.htm) > Acesso em: 23 set.2003.

MOREIRA, T. M. **Processos cognitivos e concepções de ensino-aprendizagem de leitura de estagiários de língua materna.** Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2003.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** Portugal: publicações Europa América, 1996.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_.**Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru. SP: EDUSC.2002. p.77-116.

MOURA, P. M. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. B; OLIVEIRA, M. K. (orgs). **Investigações cognitivas.** Porto Alegre: Artes Médicas,1999, p.101-113.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação.** Nóvoa (org). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.28-39.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1993.

NUTTI, J. Z. **Dando voz aos professores: breve panorama das tendências atuais na pesquisa sobre a formação e atuação docente**. Psicopedagogia online. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=375](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=375)> Acesso em: 19 out. 2002.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF,1997.

PARVAUX, S. Ensino de Português – Língua Estrangeira. In: **Ensino de português língua estrangeira**. FFLCH, Cadernos do Centro de Línguas. Nº 1. Humanistas, p.69-79,1997.

PAZ, D. M. S. Ensinar português como língua estrangeira: um novo mercado de trabalho para o profissional das Letras. **Expressão**. Santa Maria: UFSM, jan-jun, p.57-60, 2001.

\_\_\_\_. A necessidade de uma relação formativa entre docentes e discentes no ensino de português como segunda língua. **Expressão**. Santa Maria: UFSM, jan-jun, p.89-93, 2003a.

\_\_\_\_. Em busca de uma cultura de ensino reflexivo de português para estrangeiros. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed.09, jan-jun.2003b. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>.Acesso em: out.2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.89-93.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote,1997.

PORLÁN R.; MARTÍN J. **El diario del profesor**. 4.ed. Colección: Investigación y Enseñanza. Sevilla: Díada Editora S.L,1997.

REYNALDI, M.A.C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de São Paulo, SP, 1999.

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

\_\_\_ Rumo a uma concepção holística de formação docente. **Expressão**. CAL, UFSM, jan-jun, p.120-124, 2004.

\_\_\_ Por um modelo holístico de formação docente. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed. 13, jan-jun. 2005. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: mar.2005.

RICHTER, M. G.; PAZ, D.M.S. Metacontexto intercultural e diário docente. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed.11, jan.jun.2004a. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 30 set.2004.

\_\_\_Ensino de leitura em português para estrangeiros: uma abordagem intercultural. **Expressão**. Santa Maria: UFSM, jul-dez, p.114-118, 2004b.

\_\_\_ Horizontalização de superação das hierarquias e das diferenças em um diário de acadêmica em formação. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da vitória, PR: Kayganguê, 2005, p.189-199.

RICHTER, M.; MOREIRA, T.; SOUZA, R. A leitura de diários como prática social reflexiva . **Expressão**. Santa Maria: UFSM, jan-jun, p.161-167, 2003.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto de escola pública**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas, SP,1998.

ROTTAVA, L. **A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes**. Série Teses de Doutorado. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. **Attention and performance VI**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977, p.575-603.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association,1985, p.722-751.

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

SERRANO, M. G. P. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

SCARAMUCCI, M.V.R. O projeto CELPE-BRAS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In Almeida Filho, J.C.P. de (org): **Português para Estrangeiros: Interface com Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p.77-90.

\_\_\_ Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.75-88

\_\_\_ CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J; SANTOS, P. (orgs). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999, p.104-112.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999, p.97-104.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

SILVA, V. L. T. Fluência oral: o imaginário num curso de Letras-LE. In: **Formas e linguagens**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RGS: Ed. Unijuí, 2002, p.67-81.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

- SOUZA, R. **O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa na concepção de futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez,1996.
- TOMITCH, L.M.B. **Reading: text organization perception and working memory capacity**. Unpublished doctoral dissertation. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,1995.
- VIANA, N. **A desconstrução de mitos na aprendizagem de Língua Estrangeira**. Comunicação apresentada no INPLA, PUC-SP,1993.
- \_\_\_\_\_. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA, F. J..P de. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes,1997, p.29-48.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes,1992.
- WALLACE, C. **Reading**. New York: Oxford University Press,1993.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes,1991.
- ZAPPONE, M.H.Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade de Campinas, Campinas, SP. 2001. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/index.htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/index.htm)>. Acesso em: 15 out.2004.
- ZARATE, G. **Einseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette,1986.
- \_\_\_\_\_. **Répresentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier,1993.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- ALMEIDA FILHO, J.C.P., LOMBELLO, L.C. (orgs). **Crises, Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas**. Mimeo.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Campinas, Campinas, SP,1995.
- BARONE, L. M. **De ler o desejo, ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Petrópolis: Vozes,1993.
- BROWN, H .D. **Readings on Second Language Acquisition**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Regentes,1995.
- \_\_\_\_. **Principles of language, learning and teaching**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Regents, 1995.
- \_\_\_\_. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, Regentes, 1994.
- CABRAL, L. S. **Narrativa em criança e os processos de leitura**. Florianópolis: UFSC,1983.
- CADERNOS DO CENTRO DE LÍNGUAS. **Ensino de português língua estrangeira**. São Paulo, USP, Humanitas, 1997.
- CADERNOS ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: **Ciclo de Palestras**. Niterói: EDUFF,1997.
- CALDERHEAD, J. **Teacher's Professional Learning**. Great Britain: The Falmer Press,1988.
- CAVALCANTI, M. do C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: UNICAMP,1989.
- CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade,1996.
- COELHO, J. do P. et al. **Problemática da leitura: aspectos sociológicos e pedagógicos**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980.
- CONNOR, S. **Cultura pós-moderna**. São Paulo, SP: Edições Loyola,1996.

CORACINI, M. J. Análise do discurso: em busca de uma metodologia. **Revista D.E.L.T.A.** v.2, n.1,1991.

\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes,1995.

CORTE REAL, M. P. Cultura: implicações político-pedagógicas nas práticas educativas. **Linguagem e cidadania.** Santa Maria, ed. 04, jul-dez.2000. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 02 set. 2004.

DE BASTOS, F. da P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais.** Tese (Doutorado em Educação). FEUSP/IFUSP, São Paulo,1995.

DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas,SP,1998.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

FARIA, N. **O desencanto do professor: o poder, o saber e o fazer.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do RGS, Porto Alegre, RGS, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** Goiânia: UFG,1997.

FLETCHER, P., GARMAN, Michael. 2.ed. **Language acquisition.** USA: Cambridge University Press,1997.

FREUDENBERGER, F. **A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação.** Monografia (Conclusão do Curso de Letras) – Universidade de Ijuí, Ijuí, RGS, 2002.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method.** London: Routledge,1999.

GERARDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras - ABL,1996.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GRABAUSKA, C. J., DE BASTOS, F. da P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. **Revista electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, v. 1, n.2,1998. <<http://www2.uca.es/HEURESIS>>.

IRWIN, J. W.; DOYLE, M. A. **Reading/Writing connections: learning from research**. Nova York: International Reading Association,1992.

JÚDICE, N. (org. et al). **O ensino de Português para estrangeiros**. Niterói, EDUFF,1996.

JÚDICE, N. (org.). **Português /língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

\_\_\_\_\_.**Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

KLEIMAN, A.B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes,1989.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KORTHAGEN, F.A.J.. The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflexive Teaching. In: CALDERHEAD, J. **Teacher's Professional Learning**. Great Britain: The Falmer Press, 1988, p.35-50.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. Second Language Learning in the Classroom. In: **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press,1993, p. 69-110.

LIMA, J F. L. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone,1990.

MARCHANT, M. **Português para estrangeiros**. Porto Alegre: AGE,1995.

MATHEWSON, G. C. Towards a comprehensive model of affect in the reading process. In: SINGER, H; RUDDELL, R. B. **Theoretical model and processes of reading**. 3ed. Newark Delaware International Reading Association,1985, p.841-856.

MOITA LOPES, L.P. **Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a)**. Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.(org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora,1995, p.11-30.

NUNAN, D & LAMB, C. **The self-directed teacher: managing the learning process**. USA, Cambridge University,1996.

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

PAZ, D. M. S. A dimensão social e receptiva do processo de leitura: uma concepção interacionista. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed.04, jul-dez. 2000. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 25 jan.2001.

\_\_\_ Formação de conceitos de leitura: aspectos cognitivos de significação. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed.10, jul-dez.2003 Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 12 fev.2004.

PAZ, D. M. S.; BITTENCOURT, A. M. O profissional de português como segunda língua. In:COSSON, R. (org). **Anais do Colóquio 2000 palavras: as vozes das letras**. UFPEL. Pelotas, RS, 2000, p.310-314.

RICHARDS, J. C. & KATO, M. A. (org) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas, SP: Ed. Unicamp,1993.

RICHTER, M. G. Como se faz pesquisa-ação no ensino de línguas. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, ed. 03,jan.-jun.2000. Disponível em : <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 12 abr.2003.

RICHTER, M. G.; PESSOLANO. J.; REIS A. R. Pesquisa-ação e paradigma indiciário: construindo aproximações. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria,

ed.07, jan-jun.2002. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>.

Acesso em: 12 abr.2003.

RICHTER, M. G.; AGUIAR, M. Ensino de língua estrangeira e cultura: algumas considerações. **Expressão**. Santa Maria: UFSM, jul-dez., p.84-89, 2003.

SILVA, E. T. da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismo educacionais**. São Paulo: Cortez,1981.

SILVEIRA, R. C. P. da (org). **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez,1998.

SLOBIN, D. **Psicolinguística**. São Paulo: Nacional,1980.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRIVINÕS, A. N. S. et al. **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VÓVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações Cognitivas**. Porto Alegre. Artes médicas.1999, p.115-142.

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

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,1992.

## APÉNDICES

**APÊNDICE A - DIÁRIOS DA ACADÊMICA- PROFESSORA PA****DIÁRIO 01****DIÁRIO 02****DIÁRIO 04****DIÁRIO 06****DIÁRIO 11****DIÁRIO 12****DIÁRIO 14****DIÁRIO 16**

## DIÁRIO 01

Texto: Cartas do leitor – Transgênicos – Data: 17/5/04

Pretendi com essa aula mostrar um tipo de gênero textual: as cartas do leitor. Esses textos contêm um assunto polêmico e de várias opiniões, o que possibilita uma discussão maior em sala de aula, visando, no primeiro momento, a uma leitura oral. Planejei ensinar a estrutura de uma carta do leitor, assim como todos os elementos retóricos e argumentativos. Para esse fim, escolhi o texto de Ingedore Koch (1987) *Argumentação e Linguagem* que trata da argumentação e da análise de textos. O aluno também deveria ser capaz de identificar, segundo Adam (1987), a seqüência argumentativa: a tese anterior, a premissa, os argumentos, a tese final e o vocabulário referente aos transgênicos. O conteúdo da aula também foi embasado no artigo *Por que cartas do leitor na sala de aula* de Maria Auxiliadora Bezerra do livro *Gêneros textuais e ensino organizado por Ângela Paiva Dionísio e outros (2002)* e na dissertação de mestrado de Dioni Paz (1996) intitulada *As três dimensões do texto argumentativo Cartas do leitor do jornal Zero Hora*.

A aluna teve êxito na realização dos exercícios referentes à estrutura da carta e nenhuma dificuldade vocabular. Porém, a aluna tem uma certa resistência em responder aos exercícios durante as aulas. Como eles são, na sua maioria, descritivos, ela prefere respondê-los em casa. Porém, nessa aula sobre os transgênicos determinei que a aluna respondesse durante a aula. E como ela não se posicionou contra, pude notar que não há muitos erros de português e que a aluna teve um grande avanço desde o início do curso.

Na aula anterior que foi explorado o gênero mala-direta, a aluna havia ficado com algumas dúvidas sobre operadores argumentativos. Então, para reforçar, nesta aula foram feitos mais exercícios sobre isso, já que as cartas do leitor são ricas em argumentação. Um exercício proposto foi identificar nas cartas os operadores e substituí-los por outros com o mesmo valor semântico. Pude perceber que a aluna se sentiu um pouco mais segura para responder o

que se pedia, mas será válido retomar os operadores argumentativos nas próximas aulas.

Nos exercícios de pós-leitura, tentei trabalhar o interculturalismo (Fleuri, 2003). A aluna respondeu que no seu país de origem há muito plantio de soja transgênica como aqui no Brasil. Também falou que não se sente segura para consumir algum produto transgênico e que eles já estão sendo comercializados na Argentina. Eu queira mostrar uma realidade da agricultura brasileira e fazer a relação com a agricultura do país (Argentina) da aluna, já que são países inseridos no Mercosul. Creio que o diálogo que tivemos em aula foi muito proveitoso tanto para mim, enquanto professora, quanto para a aluna.

## DIÁRIO 02

Texto: Poema Musicado - Piazote, grupo Talagaço – Data: 20/5/04

O objetivo da aula era mostrar ao aluno uma identidade regional, o Rio Grande do Sul e sua música. Assim, foi escolhido o gênero música gaúcha que continha expressões típicas e palavras do vocabulário gauchesco. Para tanto, foi utilizado o dicionário de regionalismos do RS de Nunes (1998) como embasamento teórico. Outro objetivo da aula era mostrar que esse poema musicado era amparado por seqüência narrativa segundo Adam (1987). Dessa forma, o aluno deveria se capaz de identificar a situação, o problema e a solução da história.

Pude notar que a aluna ficou ansiosa pela aula e, ao escutar o tipo de música, disse já conhecê-la, pois em seu país (Argentina) é comum ouvir músicas gauchescas. A aula foi muito bem aproveitada no que diz respeito à oralidade. Houve uma grande troca de informações entre a aluna e eu, pois ela contou-me sobre vários tipos de músicas tocadas na Argentina e curiosidades de lá; da mesma forma fiz eu. Gostaria que a aluna respondesse a todos os exercícios em sala de aula e não em casa, pois assim eu poderia corrigi-los

imediatamente, a fim de evitar futuros enganos ortográficos. Porém, notei que mesmo assim ela é uma aluna aplicada e interessada em aprender. Isso me deixa confiante frente ao meu papel de professora.

Os exercícios feitos de pós-leitura também tiveram efeitos positivos na prática da discussão oral. Percebi que quando as perguntas são direcionadas à vida pessoal da aluna, ela responde com maior interesse e vontade. Dessa forma, a aula foi muito proveitosa, pois houve trocas de informações. Em relação às demais atividades, não houve nenhum problema na realização das questões.

Em um exercício para identificar as palavras como sendo do meio rural, do meio urbano e pertencente aos dois, a aluna ficou em dúvida em relação às palavras bombacha e bota. Então, pedi para a aluna me dizer em quais situações alguém usa bombacha e bota. Ao dizer que se usa mais no campo do que na cidade, a aluna se deu conta que já havia respondido a questão.

O vocabulário dessa aula era todo novo para a aluna, então, quando aparecia alguma palavra desconhecida eu pedia para ela dizer o que ela achava que era. Na maioria das vezes, a aluna dava um sinônimo correto, como, por exemplo, as palavras prenda e piazote, ela substituiu por menina e menino. Toda a aula decorreu dessa maneira e notei que, sem me dar conta, estava ensinando o modelo construtivista de leitura de Kato (1987), no qual o leitor constrói o significado do texto.

#### **DIÁRIO 04**

Texto: Propaganda - Ainda é a sua mãe que escolhe o seu sutiã? Data: 29/05/04

O objetivo dessa aula foi mostrar o gênero publicitário para o aluno estrangeiro, já que está inserido na cultura do nosso país, pois a publicidade reflete o dia-a-dia de uma comunidade. O aluno aprendeu as características de uma publicidade e a diferença entre publicidade e propaganda. Segundo

Sandmann(1985), “a publicidade é a venda de um produto e propaganda é a venda de uma idéia”. O objetivo da aula também foi embasado em Vetergaard e Schroder(1989). O aluno deveria ser capaz de identificar a linguagem coloquial e diferenciá-la da culta e identificar qual a linguagem típica dos adolescentes: as gírias. Para tanto, recorri ao texto de Rodolfo Ilari e Geraldi (1992) que tratam do uso de frases feitas e provérbios.

Minha intenção era divulgar a importância desses textos como representativos da cultura brasileira. Eu gostaria que os alunos identificassem a linguagem do jovem brasileiro e confrontassem com o comportamento e a linguagem dos jovens do seu país, pois um dos objetivos das minhas aulas de leitura é mostrar o interculturalismo. De acordo com Fleuri (2003:6), “a relação intercultural indica uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal intenção. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural”.

Fiquei surpresa no primeiro momento da aula, pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos. No momento, tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava montada para alguém com algum conhecimento prévio do comportamento típico juvenil. A solução que encontrei foi perguntar a aluna do tempo em que ela foi adolescente. A aula, então, transcorreu normalmente e a aluna teve grande aproveitamento. As expressões idiomáticas não conhecidas foram entendidas e a aluna passou a ter um maior conhecimento não só da linguagem dos adolescentes como também da estrutura de uma propaganda.

## **DIÁRIO 06**

Texto: Propaganda - Daniele Hypólito – Data:14/6/04

O objetivo dessa aula foi mostrar um tipo de estratégia de leitura para a construção do sentido do texto. Assim, o modelo construtivista de Kato (1987) da obra *No mundo da escrita* foi aplicado em um texto propagandístico que visava à conscientização e a reflexão dos motoristas no trânsito. Também o modelo de leitura top-down ( Kato, 1987; Kleiman, 1989 e Aebersold & Field, 1997) foi trabalhado, pois a aluna teve que citar hipóteses sobre o que seria tratado no texto em questão. E, a fim de revisar sobre as características do gênero publicitário, outro embasamento teórico foi dado por Sandmann (1985) no texto *A linguagem da propaganda*. Outro objetivo da aula era enfatizar as várias seqüências textuais que o texto comportava. Esta parte da aula foi embasada pelo material teórico de Adam (1987).

Primeiramente, nas atividades de pré-leitura, a aluna deveria ser capaz de adivinhar e fazer hipóteses de quem era a menina da foto e, para isso, deveria ativar seu conhecimento prévio. Percebi que a aluna possuía um bom conhecimento de mundo, pois já tinha ouvido falar de Daniele Hypólito. Nesta primeira parte da aula, a aluna conseguiu construir e prever todo o conteúdo do texto, a partir da parte não-verbal, fato este que me deixou surpresa e que comprova que o modelo construtivista (Kato,1987) auxilia na decodificação de textos.

Em relação aos exercícios de leitura, pude perceber que a aluna não teve nenhuma dificuldade, pois já está familiarizada com textos propagandísticos. Porém, os exercícios referentes à parte das seqüências textuais, em especial aos operadores argumentativos, não foram realizados com tanto êxito, visto que a aluna ainda está insegura, por isso preciso preparar mais tipos de exercícios. O interculturalismo foi bem trabalhado nesta aula, pois a aluna contou-me fatos que ocorrem na Argentina, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre a nossa cultura, em especial sobre esporte e trânsito. Falou que a Argentina é o primeiro país nas estatísticas de acidentes de trânsito e que lá os carros buzina toda hora, ao contrário do Brasil onde, segundo ela, o trânsito é mais calmo. Surpreendi-me quando disse que a carteira de motorista pode ser feita com 16 anos. E em relação ao esporte,

falou que a ginástica não é muito difundida; o esporte em voga lá é o hóquei feminino e o rúgbi. A aula, a partir de então ficou sendo mais uma leitura intercultural com muita troca de informações.

## DIÁRIO 11

Texto: Música “Exagerado” - Cazuzá

Data: 16/9/04

O objetivo da aula era mostrar ao aluno o gênero textual poema musicado e também familiarizá-lo com o trabalho artístico de Cazuzá, já que, em aulas anteriores, estava sendo trabalhado esse assunto. Para tanto, recorri ao artigo de Nelson Barros da Costa, do livro *Gêneros textuais e ensino de Ângela Dionísio e outros (2002)*, no qual afirma que “a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Dessa forma, a letra da música foi trabalhada usando uma linguagem da literatura, por exemplo, questões de múltipla escolha sobre o sujeito poético.

Nas atividades de pré-leitura, recorri ao processo top-down de leitura (Goodman,1976; Aebersold & Field, 1997 e Kato,1987). Foram propostas questões para ela refletir sobre o provável assunto do texto como: “O título da música “Exagerado” está se referindo a alguém ou a alguma coisa? Na sua opinião, o que seria ou quem seria “exagerado”? Também foi proposta uma atividade de teste cloze, na qual a aluna deveria ouvir a música e preencher as lacunas que faltavam com a palavra correta. Nessa atividade, verifiquei que quando a aluna entendia a palavra, mas não sabia escrever, escrevia-a em espanhol, como aconteceu com a palavra pés: ela escreveu pies.

Em relação aos exercícios de leitura, planejei ensinar que a mesma palavra tem variações, podendo ser verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio. Para tanto, recorri ao livro de Maria Helena de Moura Neves (2001), que explica a diferença entre classes gramaticais. Então, o exercício proposto era

assim: Preencha as lacunas com um verbo, adjetivo, substantivo ou advérbio, prestando atenção no contexto das frases. Esperava que a aluna realizasse todas as atividades sem nenhuma dúvida e foi isso mesmo que acabou acontecendo, pois o vocabulário já havia sido ensinado na aula anterior que também tratava do mesmo assunto devido ao filme que estava em cartaz sobre a vida de Cazuzza (Codinome beija-flor). Como já estava motivada, a aluna desenvolveu muito bem o exercício.

E, em relação às atividades de pós-leitura, tratei de fazer uma leitura intercultural (Fleuri,2003). Perguntei se ela era uma pessoa com preconceito, se no país dela havia pessoas com o comportamento semelhante ao do Cazuzza e qual era o comportamento dos jovens que se achavam “exagerados” no país de origem dela, entre outras. A aluna respondeu que não tem preconceito nenhum em relação às pessoas “diferentes”, que no seu país há muitas pessoas famosas que usam drogas e são homossexuais e que, na Espanha, os jovens “exagerados” são aqueles que usam roupas extravagantes e pintam o cabelo, a fim de chamar a atenção, pois usar drogas já é um ato comum. Nota-se aí aspectos culturais diferentes entre Brasil e Espanha.

## DIÁRIO 12

Texto: Trabalho infantil ou escravo?

Data: 7/10/04.

O objetivo dessa aula era trabalhar a leitura crítica (Walace,1993). Encontrei um artigo sobre as condições de trabalho infantil que possibilitava uma boa polêmica. Também pretendia confrontar a nossa realidade com a do aluno para fazermos uma leitura intercultural. Busquei fundamentação em Fleuri (2003). Outro objetivo era revisar os operadores argumentativos, que numa aula anterior não foram bem assimilados, uma vez que o artigo apresentava vários.

O meu desejo em relação às atividades de pré-leitura era fazer com que a aluna pensasse, refletisse e inferisse sobre o provável assunto do texto. Parti de hipóteses da parte não-verbal e do próprio título do texto. Para tanto, baseei-me no modelo top-down de leitura, segundo Goodman (1976), Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold e Field (1997). Para tanto, propus algumas perguntas como: Você conhece o homem da foto? Você sabe o que é um promotor de justiça? E do que trata?. Percebi que a aluna hesitou em respondê-las, visto que estava em dúvida sobre qual o trabalho realizado por um promotor. Portanto, tive que interromper o curso natural da aula e induzir sobre o significado da palavra promotor e depois sobre sua profissão, dando pistas para que a aluna descobrisse, pois, Goodman (1976) caracterizou a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve um processo de compreensão por tentativa. Para ajudar, disse à aluna que um promotor de justiça é a pessoa encarregada de solucionar os problemas e promover o bem-estar da comunidade. Ao dizer isso, pude perceber que a aluna havia entendido, pois fez um comentário dizendo que, no caso do texto, o promotor de justiça era aquele que estava cuidando dos direitos das crianças, no caso, daquelas que trabalhavam indevidamente. Dessa forma, a aluna compreendeu a questão e prosseguimos com a aula.

Segundo Goodman, boa parte da leitura em sala de aula parece ser informativa. Frequentemente, porém, a informação não é baseada para satisfazer as necessidades ou curiosidades do aluno, mas para cumprir uma tarefa sem mesmo que o aluno tenha certeza sobre que utilidade terá a informação para ele. Na minha visão como professora, as aulas desenvolvidas estão indo ao encontro da fala de Goodman, pois noto que a aluna gosta dos textos que são levados para a sala de aula. Ela disse que está gostando muito do curso, porque está conhecendo como o Brasil realmente é, com o lado positivo, mas também com o lado negativo. Disse também que aprecia esses textos mais críticos, que possibilitam discussões, como esses do capítulo sobre ética.

Em relação às atividades de leitura, foram feitas atividades sobre interpretação do texto, formação de palavras (Ulmann,1978), frames (Trevisan,1992) e operadores argumentativos (Paz,1996). Algumas atividades foram resolvidas em sala de aula e não tiveram nenhum problema. Porém, como faltou tempo para o restante das atividades, pedi para a aluna tentar terminá-las em casa, pois queria testar o progresso dela na produção de textos e na realização dos exercícios referentes aos operadores argumentativos, já que estes estão sendo revisados. Na aula seguinte, então, ela mostrou que entendeu, visto que todas suas respostas estavam certas.

Ao trabalhar a intercultura, observei que a aluna ficou chocada ao saber que no Brasil muitas crianças pobres trabalham para sustentar suas famílias. Ela disse que na Espanha todas as crianças devem estudar até os 16 anos. E que o governo ajuda as famílias com baixa renda, para que possam manter seus filhos na escola. Pensei muito sobre essa postura e fiquei sonhando sobre essa possibilidade no Brasil.

#### **DIÁRIO 14**

Texto: Propaganda da revista Veja

Data: 21/10

O objetivo dessa aula era mostrar uma realidade brasileira: O Movimento dos Sem-terra a partir de uma propaganda retirada da revista Veja. Essa gravura era o pretexto para vender a revista Veja na escola. Para analisar a propaganda fundamentei a aula no livro A linguagem da propaganda de Sandmann (1993). A aula foi desenvolvida no modelo top-down ( Goodman,1976; Farnham-Dyggory,1992 e Aebersold & Field,1997), os quais mostram que para fazer primeiramente uma leitura global do texto, o aluno precisa/deve trazer seu conhecimento de mundo para melhorar a compreensão do texto.

Assim, como exercício de pré-leitura, pretendia fazer com que a aluna ativasse seu conhecimento de mundo e fizesse, primeiramente, uma leitura de

todas as partes do texto, começando pela parte icônica. Fiz perguntas como: Quem você acha que são essas pessoas que aparecem na propaganda? Você saberia identificar a que classe social elas pertencem? Na sua opinião, essas pessoas estão reivindicando alguma coisa ou fazendo campanha para adquirir agasalho? E assim por diante. A aluna disse não saber quem eram essas pessoas. Então, como eu já havia previsto e programado, fiz uma explanação geral de quem eram os Sem-terra e o que eles reivindicavam. A aluna, desse modo, ficou conhecendo uma outra realidade do Brasil. A partir do conhecimento que ela estava adquirindo sobre os Sem-terra ela conseguiu responder as outras perguntas de pré-leitura e relacionar esse fato social com a proposta da revista Veja na escola.

Percebi que nas atividades de leitura, onde fiz exercícios no modelo bottom-up sobre o vocabulário e a estrutura do texto a aluna não teve nenhum problema em relação à realização dos exercícios, visto que já estamos numa reta final do curso e a aluna conseguiu se familiarizar muito bem com a nossa língua. Então, como meu dever de professora, tive que problematizar uma situação para exigir um esforço maior dela. Pedi que ela prestasse atenção na primeira frase do texto “Ajude seus alunos a manter o caderno sempre atualizado” e, tomando como referência a estrutura dessa frase, montasse outras, mantendo a mesma estrutura sintática. A aluna escreveu assim: “Ajude seus alunos a fazer suas tarefas em dia; ajude seus alunos a ler mais livros”, entre outras. Ao fazer o trabalho bottom-up (Gough) nas partes do texto, pude perceber que nesse exercício a aluna conseguiu elaborar outras palavras e frases a partir da observação da estrutura apresentada, utilizando o imperativo e o infinitivo, e ao fazer uma leitura top-down (Goodman) pude puxar seu conhecimento de mundo e lembrar quais são os deveres dos alunos. Realizei, assim, o modelo interativo de Rumelhart (1985).

Durante os exercícios de pós-leitura, realizamos uma discussão intercultural. A aluna levantou um ponto muito interessante em relação ao seu país e ao nosso. Ela disse que já tinha percebido e que viu muitas vezes na TV que aqui no Brasil as pessoas têm orgulho de vestir roupa verde-amarela e sair com a

bandeira do Brasil nas ruas. Ela falou que lá na Espanha não é assim, o nacionalismo não é exaltado, pois lá quem sai nas ruas com a bandeira do país, não é bem visto. O nacionalismo é igualado ao Fascismo, visto que durante a Guerra Civil (que ainda está muito presente), os fascistas estavam ligados ao governo. Então, hoje em dia, quem usa roupas ou símbolos espanhóis é visto como um fascista, e isso é ruim. Vi que o interculturalismo foi bem trabalhado nessa aula, e que em aulas para estrangeiros é de suma importância o diálogo entre as culturas dos países dos envolvidos. Nesse sentido, trabalhar as diferenças faz parte do paradigma da complexidade defendido por Bateson (1986), Morin (1996) e Fleuri (2003) que vêem o processo educativo como uma forma de repensar o trabalho do professor como uma atividade complexa em que os sujeitos interagem com outros sujeitos, respeitando suas identidades.

## DIÁRIO 16

Filme: Eu, Tu, Eles.

Data:25/11 e 29/11

Como última aula do curso, decidi mostrar uma cultura social da realidade pobre do nordeste brasileiro. Então, nada melhor que passar o filme brasileiro Eu, Tu, Eles, como estímulo para a aluna entender e conhecer essa diversidade cultural que existe no contexto brasileiro. Para fazer uma leitura intercultural calcada nesse quadro de referência, fundamentei minha aula em Fleuri (2003) que diz que ao trabalhar a interculturalidade ressaltam-se as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana. Resolvi passar todo o filme para a aluna ver, advertindo-a para prestar atenção no local da história, nos personagens, seus costumes, suas formas de falar, entre outros, em uma aula de duração de 1h e 40 min. Notei que a aluna assistiu ao filme atentamente, o que me deixou muito satisfeita.

Resolvi fazer nesse dia somente as atividades de pré-leitura, pois a aula já estava muito extensa e também queria que a aluna ficasse pensando no

filme para a próxima aula. As atividades de pré-leitura consistiram de tópicos (assemelhando-se ao processamento top-down (Goodman,1976; Kato,1987, Kleiman,1989 e Aebersold & Field,1997), do geral para o particular, os quais serviam de base para uma discussão oral do filme. Perguntei do que tratava o filme, e o porquê do título Eu, Tu Eles. Ela respondeu adequadamente.

Nas atividades de leitura, primeiramente, pedi para a aluna fazer um levantamento dos principais acontecimentos do filme. Depois, começamos a discussão pelos personagens, cenário, comportamentos dos personagens, linguagem, costumes, realidade brasileira X realidade nordestina, entre outros.

A aluna ficou um pouco chocada com Darlene, personagem de Regina Casé, pois no filme ela teve quatro filhos e todos eram de pais diferentes, sendo que essa mulher era casada. A aluna ressaltou sobre a diferença entre o nordeste e o sul do Brasil (ela estava conhecendo algumas cidades). Também observou no filme que o sertão nordestino não tem vegetação, a água não é encanada, o meio de transporte é o jumento e tem muita pobreza. Em princípio, ela não entendeu o comportamento das personagens. Um fato que realmente surpreendeu a aluna foi que Darlene morava numa casinha pobre, feita de barro, com mais dois homens, além do seu marido. Então, tive que explicar que devido à precariedade da vida das personagens esse comportamento era considerado natural e culturalmente aceitável para aquela situação de marginalização rural (Fleuri, 2003). A aluna entendeu que não era um desvio social, mas uma circunstância. Ela acrescentou também que a mulher no filme era explorada e precisava fazer todo o serviço doméstico além de trabalhar nos canaviais (numa situação de submissão), enquanto o homem/marido só ficava deitado na rede. Notou que os filhos eram criados soltos, sem muita atenção dos pais.

Outro objetivo da aula era fazer com que a aluna aprimorasse sua compreensão auditiva e entendesse o vocabulário nordestino. Percebi que a aluna teve algumas dificuldades em entender algumas partes do filme e muitas vezes perguntou-me o que eles tinham dito, pois a linguagem das personagens, ou melhor, o sotaque, também era diferente. Então, eu colocava

novamente algumas partes do filme e ela repetia do seu jeito. Dessa forma, realizei o modelo interativo de leitura (Rumelhart,1985), pois mesclei atividades sobre o provável assunto do filme com o vocabulário regional, o contexto e o conhecimento de mundo da aluna. Percebi que ela entendeu o filme, pois conseguiu reproduzir os momentos principais.

Em relação às atividades de pós-leitura, a aluna disse não ter nem conhecer nenhuma crença, sentimento ou valor igual aos dos personagens do filme, mas que respeitava tal situação. A aluna entendeu que a personagem exerceu a poliandria por conveniência e não por amor, da mesma forma que casou por conveniência e necessidade financeira. Perguntei se ela já tinha ouvido falar do nordeste brasileiro e ela disse que não, e que antes de vir para o Brasil pensava que só existiam índios e mestiços. Acrescentou que notou que a grande diferença entre o nordeste e o sul é que o sul é uma região rica e desenvolvida. Aproveitei e perguntei se no seu país de origem existiam diferenças culturais de acordo com cada região. Ela respondeu que sim e que na Espanha não há só sotaque diferente entre as regiões, mas também idiomas diferentes, e que cada região possui suas músicas e seus pratos típicos. Precisei acrescentar que aqui no Brasil também cada região possui sua cultura representada por comidas, folclores e danças típicas como é o caso do churrasco e do mate para o gaúcho no RG Sul; da cocada, do acarajé, do vatapá e do candomblé para o baiano (Bahia); do bumba-meu-boi como uma dança do Maranhão; do bolo de fubá (milho) e o queijo de Minas para o mineiro, e muitas outras diversidades culturais brasileiras. Para encerrar a aula perguntei: no seu país, o que acontece se uma mulher tem filhos de diferentes pais? Ela respondeu que a mulher somente sofreria preconceitos das outras pessoas, mas não seria condenada nem julgada.

Por fim, como aula de encerramento de curso, pude notar que a aluna ficou bem satisfeita e que conseguiu aprender o que foi proposto. De meu lado, como professora, posso afirmar que meu aprendizado foi maior do que todo o tempo que estou na universidade. Pude experimentar várias sensações desde a tristeza até a alegria, passando por muitas particularidades. Aprendi a

importância da dimensão intercultural para as aulas de português para estrangeiros, pois o encontro e o confronto de culturas diferentes possibilitam um ganho de conhecimento nunca experimentado em aulas tradicionais.

**APÊNDICE B - DIÁRIOS DA ACADÊMICA-PROFESSORA PB****DIÁRIO 01****DIÁRIO 03****DIÁRIO 04****DIÁRIO 05****DIÁRIO 09****DIÁRIO 12****DIÁRIO 14**

## DIÁRIO 01

**Data: 24/03/04**

**Texto: “Assíria Nascimento – O desafio de fazer os filhos de Pelé não se sentirem celebridades”**

O gênero trabalhado hoje foi uma reportagem retirada da revista “Isto é gente” de 12/05/03, que tem como título “Assíria Nascimento - O desafio de fazer os filhos de Pelé não se sentirem celebridades”.

O objetivo da minha aula foi trazer para o conhecimento dos alunos o gênero reportagem. Então recorri ao livro “Forma e função nos gêneros de discurso” de V.L.P Silva (1995). Reportagem é um gênero da área jornalística que tem como objetivo informar, explicar ou orientar alguém sobre alguma coisa. Outro objetivo foi trabalhar os operadores argumentativos que apareciam no texto. Conceituei os operadores argumentativos fundamentada no artigo de Dioni Paz “Os operadores argumentativos como marcas lingüísticas de argumentação” da coleção Ensaios – Mestrado em Letras Ufsm,1998. Operadores argumentativos são considerados como instrutores ou marcadores argumentativos. São “morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, para conduzir o destinatário em tal e qual direção” (Ducrot, 1981:178 apud Paz).

Percebi que os alunos têm muitas dificuldades, quando desenvolvem atividades que envolvam operadores, pois não conseguem encontrar outros com mesmo sentido para substituir nas atividades propostas. Pretendo fazer outras atividades que esclareçam essas dúvidas, na próxima aula.

Disseram também, que nem sempre conseguem entender o sentido semântico dos operadores. Essa colocação dos alunos me deixou bastante surpresa, porque eu achava que nas aulas anteriores eu estava ensinando bem. Infelizmente, não consegui alcançar esse objetivo, mas pretendo fazer

atividades diferenciadas para suprir as necessidades dos alunos, que me deixaram triste nessa aula.

### DIÁRIO 03

**Data: 12/04/04**

**Texto: Ainda é sua mãe que escolhe o seu sutiã?**

Hoje, trabalhei o texto “Ainda é sua mãe que escolhe o seu sutiã”, retirado da revista *Atrevida* de novembro de 2003.

O objetivo da minha aula foi explorar o gênero publicitário como um tipo de texto midiático que faz parte do dia-a-dia da sociedade. Primeiramente, precisei conceituar o que é publicidade. Para isso, recorri ao conceito de Antônio Sandmann “Linguagem e propaganda” (1993). Publicidade é um tipo de gênero textual que tem como objetivo vender um produto. Outro objetivo foi fazer os alunos identificarem expressões idiomáticas (gírias e frases feitas), que fazem parte do contexto dos adolescentes. Então, precisei conceituar que tipo de linguagem é essa. Portanto, decidi rever os conceitos de Rodolfo Ilari e Geraldini (1995) do livro “Semântica”: expressões idiomáticas são frases compostas de diferentes palavras, cujo sentido vale para o todo: e não pode ser obtido pela montagem dos sentidos das palavras que as compõem.

Durante a aula, os alunos fizeram a leitura do texto publicitário e a seguir responderam as atividades. Os alunos disseram que desconheciam as expressões “Fala sério e Tipo assim” usadas no texto. Fiquei enrolada, mas busquei uma solução. Fiz uma leitura top-down (Kato, 1987 e Kleiman, 1989). Ao fazer esse enfoque do geral para o particular, os alunos adivinhavam o significado das expressões, até acertarem a melhor opção. Nas atividades de pós-leitura, ao fazer a abordagem intercultural, fiquei surpresa quando eles disseram que não sabiam citar nenhuma expressão usada por adolescentes em seus países. Então, questionei se eles não conviviam com adolescentes.

Infelizmente responderam que não. Perguntei se no país de origem deles havia revistas direcionadas ao público adolescente. Eles disseram que na Espanha isso não é muito comum.

Parece que nessa aula eu não consegui trabalhar o interculturalismo como eu gostaria, por isso fiquei frustrada como professora, porque não consegui um bom resultado.

## DIÁRIO 04

**Data: 26/05/04**

**Texto: Salvem o jegue**

Hoje, trabalhei o texto “Salvem o jegue” retirado da revista Época de 26 de agosto de 2002. Esse texto é uma reportagem, isto é, um texto midiático que vem exposto em revistas, jornais e outros meios de comunicação.

Planejei esta aula para mostrar aos alunos um tipo de transporte antigo no Nordeste: o jegue. Minha intenção foi trabalhar essa reportagem (Silva,1995) que denuncia a desvalorização atual desse meio de transporte. Queria que os alunos entendessem que o jegue é ainda um patrimônio cultural do Brasil. Objetivei trabalhar a cultura existente entre os países, fazendo uma intercultura, que segundo Fleuri (2003) só acontece quando respeitamos as diferenças de outros grupos e quando somos capazes de construir um bom relacionamento com esses grupos.

No decorrer da aula uma aluna teve algumas dificuldades para entender certas expressões e palavras do texto, como por exemplo, “calada da noite, lombo de burro, ecoa...”. Então, usei a estratégia do top-down de leitura de Kato (1987) e Ângela Kleiman (1989) e fiz várias hipóteses até a aluna entender. Criei no momento de dúvidas da aluna outros exemplos como: A criança montou no lombo do burro ou subiu nas costas do burro; O homem roubou o carro na calada da noite ou no silêncio da noite; O grito ecoou ou

repetiu-se várias vezes. Pedi que ela encontrasse as expressões sublinhadas das frases no texto que estávamos trabalhando e fizesse comparações. Para tanto precisei trabalhar também a abordagem bottom-up de leitura (Kato, Kleiman), que parte das palavras ou frases para o todo do texto. Após, solicitei que ela elaborasse frases com as expressões. Só assim poderia ver realmente se ela entendeu (através da coerência de suas frases). Ouvindo as frases da aluna inferi que ela entendeu muito bem as expressões, fazendo frases do tipo: "Os nordestinos costumam montar no lombo do burro; Saí com minhas amigas na calada da noite; A música ecoou várias vezes ao longe. Ela também citou outras expressões que podiam ser substituídas, pois disse ter entendido o sentido das mesmas através dos exemplos colocados no quadro. Acredito que consegui alcançar esse objetivo nessa aula.

Nas perguntas de pós-leitura, trabalhei o interculturalismo (Fleuri,2003). Conversamos bastante. Uma aluna comentou que lá na Argentina também existe o nordeste argentino com os mesmos problemas daqui, sofrem com a seca, com a miséria e também usam o burro para o transporte de carga. Quando estávamos conversando, percebi o entusiasmo dela ao perceber que eu também tinha interesse pelo seu país.

Nessa aula pude perceber ainda mais o quanto é importante a leitura intercultural entre professor e aluno, pois ao mesmo tempo em que eu me sinto motivada, o aluno também se sente. Creio que o interculturalismo se fez presente na minha aula, fazendo dela um momento de leitura satisfatória.

## DIÁRIO 05

**Data: 02/06/04**

**Texto: Não deixe o samba morrer (música)**

Na aula de leitura de hoje, trabalhei o gênero textual poema musicado, um samba da Alcione, com o nome "Não deixe o samba morrer". Para a

elaboração dessa aula recorri ao livro “Gêneros textuais e ensino” de Ângela Paiva Dionísio e outros (2002) a qual conceitua a canção como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Ela pode proporcionar ao aluno um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe. Queria que o aluno percebesse os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjugação verbo-melódica e conhecesse artistas do nosso país, seus estilos, seus posicionamentos...

Trabalhei também os modalizadores. Recorri ao livro “Argumentação e linguagem” de Ingedore G Villaça Koch (1993), que considera modalizadores todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. No início da aula, falamos sobre música brasileira no geral, após forneci a música somente ouvida, para que a aluna explorasse o campo lexical, a atitude do autor e as palavras-chave. Realizei o modelo bottom-up de leitura de Gough (1985). No decorrer dessa atividade, percebi que a aluna estava escrevendo a música. Parecia que ela fazia uma leitura top-down (Kato, 1987 e Kleiman, 1989)

Então, ouvimos a música novamente e junto dela realizei algumas atividades de leitura do geral para o particular. Depois que ela recebeu a música, disse que talvez pudesse realizar a atividade anterior, devido ao contexto. Com a escolha do texto e a fundamentação teórica deixei claro os meus objetivos que foram: mostrar para a aluna que a música também é um gênero textual e desenvolver uma leitura intercultural entre os alunos e esta aprendiz de professora.

Acredito que alcancei esses dois objetivos, pois consegui trabalhar bem o interculturalismo, que segundo Fleuri (2003) respeita as formas de cultura adquirida pelos indivíduos em determinada sociedade. O assunto da música proporcionou um bate-papo muito legal, pois os alunos disseram que gostam

de música brasileira, principalmente de samba. Uma aluna falou também que na Argentina o ritmo é copiado daqui do Brasil e os cantores, como por exemplo, Zeca Pagodinho, Jorge Aragão, e Alcione são bastante conhecidos por lá. Fiquei feliz em saber que a nossa música é apreciada em outros países. Durante o desenrolar da aula, a aluna confundiu a palavra “morro” na música com vegetação (paisagem). Essa interpretação se originou de um exercício em que ela tinha que substituir a palavra “morro” por um correspondente, mas dentro do contexto da música seria “favela”. Tentei esclarecer essa diferença com umas fotos sobre a cidade de Canela e Gramado que apresentavam morros como vegetação (essa seria a próxima aula), fazendo o levantamento de imagens de “morro” como vegetação. Procurei também na Internet fotos de favelas (em morros). De acordo com as gravuras, a aluna respondeu que em seu país de origem não é usada a palavra “morro” no sentido conotativo de favela, somente no sentido denotativo de vegetação. Ela disse que não saberia distinguir o sentido “morro” sem observar as gravuras. Após, a aluna voltou a atividade escolhendo a alternativa correta, isso me fez inferir que ela entendeu as diferenças de contexto da palavra “morro”.

## DIÁRIO 09

**Texto: Reportagem sobre o filme de Cazuza**

**Data: 13/09/2004**

Para a aula de hoje, escolhi como fundamentação teórica os livros “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Kato (1987) e “From reader to reading teacher” de Aebersold & Field (1997), pois pretendia trabalhar uma aula de leitura abordando o processo interativo, que é uma mistura do processo de leitura top-down com o bottom-up. Tomei essa iniciativa no momento da elaboração da aula. Percebendo que o assunto a ser tratado exigia um pouco de conhecimento prévio da aluna. Fundamentei o gênero

reportagem em Silva (1995). A reportagem era bastante informativa e explicativa.

Nas atividades de pré – leitura que realizei com a aluna percebi que ela não tinha o conhecimento de mundo que a reportagem exigia e que eu esperava que tivesse. Então, tive que deixar de lado por alguns instantes a leitura top-down (que eu tinha programado fazer) e apelar para a leitura bottom-up, segundo os autores acima. Resolvi que deveria fazer uma leitura bottom-up com a aluna, quando começamos a realizar as atividades de pré-leitura, pois ela não soube adivinhar o assunto a ser tratado, mesmo depois de termos falado das questões abaixo:

1. Quem você acha que é a senhora que está em 1º plano na foto?
2. Na sua opinião, quem é o jovem que está em close na direita?
3. Você deve ter notado que ao fundo aparece a tela de um cinema com dois personagens. Qual a relação, na sua opinião, entre eles e a senhora e o jovem?
4. Agora leia o título e o subtítulo. Quem seria “Beija-flor”?
5. Você já ouviu falar de Cazuzza?
6. E agora você consegue fazer a relação entre a senhora, o jovem da direita e o nome Cazuzza do subtítulo?
7. Você saberia dizer sobre o assunto que será tratado no texto?

Ela me respondeu que o nome Cazuzza não lhe era estranho. Neste momento, fiz meu papel de professora para ajudar a aluna, comecei a falar do filme que está em cartaz nos cinemas, do jeito de ser de Cazuzza, dos tipos de música do cantor, de algumas músicas famosas, que viraram até tema de novela, como por exemplo, “Cognome beija-flor”. Cantei até um pouco da música “Exagerado” do cantor, mas mesmo assim a aluna me fez inferir que desconhecia o cantor, pois não acrescentava nada para interagir no assunto. Então, prometi trazer algo na próxima aula que aumentasse seus conhecimentos.

Nas atividades de leitura ocorreu tudo tranquilo, pois a maioria das atividades eram de interpretação, sinonímias e antonímias. Acho que nessas

atividades consegui amenizar o problema. Fiquei espantada, porque quando surgem problemas nas aulas, geralmente são nas atividades de leitura, hoje foi ao contrário, uma vez que a aluna não tinha conhecimento suficiente para desenvolver as questões da pré-leitura que eu havia programado. Somente nas atividades de pós-leitura pudemos interagir um pouco. Ao abordar a perspectiva intercultural (Fleuri,2003) queria mostrar que grupos diferentes devem ser respeitados. Conversamos sobre o homossexualismo (que estava sendo focado no filme). Ela falou que lá existe preconceito como aqui no Brasil, assim como, no uso de drogas. Perguntei para a aluna como o governo lida com as drogas e com os traficantes. Ela disse que o governo “até” se interessa, mas não tem verba suficiente para começar o tratamento de pacientes, ou seja, até começam, mas não concluem.

Perguntei a ela: caso fosse a mãe do cantor Cazuza como ela reagiria em relação às atitudes do filho. Ela disse que nem imaginava sua reação numa situação dessas, somente vivenciando-a poderia mencionar algo. O debate continuou por alguns bons minutos. Deparei-me com o paradigma da complexidade (Bateson,1986; Morin, 2000 e Fleuri, 2003) que defende que, nós, professores precisamos desenvolver uma postura bastante abrangente e interdisciplinar em sala de aula. Falamos de vários temas transversais como criação de filhos, saúde e educação. Saí muito feliz dessa aula.

## DIÁRIO 12

**Texto: Ética em debate**

**Data: 05/10/04**

O texto de hoje é um artigo que trata da ética na medicina. Planejei estudar este gênero para trabalhar com as opiniões contidas no texto, uma vez que esse artigo de opinião era bastante polêmico. Inicialmente, realizamos as atividades de pré-leitura. Escolhi para fundamentar o processo de leitura Goodman (1976), que é o criador do termo top-down. A aluna não teve

dificuldades em identificar o assunto que seria trabalhado no texto, realizando hipóteses. Queria que a aluna observasse como é possível identificar o assunto de um texto a partir do conhecimento prévio do aluno, fazendo o levantamento de possíveis advinhações sobre o tema.

Pretendi também trabalhar com campos semânticos e explicar o que é “frame” na leitura, pois o texto era rico dessas características de palavras que fazem parte de um mesmo leque de parentesco (Koch,1986). Depois, de passar por essa etapa, a aluna começou a fazer as questões de leitura, fazendo atividades sobre vocabulário, pontuação e frame. Realizamos, então, o modelo ascendente de leitura: bottom-up, fundamentado em Gough (1985). Nessa aula, trabalhamos também algumas marcas de argumentação. A aluna não teve problemas e realizou os exercícios com tranquilidade, pois procurei mostrar as relações de sentido entre as palavras do texto. Acho que ela entendeu bem meu propósito de fazer uma leitura top-down associada à leitura bottom-up. É o modelo interativo de leitura defendido por Rumelhart (1985) e Aebersold & Field (1997).

Nas atividades de pós-leitura, trabalhamos o interculturalismo de Fleuri (2003). A aluna colocou que acha muito importante ter ética em todas as profissões, não só na área médica. Ela disse já ter presenciado casos em que o profissional da área médica faltou com a ética (no país que ela morava). Ela achou uma situação constrangedora, pois era uma sala de estudos, onde havia vários acadêmicos e o professor expôs uma criança. Nesse momento, tivemos um longo bate-papo sobre as atitudes de alguns profissionais, principalmente de professores em sala de aula. Discutimos sobre a vocação do professor e sua competência aliadas à ética. Nesse momento, pude perceber que a aluna gostava das minhas aulas com enfoque intercultural e dos meus procedimentos sobre levantamento de hipóteses sobre o assunto dos textos. Acredito que realizei bem esta aula. Me senti muito feliz com minha escolha profissional.

## DIÁRIO 14

**Texto: “Debate sobre o tema estimulou gaúchos a entregarem armas”.**

**Data: 26/10/04**

Hoje vou escrever meu último diário, pois as aulas terminaram. O que já posso adiantar é que vou achar falta dessa atividade que me proporcionou bons momentos de reflexão teórico-prática, segundo os moldes da pesquisa-ação (Thiollent,1996; Serrano,1990) e da idéia de produção de diários como ação reflexiva do professor ( Polán y Martín,1997). Escolhi um texto bastante polêmico para gerar uma boa discussão intercultural. Como de costume, iniciei a aula com as atividades de pré-leitura. A aluna conseguiu deduzir o que seria tratado no texto, relacionando a parte icônica com o título e com a manchete do mesmo. Dizendo que se tratava da campanha em prol do desarmamento. Detectei que ela fazia uma leitura top-down, porque usava seu conhecimento prévio numa forma de hipóteses ou adivinhação, segundo o processo top-down de Goodman (1976), Farnham-Diggori (1992) e Aebersold & Field (1997). Era tudo o que eu queria e havia me proposto desde o início do curso: facilitar o entendimento da leitura através da observação geral do texto.

Então, passamos para a leitura propriamente dita da reportagem, segundo Silva (1995). Agora minha proposta era fazê-la perceber mais detalhes do vocabulário próprio desse gênero textual. Para isso conduzi a leitura num processo bottom-up. A aluna não achou difícil o vocabulário. Iniciamos as atividades de leitura que eram de interpretação e de sinonímias. A maioria a aluna resolveu com facilidade. Porém, sentiu um pouco de dificuldade na atividade que tratava da construção de uma reportagem. Isso me surpreendeu muito, pois já havíamos trabalhado com o gênero reportagem e eu achava que a aluna já sabia tudo sobre suas características. O enunciado da questão era: *Uma reportagem obedece a algumas regras de construção: ela é feita a partir de algumas perguntas. A fim de revisarmos o conteúdo do texto, tente responder às seguintes perguntas:*

- a) O quê?\_\_\_\_\_ c) Onde?\_\_\_\_\_e) Quando?\_  
b) Quem?\_\_\_\_\_ d) Como?\_\_\_\_\_f) Por quê?

Ela não entendeu o enunciado da atividade, tive que refazer a questão e explicar para a aluna o que é preciso para escrever uma reportagem completa. Expliquei que uma boa reportagem deve conter os seguintes elementos: assunto, autor, tempo, lugar, a forma do acontecimento, e o motivo do acontecimento. Para ver se o texto da reportagem estava completo, fizemos essa atividade de responder em conjunto. Reli com a aluna o texto novamente e fomos respondendo às perguntas. Meu objetivo estava sendo contemplado.

Nessa aula, as atividades de pós-leitura ( Aebersold & Field, 1997) foram realizadas mesclando a leitura intercultural (Fleuri, 2003) com o modelo top-down (Goodman,1976), transformando-se em um caloroso debate. Detectei que a aluna demonstrou uma certa preocupação relacionada ao desarmamento das pessoas comuns, dizendo que os bandidos continuariam armados. Disse que em seu país isso não é bem aceito pela população e questionou a postura dos governantes brasileiros, mas respeitou a solução do desarmamento, porque já tinha ouvido falar sobre crimes que acontecem em casa ou entre pessoas comuns da sociedade brasileira. Falou que lá na Argentina também acontecem crimes, porém em menor número, porque não há muitas favelas. Acredito que foi uma aula na qual realizei com sucesso uma reflexão intercultural, pois consegui fazer relações entre as políticas sociais dos países em questão. Quero finalizar dizendo que fiquei muito feliz em ter participado como acadêmica-professora desse curso de português para estrangeiros. Ao trabalhar com leitura sob uma perspectiva intercultural adquiri um conhecimento de mundo e uma experiência docente nos moldes do paradigma da complexidade (Bateson, 1986; Morin, 2000 e Fleuri, 2003) que jamais vou esquecer.

**APÊNDICE C - DIÁRIOS DA ACADÊMICA-PROFESSORA PC****DIÁRIO 02****DIÁRIO 04****DIÁRIO 07****DIÁRIO 09****DIÁRIO 10****DIÁRIO 11**

## DIÁRIO 02

**Texto: Cartas de aconselhamento**

**Data: 29/04/04**

O texto escolhido para a aula de hoje foi Cartas de aconselhamento, retirada da Revista *Atrevida*, de novembro de 2003, p.20.

Recorri aos fundamentos de Mary Kato (1987), que em seu livro: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, apresenta vários modelos de leitura. Segundo Kato, dentro de uma concepção estruturalista, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz em resposta ao texto: sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa) e, é a essa resposta-estímulo que é associado o significado.

Levando em consideração esses conceitos propus atividades orais, bem como escritas fazendo com que meu aluno estrangeiro entendesse o gênero cartas de aconselhamento como prática social, pois imaginei que um dia ele quisesse escrever para uma revista.

Para trabalhar as cartas de aconselhamento me baseei na dissertação de mestrado intitulada *A configuração dos textos de aconselhamento para adolescentes nas revistas Atrevida e Todateen* de Sandra Oliveira (2001). Segundo Sandra, as cartas de aconselhamento são estratégias persuasivas, criadas para jovens, na fase da adolescência, que enfrentam as mais diversas angústias, como medo e indecisões na luta por sua própria identidade e para chegar ao equilíbrio de apreciar-se e gostar de si mesmo.

Em nossa cultura sabemos que a menina é freqüentemente colocada em situações nas quais precisa conquistar meninos e manter seus relacionamentos afetivos. Nas atividades de pós-leitura, planejei trabalhar o interculturalismo. Segundo Fleuri (2003), no seu artigo *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*, a educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido é desenvolvido o

interculturalismo entre pessoas de diferentes culturas. Escolhi trabalhar esse tipo de texto que explora aspectos do gênero feminino, para conhecer os valores do meu aluno estrangeiro. Fiquei chateada quando ele disse que a mulher deve “segurar” o homem, cabe a ela essa função. Creio que é seu lado machista que apareceu.

Ao decidir explorar este tipo de texto, pretendi saber se era comum no país do aluno este tipo de revista que aborda quadros com perguntas e respostas, usando uma linguagem própria dos jovens. Para minha surpresa ele disse que desconhecia, porém percebi que o aluno estrangeiro gostou de trabalhar este tipo de texto, pois também é adolescente.

Ao escolher esses saberes teóricos pretendi explorar palavras e expressões típicas dos adolescentes e solucionar problemas que surgiram na aula anterior, como: usar conectores para manter a coesão e a coerência do texto. *As atividades sugeridas foram: observe as frases abaixo, que foram retiradas do texto e justifique os elementos coesivos sublinhados, por exemplo: mas o menino se transformou em um chato e me ligava todos os dias ; e ainda dê uma dica para o garoto, do tipo: papai adora futebol.* Para a próxima aula, serão retomados elementos coesivos do texto. Vou modificar o tipo de exercício para que eu como professora consiga sanar essa dificuldade que meu aluno tem, pois inferi que este tipo de exercício é difícil para o aluno realizar.

#### DIÁRIO 04

**Texto: Poema musicado Era um piazote que como eu amava o Gildo e o Teixeira**

**Data: 07/05/04**

Nesta aula, planejei trabalhar os elementos coesivos, pois na aula anterior surgiram problemas nas atividades que exigiam identificar as idéias de

adição, exclusão, conclusão. Escolhi um poema musicado, intitulado: “Era um piazote e como eu amava o Gildo e o Teixeira”, do grupo Talagaço.

Para explorar os conectores fundamentei a aula no livro: *Coesão Textual*, de Leonor Fávero (1987). Também me baseei no artigo: *As letras e a música: o gênero canção na mídia literária*, de Nelson Barros da Costa, do livro *Gêneros Textuais*, organizado por Ângela Paiva et all (2002), para trabalhar o gênero canção.

Escolhi esta letra por possuir vários conectores e também por ser uma narrativa (apesar de ser em versos). Portanto, pude explorar esse modo de organização textual. Recorri também aos conceitos de Maria Teresa Serafini (2000) que no seu livro “Como escrever textos” diz que um parágrafo narrativo ou cronológico é constituído por uma seqüência de afirmações que não precisam de garantia; é típico de um diário ou de uma narração, onde os fatos são postos em ordem cronológica.

Outros autores em que me baseei para explorar a organização textual foi Platão e Fiorin (1998) que em seu livro: *Lições de texto: leitura e redação* dizem que uma narrativa é um texto que exige quatro mudanças de situação. Sendo elas: uma em que a personagem passa a ter um querer ou um dever, um desejo ou uma necessidade de fazer algo; uma em que ela adquire um saber e um poder, isto é, uma competência necessária para fazer algo; uma em que a mudança principal, a realização daquilo que se quer ou se deve fazer; uma em que se constata que a transformação principal ocorreu e que se podem atribuir prêmios ou castigos às personagens.

O aluno conseguiu identificar no texto essas partes citadas acima que compõem uma narrativa, pois toda narrativa tem essas quatro mudanças, mesmo que elas não sejam explicitamente mencionadas, pois se pressupõem logicamente.

Nas atividades de pós-leitura, propus mostrar o regionalismo gaúcho através de palavras e expressões usadas na linguagem falada no território Rio-Grandense. Para isso, recorri aos preceitos de Zeno Nunes e Rui Nunes (1997) que no Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul apresentam o

significado das palavras ou expressões usadas na fala dos gaúchos. Nas discussões que se seguiram fiquei sabendo que na Argentina o tipo gaúcho é parecido com o campeiro dos pampas argentino. Suas roupas são semelhantes e também gostam de mate e churrasco. Acredito que com as discussões consegui fazer um bom intercâmbio intercultural. Espero que o diálogo sobre culturas diferentes tenha agradado meu aluno.

### DIÁRIO 07

**Texto: Reportagem - *Brasil e Renda***

**Data: 25/08/04**

Planejei para a aula de hoje uma reportagem intitulada Brasil e Renda retirada do jornal Zero Hora, do dia 20/05/2004. A fundamentação teórica para o gênero foi calcada em Bronckart (1999) que conceitua gêneros textuais como práticas de linguagem utilizadas pelos sujeitos para uma ação comunicativa. O gênero reportagem firmou-se em Silva (1995), do livro *Forma e função nos gêneros do discurso*, o qual diz que uma reportagem é um gênero da área jornalística que tem como objetivo informar, explicar, orientar alguém sobre alguma coisa. E, é isso que o texto comporta, mostrar as despesas mensais da família brasileira.

Primeiramente, pedi que meu aluno observasse a gravura que a reportagem continha sem se preocupar com a parte verbal, pois a leitura pode ser vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação que envolve um processamento de informações por tentativa (Goodman, 1976). Dessa forma, a leitura é uma busca de significado, é seletiva e construtiva. O aluno conseguiu prever o assunto do texto somente observando a parte não-verbal, já que esta dispunha de balões contendo uma mamadeira, um frango, um celular. Outro aspecto relevante foi a expressão facial do personagem da foto, uma vez que este aparentava estar apavorado.

Levantada as hipóteses, parti para a leitura da parte verbal da reportagem. Nesse momento, o aluno passou por um processo de confirmação e desconfirmação, isto é, fez uma automonitoração durante a leitura, (des)confirmando as inferências que fez anteriormente durante o processo de adivinhação, levando em consideração o que é previsível (Kato,1987, Kleiman, 1989 e Goodman,1976). Após a leitura, o aluno concluiu que algumas predições feitas num primeiro momento se confirmaram com o texto.

Nas atividades de leitura decidi trabalhar sinonímias para que meu aluno conhecesse outras formas de dizer a mesma coisa utilizando outras palavras e para sentir se realmente ele tinha compreendido o assunto do texto. Para tanto, recorri aos preceitos de Ilari, do livro *Semântica* (1992). Uma das questões propostas foi de substituição. Sugeri alternativas para facilitar a compreensão do aluno. Vejamos: a despesa média mensal da família brasileira... (o aluno teria que escolher uma das alternativas: saldo, gasto, lucro, economia). Ele teve um bom discernimento nesses exercícios, mas escorregou em algumas palavras. Então, resolvi trabalhar frames, para fazer uma leitura bottom-up (Gough,1985, associada à top-down (Goodman,1976) que segundo Rumelhart (1985) e Aebersold & Field (1997) é um processamento interacional. O texto se prestava para isso, visto que apresentava um grande número de palavras novas e cognatas. Segundo Koch (1987), frames são situações estereotipadas nas quais os conhecimentos são armazenados na memória debaixo de um rótulo. Partindo desse ponto de vista, pedi que o aluno dissesse quais palavras lembravam o frame: despesas dos brasileiros. O aluno citou as seguintes palavras: vestuário, saúde, educação, alimentação, diversão...

Para finalizar, nas atividades de pós-leitura, trabalhei o interculturalismo. Sabe-se que uma aula de leitura numa perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação e interação entre sujeitos e grupos diferentes (Fleuri, 2003). A partir disso, ao abordar o interculturalismo busca-se promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferentes culturas. Mas, ao mesmo tempo, procura-se sustentar a relação crítica e solidária entre elas. Para que a troca de conhecimentos entre as culturas

ocorresse sugeri algumas questões: Como você administra sua renda mensal? Em seu país, como as diferentes classes sociais empregam seu dinheiro? O que você sabe sobre os investimentos do seu país em relação à educação e à saúde do seu povo? O seu país subsidia algum programa de alimentação para as classes mais desfavorecidas?. Após, escutar as resposta do aluno detectei que em alguns aspectos os países se igualam e, em outros se diferem. Igualam-se no sentido de gastar mais que sua renda mensal, claro que com exceções. Diferem-se quanto ao auxílio educação, não que aqui no Brasil não haja, mas na Espanha esse investimento é maior (as famílias recebem um bom dinheiro para manterem seus filhos na escola, porém estes têm que ter um aproveitamento de 80% na sala de aula, senão perdem essa ajuda, ao contrário do Brasil que só precisam freqüentar a escola). Além disso, na Espanha, os alunos carentes recebem auxílio transporte, seja ele ônibus ou trem.

Ao término da aula, mais uma vez concluí que a leitura numa abordagem intercultural possibilita o confronto e a interação entre culturas diferentes, respeitando os espaços e as individualidades (Fleuri,2003), permitindo ao aluno e ao professor entenderem as diversidades culturais através de atividades que reflitam contextos sociais diferentes.

## DIÁRIO 09

**Texto: *Codinome beija-flor***

**Data: 15/09/2003**

Planejei trabalhar uma reportagem retirada da revista Isto É, de 09/06/2004. A aula visava a uma estratégia de leitura chamada top-down (do todo para as partes), segundo Kleiman (1989) Goodman (1976) e Farnham-Diggory (1992). Dessa maneira, o aluno teria que ser capaz de construir sentido ao texto partindo do título para o lead e do lead para cada parágrafo.

Este objetivo baseou-se também nos preceitos de Kato (1987), do livro *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, que aborda este tipo de modelo de leitura construtivista.

Então, pedi que o aluno lesse o título da reportagem, pois este, iria orientar sua compreensão para uma estrutura de relevância na apresentação das notícias. Após, pedi que o aluno fizesse a leitura do subtítulo, porque desempenham um papel análogo ao dos títulos, realçando os elementos de significação do texto e, principalmente, facilitando a retenção do conteúdo. E, por fim, solicitei que ele relacionasse a gravura com o título, pois queria que ela levantasse hipóteses do provável assunto do texto. Esta atividade foi realizada com êxito, pois o aluno detectou que a reportagem iria falar sobre o filme de Cazuzza.

Almejei também trabalhar sinonímias para solucionar um problema da aula anterior sobre substituição de palavras por outras com o mesmo sentido, a fim de que o aluno conhecesse expressões sinônimas dentro do contexto desta reportagem. Para tanto, recorri ao *Dicionário de Sinônimos e Antônimos de Barbosa (1996)* e ao livro *Semântica de Ilari (1992)*. As questões propostas foram as seguintes: Codinome Beija-flor. *A palavra em destaque pode ser substituída por: apelido / nome / sobrenome ou cognome.* Os diretores do filme cumpriram bem o seu intento (*destino / plano / caminho ou papel*).

Como na aula anterior ficaram dúvidas quanto ao aspecto semântico da palavra "barganha" e "sacanagem" voltei para a aula anterior e planejei outra atividade na qual o aluno teria que observar as frases para depois construir outras com as palavras em destaque. É o processo bottom-up de Gough (1985) também enfocado por Kato (1987), Kleiman (1989) e Aebersold & Field (1997). As frases foram: Cazuzza fez uma sacanagem para seus companheiros, pois não compareceu ao encontro; Foi uma barganha o que fizeram com o Cazuzza: não pagaram o que ele pediu. O aluno criou as seguintes frases: O produtor do filme fez uma sacanagem com a mãe de Cazuzza: não permitiu que ela participasse do filme; Foi uma barganha o que fizeram com o Cazuzza:

baixaram o preço do show. Após as respostas do aluno inferi que ele entendeu a proposta do exercício.

Para as atividades de pós-leitura, como o texto enfocava o homossexualismo e as drogas, decidi explorar esse tema para fazer uma leitura intercultural entre o Brasil e a Espanha propondo questões orais. Perguntei: No seu país de origem, como o homossexualismo é visto? Há preconceito ou já é bem aceito pela sociedade? E as drogas? Como o governo de seu país lida com os usuários de drogas e traficantes? O aluno disse que quanto ao homossexualismo ainda há muito preconceito e, quanto às drogas não há muita preocupação, pois quando pegos (os traficantes ou jovens) eles pagam uma taxa e fica por isso mesmo. Disse também que há várias pessoas famosas usuárias de drogas, bem como homossexuais. Para exemplificar ele citou dois cantores: Joaquim Sabina e Miguel Bosé. Para terminar fiz algumas referência às nossas propagandas brasileiras que alertam sobre os perigos das drogas. Mantivemos um longo bate-papo entre nossas culturas. Ela salientou que determinado tipo de música parece que incentiva o uso de drogas e que isso é muito perigoso. Concordei com ele.

## DIÁRIO 10

**Texto: Artigo "Trabalho infantil ou escravo?"**

**Data: 23 /11/04**

Decidi trabalhar na aula de hoje um artigo que aborda a problemática do trabalho infantil brasileiro, retirado do site: <http://www.jusnavigandi.doutrina.htm>. Goodman (1976) caracteriza a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação que envolve um processamento de informações por tentativa, isto é, o leitor utiliza uma quantidade mínima da informação textual disponível em comparação com os esquemas linguísticos e conceituais do leitor para obter o significado. Aebersold & Field (1997) e Farnham-Diggory (1992) corroboram

com esse parecer, pois também acreditam na estratégia de leitura top-down, isto é, do levantamento de hipóteses do geral para as partes menores do texto.

Para iniciar, meu desejo durante as atividades de pré-leitura era fazer com que meu aluno refletisse sobre o provável assunto do texto, observando apenas a parte não-verbal do texto. Para isso, propus algumas questões: Você conhece o homem da foto? Você sabe o que é um promotor de justiça? E do que ele trata? Para minha surpresa, o aluno não sabia dizer qual era o trabalho realizado por um promotor. Foi então, que eu parei a aula e comecei a conversar com ele, dando pistas sobre a função de um promotor e do que ele trata. Disse a ele que um promotor de justiça tem como função realizar ações de interesse público, defendendo os direitos dos cidadãos. Neste momento, detectei que o aluno compreendeu, pois ele disse que um promotor de justiça, então, é aquele a quem compete zelar pelo direitos das crianças e dos adolescentes.

Levando em consideração os preceitos de Goodman (1976), Farnham-Diggory (1992) e Aebersold & Field (1997) sobre o processamento top-down de leitura e a resposta do aluno, verifiquei que minha atitude foi correta, pois esforcei-me e sanei uma dificuldade do aluno no momento em que ela surgiu. Fiz com que ele chegasse ao significado da dúvida apenas fornecendo as pegadas.

Para fazer uma experiência, sugeri que o aluno realizasse o restante das questões em casa, incluindo questões com perguntas e respostas com uma pequena produção de texto. Meu objetivo de propor isso era verificar como estava o aprendizado dele em relação à produção de texto, pois já havíamos trabalhado com perguntas e respostas em aula. Na aula seguinte, ao corrigir as questões juntamente com o aluno verifiquei que ele compreendeu o texto e as questões propostas, pois suas respostas estavam corretas.

Como atividade de encerramento dessa aula, almejei trabalhar questões interculturais ( Fleuri, 2003) que defende as minorias ao mesmo tempo que constrói relações de reciprocidade entre grupos diferentes. Algumas perguntas propostas foram: Como você percebeu, no Brasil, o trabalho infantil é muito

explorado. Em seu país isso também acontece? Em seu país, existem programas como bolsa-familiar? É comum crianças pedindo dinheiro em semáforo? O aluno respondeu que na Espanha as crianças devem estudar até os 16 anos e, em consequência disso, é difícil ver crianças trabalhando, porém há casos. Disse também que há alojamentos para crianças, bem como programas de apoio para famílias de baixa renda para manterem os filhos na escola. Saliu que é raro crianças pedindo em semáforos, mas quando as pessoas se deparam com esse fato elas costumam dar alimentos e não dinheiro. Como pré-educadora, gostei muito dessa atitude, pois assim as pessoas realmente sabem que estão alimentando os que estão necessitados.

## DIÁRIO 11

**Texto: Alicerces da prática médica**

**Data: 30/11/04**

Este é meu último diário, pois o curso terminou. Descobri que para eu evoluir como profissional da educação preciso estar sempre procurando relacionar minha prática com um saber teórico para que eu saiba o que estou fazendo. Vou sentir saudades dessa oportunidade que tive.

Pretendi com essa aula trabalhar a reportagem "Alicerces da prática médica", retirada da Revista do Conselho Federal de Medicina – mar/abr de 2004. Um dos intuitos foi de proporcionar ao aluno um momento de reflexão e debate sobre a ética na medicina, bem como sobre o exercício da medicina a distância (telemedicina). Para trabalhar o gênero reportagem fundamentei minha proposta em Silva (1995) que diz que reportagem é um texto da área jornalística que tem como finalidade informar, explicar ou orientar sobre algo.

Durante as atividades de pré-leitura, notei que o aluno construía sozinho hipoteticamente o texto (percebi que minhas aulas surtiram efeito positivo), pois o aluno ativava seu conhecimento de mundo tentando levantar hipóteses do

provável assunto do texto nos moldes do processo top-down de Goodman (1976), Aebersold e Field (1997), Farnhan-Diggory (1992) Kleiman (1989) e Kato (1987).

Para que o aluno pensasse e refletisse sobre o provável assunto do texto, levantei algumas questões: Preste atenção no título do texto: "Ética em debate". Você saberia dizer o que é ética? Observando o subtítulo: "Alicerces na prática médica", o que você acha que significa a palavra alicerces? Na sua opinião, qual o assunto que o texto tratará em relação à medicina? O aluno ao tentar levantar hipóteses sobre o provável assunto do texto fez às seguintes inferências: disse que talvez o texto tratasse da relação entre pacientes e médicos; qual a melhor maneira de tratar os pacientes; um caso de médico que está sendo processado devido à falta de ética para com seus pacientes; ou um erro médico acobertado.

A partir das respostas do aluno observei que ele conseguiu identificar as possibilidades do assunto do texto. Então, pedi que ele retomasse o texto e após dissesse com suas palavras o tema. Notei que após a leitura ele conseguiu identificar o assunto.

Outro objetivo era comparar a realidade brasileira com a realidade espanhola. Para tanto, recorri aos preceitos de Fleuri (2003) o qual diz que trabalhar o interculturalismo é fazer uma troca entre diferentes culturas. Para desenvolver esta leitura intercultural planejei questões orais, sendo algumas delas: No seu país de origem, como a ética médica é vista? Ela é respeitada ou não? No seu país, a telemedicina é exercida?... O aluno contou que na Espanha os médicos costumam ser éticos e que a telemedicina já é uma prática comum (para minha surpresa).

Queria aprofundar mais as atividades de pós-leitura dentro do paradigma da complexidade (Bateson,1986; Morin,1996 e Fleuri,2003). Solicitei ao aluno que falasse sobre a saúde pública. Ele contou que na Espanha a saúde pública não deixa a desejar, apesar de existirem filas nos hospitais. Disse também que no seu país são receitados remédios genéricos e, quando um paciente procurar a rede pública para consultar, caso necessite de algum medicamento,

este terá desconto em qualquer farmácia. Salientou também que quando chegou ao Brasil um de seus amigos (brasileiro) contou que precisou consultar em um hospital público e o atendimento foi muito precário. Ele ficou apavorado com a realidade da saúde pública que vivenciamos aqui no Brasil. Para amenizar essa situação, falei sobre as campanhas brasileiras que alertam sobre os perigos de contágio da Aids, das campanhas de vacinação infantil contra várias doenças, das campanhas preventivas contra a Dengue, entre outras. Ele escutou com muito interesse e disse que já tinha visto umas campanhas na televisão e que achava de grande utilidade pública e elogiou os meios de comunicação e o governo.

Para finalizar e aprofundar a aula, resolvi, no momento, que ele falasse e depois escrevesse sua opinião sobre a ética dos professores. Pedi também que o aluno parafraseasse escrevendo dois fragmentos do texto com o intuito de verificar se o assunto abordado havia ficado claro. Detectei que ele conseguia se expressar perfeitamente. Às vezes, surgiam algumas dúvidas ortográficas, porém estas não impediam sua capacidade de discernimento e de compreensão na leitura. Acredito que realizei bem minha tarefa de aprendiz de professora. Estou consciente de que preciso sempre ser reflexiva na minha teoria e na minha prática, para estar sempre atualizada e em transformação.

## APÊNDICE D

### MODELO DO CURSO MATRICIAL - 2º CAPÍTULO

Fundamentado em Dubin, Fraida e Olstain, Elite (1986)  
(Adaptado por Richter, 2004)

#### 1ª AULA

ÁREA TÓPICA: Espaço Social

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Serviço social e espaço midiático

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Faixa etária (adolescente) e gênero (feminino)

GÊNERO TEXTUAL: Cartas de aconselhamento

CONTEXTUALIZAÇÃO: Revista Atrevida de novembro de 2003, pág: 20

NOME DO TEXTO: Namoros e rolos

ORIENTADORES DO PROJETO: Professores Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

PARTICIPANTES DO PROJETO: Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

#### ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

- 1) Primeiramente, observe a estrutura do texto (parte verbal e não-verbal). Após, debata as seguintes questões com seus colegas e professor.
  - a) Observando a figura da sua esquerda e as palavras “namoros e rolos”, você conclui que todo namoro dá rolo?
  - b) O que você acha que significa “rolo”?
  - b) Para você a sílaba blá quer significar o quê?
  - c) Por que a expressão blá, blá, blá aparece em diferentes cores?
  - d) Quando você olha superficialmente o texto, você consegue identificar alguma marca de gênero (masculino ou feminino)?
  - e) Quem, geralmente, costuma ficar de blá, blá, blá no telefone são os homens ou as mulheres?

#### ATIVIDADES DE LEITURA

- 1) Agora, leia o texto na íntegra e responda, oralmente e por escrito, às seguintes questões:
  - a) Você saberia identificar que tipo de linguagem é utilizada no texto (formal ou informal)? Retire do texto exemplos para ilustrar sua resposta.

- b) Lendo as perguntas e as respostas, você acha que elas têm algo em comum (faixa etária, assunto, a preocupação das leitoras na maioria das vezes, com o que é...)?
- c) As respostas que a revista dá para as perguntas são feitas de maneira direta ou são feitos “rodeios” para respondê-las? Retire expressões que confirme sua resposta.
- d) Conhecendo o conteúdo do texto, na sua opinião os homens passam uma certa insegurança para as mulheres?
- e) Se você trabalhasse na revista *Atrevida*, e sua função fosse responder às perguntas desse quadro, que resposta você daria, por exemplo, para a questão de número 2?

2) No texto, aparecem várias expressões que caracterizam a fala coloquial e a gíria. Nessa atividade, relacione as falas retiradas do texto com outras do mesmo sentido.

- |                                |                      |
|--------------------------------|----------------------|
| (a) carinha (perg 1)           | ( ) é um remédio     |
| (b) chato (perg 1)             | ( ) conversar        |
| (c) trocar figurinhas (resp 1) | ( ) Dê sua banda     |
| (d) tiro e queda (resp 1)      | ( ) guri             |
| (e) caia fora (resp 2)         | ( ) chicle           |
| (f) usada e abusada (resp 3)   | ( ) me senti um lixo |
| (g) a ficada (resp 3)          | ( ) o momento        |

3) No texto, são usados diversos conectores que servem para manter a coesão e a coerência do texto. Observe as frases abaixo, que foram retiradas do texto e explique os elementos coesivos sublinhados. Após substitua-os por outros, mantendo o sentido semântico.

- a) “Mas o menino se transformou em um chato e me ligava todos os dias”.(per1)
- b) E ainda dê uma dica para o garoto, do tipo: Papai adora futebol”. (resp 1)
- c) “Afinal, um namoro de dois anos não é exatamente igual a outro de dois dias”.(resp 2)
- d) “Portanto, fica aqui a questão para pensar: se os dois aproveitaram a ficada, não há razão para se sentir usada.” (resp 3)

- e) “Pelo menos você não perde tempo nem oportunidades de conhecer outros garotos e de ser feliz. Senão, você corre o risco de ficar gastando emoções com quem não está nem aí.”(resp 4)

4) Você deve ter percebido que nas frases do exercício acima existem muitas expressões idiomáticas ou gírias que fazem parte do vocabulário dos adolescentes. Retire-as e escreva novas frases, mantendo o mesmo significado.

5) A expressão “trocar figurinhas” tem um sentido conotativo, ou seja, a palavra figurinha está sendo usada no sentido figurado, tendo significado de “idéias”. Se fizéssemos outra frase, como por exemplo: O menino trocou figurinhas de chiclé com seu colega. Aí, a palavra figurinhas estaria com seu sentido real.

No exercício abaixo, você encontrará frases com sentido figurado. Então, passe-as para o sentido denotativo.

- a) Aquele romance era um verdadeiro **abacaxi**.
- b) A menina ficou **bolada** com a resposta do namorado.
- c) O menino deu **cano** no encontro.

6) As frases abaixo estão contextualizadas com o texto. Relacione as frases da primeira coluna com a segunda, mantendo a coerência necessária para a compreensão.

- (a) No início foi uma maravilha, o menino era carinhoso...
- (b) O garoto me tratava com carinho e muito respeito...
- (c) Não entendo por que todos os amigos do meu namorado...
- (d) Estou a fim de conhecer um carinha...
- (e) Gosto de relacionamentos...
- (f) Todos os garotos são iguais...
- (g) Ele não me respeitava, olhava para todas as meninas...

- ( ) que passavam ao seu lado.
- ( ) que me dê segurança e que me ame.
- ( ) insensíveis e frios em seus relacionamentos.
- ( ) criticam o nosso namoro, acredito que seja inveja.
- ( ) logo fiquei apaixonada.
- ( ) mas depois, se transformou em um chato.
- ( ) à moda antiga.

7) Você deve ter observado que antes de formular a pergunta para a revista responder, a leitora relata o seu caso. É a parte descritiva do problema. Como você redigiria o problema da cartinha de número 1?

8) Você também deve ter notado que as respostas estão escritas com verbos no imperativo. É a chamada seqüência injuntiva. Qual seria o objetivo da psicóloga ao ter usado essa forma verbal para responder às leitoras?

9) Imagine-se a autoridade responsável para dar essas respostas. Como você redigiria a resposta da cartinha de número 2?

### **ATIVIDADES DE PÓS – LEITURA**

1) Como atividade de encerramento, responda às seguintes questões:

a) No Brasil, a maioria das revistas possui um espaço onde os leitores podem fazer perguntas e obter respostas. O que você acha desse quadro?

b) Na sua opinião, qual o objetivo da revista em fazer isso?

c) Culturalmente, os problemas que foram enfocados pelas leitoras são semelhantes aos anseios das jovens do lugar de onde você vem? Cite os mais comuns.

d) Você conhece alguém que já escreveu para uma revista pedindo aconselhamento ou emitindo opinião?

e) Imagine que você tenha um problema com seu namorado. Escreva para a revista *Atrevida* contando o seu problema e pedindo um conselho.

f) É culturalmente aceito em seu país as mulheres ficarem horas falando ao telefone?

g) É comum em seu país revistas com o quadro perguntas e respostas? Se a sua resposta for afirmativa, escreva o nome de algumas revistas.

---

### **2ª AULA**

ÁREA TÓPICA: Espaço Social

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Espaço midiático

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Classe social (Identidade de classe)

GÊNERO TEXTUAL: Mala direta

CONTEXTUALIZAÇÃO: Folder da concessionária Renault

NOME DO TEXTO: Renault Clio

ORIENTADORES DO PROJETO: Professores Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

PARTICIPANTES DO PROJETO: Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

## ATIVIDADES DE PRÉ – LEITURA

1) Inicialmente observe o título e o elemento icônico. Responda oralmente as seguintes questões.

a) Você já viu este tipo de texto (estrutura) em algum lugar ou já recebeu algum? Do que tratava?

As assinaturas, a logomarca e as frases em destaques o fazem recordar sobre esse gênero textual?

Qual será o assunto tratado?

## ATIVIDADES DE LEITURA

1) Agora, de acordo com suas respostas anteriores identifique o tipo de gênero textual. Após leia o mesmo a fim de trabalhar o texto detalhadamente. Preste atenção em cada parágrafo e explique o sentido dos operadores argumentativos que aparecem sublinhados no texto. A seguir substitua os operadores por outros, mantendo o mesmo sentido semântico.

2) Esse tipo de gênero textual é caracterizado por uma divisão trifásica na sua estrutura: benefício, oferta e instrução. Releia o texto e tente identificar essas três fases.

3) Neste momento, parafraseie as frases abaixo, que foram retiradas do texto. Não esqueça que parafrasear significa reescrever a mesma frase, mantendo o mesmo sentido.

a) “Ainda mais quando se trata do Novo Renault Clio, um carro que tem o seu jeito”. (linha 1,2)

b) “No material anexo você encontra todos os serviços e benefícios que a Renault faz questão de oferecer a você”. (linha 4,5)

c) “Além de obter dicas importantes para manter seu carro conservado por muito mais tempo”.(linha 8,9)

d) “Para utilizá-lo, é importante que você tenha à mão o cartão que está recebendo”. (linha 11,12)

4) Agora que você já tem conhecimento sobre o texto, você tem idéia por que algumas frases do texto aparecem em negrito? Retire-as do texto e explique qual a intenção do autor em destacá-las.

5) Normalmente quando formulamos frases procuramos dar sentido a elas. Então observe as sentenças abaixo e enumere a primeira coluna com a segunda, dando coerência para as mesmas.

- (a) A Renault oferece vantagens para .....
  - (b) Tenha um carro moderno, ousado.....
  - (c) Esclareça dúvidas e.....
  - (d) Com o cartão em mão.....
  - (e) A Renault está sempre.....
  - ( ) ....de portas aberta para atender você, seja um cliente Renault.
  - ( ) ....você pode desfrutar de todos os serviços e benefícios que a empresa oferece.
  - ( ) ...tenha sugestões para uma ótima compra, ligando para os serviços gratuitos da Renault.
  - ( ) ....seus clientes, além de um bom atendimento.
  - ( ) .....comprando nas concessionárias autorizadas da RENAULT.
- 6) Como atividade de conclusão, retire de cada parágrafo a(s) palavras(s) chaves e a seguir escreva a idéia principal do texto em geral.

### **ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA**

Como atividade de conclusão, responda às questões que seguem:

- a) Como você pode notar, a Concessionária Renault foi quem enviou esse texto para um novo cliente. Você conhece alguma outra empresa que envia esse tipo de texto para seus clientes?
- b) Por que será que a concessionária está escrevendo para o cliente? É simpático para o cliente receber esse tipo de correspondência logo após uma compra? Por quê?
- c) Imagine que você acabou de comprar um Renault Clio. Você gostaria de receber essa correspondência?

---

### 3ª AULA

ÁREA TÓPICA: Espaço social  
 PRÁTICAS DISCURSIVAS: Alimentação  
 DIMENSÃO INTERCULTURAL: Gênero (homem-mulher), classe social (mobilidade social)  
 GÊNERO TEXTUAL: Cartas do leitor  
 CONTEXTUALIZAÇÃO: Jornal Zero Hora dos dias 31/3/03, 30/4/03 e 1/4/03.  
 NOME DO TEXTO: Transgênicos  
 ORIENTADORES DO PROJETO: Professores Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

**PARTICIPANTES DO PROJETO:** Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

### **ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA**

1. Inicialmente, observe a parte icônica do texto. Em seguida, responda às seguintes questões:

- a) Você já ouviu falar nas cartas do leitor ou palavras do leitor?
- b) Lendo o título, você consegue identificar o assunto?
- c) O que a imagem de uma planta segurando um guarda-chuva expressa para você?
- d) Em qual sessão do jornal estão inseridos esses textos?
- e) Por quem você acha que são produzidos esses textos?
- f) Por que motivo as pessoas escrevem para o jornal?

### **ATIVIDADES DE LEITURA**

1. Neste momento, leia cada texto (carta) na íntegra. Debata cada carta com o professor e responda às questões que seguem.

#### **CARTA 1**

- a) O autor do texto está defendendo uma tese. Porém, há uma tese implícita que será combatida. Você consegue identificar qual é?
- b) Retire da carta a premissa defendida pelo autor.
- c) A fim de defender sua opinião, o autor utiliza três argumentos. Retire do texto esses argumentos.
- d) Nas opções abaixo, assinale aquela que contém a tese defendida pelo autor:
  - ( ) Os herbicidas são levados pela chuva para dentro dos rio e/ou outros mananciais.
  - ( ) O plantio de soja transgênica não prejudica o meio ambiente quanto o plantio da soja orgânica.
  - ( ) O plantio de soja transgênica só é eficaz com o uso de herbicidas.

**CARTA 2**

a) Neste texto, o autor também defende uma tese, provinda de uma tese anterior. Marque a alternativa que melhor expressa a tese anterior:

( ) Os transgênicos são produtos que contêm, na composição de suas sementes, elementos nocivos à saúde humana, portanto não devem ser consumidos.

( ) Os transgênicos são produtos inseridos na engenharia genética.

( ) Existem quase 60 produtos transgênicos comercializados no mercado americano com a sanidade aprovada por meio legais.

b) Qual é o tópico frasal (premissa) do texto?

c) O autor usou dois argumentos para defender sua opinião. Sublinhe na carta esses argumentos.

d) Argumentos de autoridade são usados em textos opinativos para dar veracidade ao texto. Você consegue identificar qual argumento de autoridade foi empregado?

e) Marque a alternativa que melhor expressa a tese defendida pelo autor:

( ) A engenharia genética é uma necessidade.

( ) Os produtos transgênicos devem ser rotulados.

( ) Somente laboratórios especializados poderão dizer se os produtos transgênicos fazem mal à saúde.

**CARTA 3**

a) Qual é a tese implícita no texto 3?

b) Assinale a opção que melhor representa a premissa da carta:

( ) Os transgênicos não fazem nenhum mal à saúde e sua comercialização já foi legalizada.

( ) Os orgânicos estão sendo destruídos pela dominância genética dos modificados.

( ) Devemos nos preocupar com a liberação das sementes transgênicas, pois elas podem dominar o ambiente natural.

c) Foram usados cinco argumentos na carta. Sublinhe-os no texto.

d) O que você pode concluir do texto do Nadyr Costa?

2. Agora que você já percebeu qual o conteúdo das cartas, numere os parênteses de acordo com as palavras que estão numeradas.

- |                   |                                       |
|-------------------|---------------------------------------|
| 1. transgênicos   | ( ) nascente de água, fonte           |
| 2. herbicidas     | ( ) registradas                       |
| 3. safra          | ( ) empresa comercial e/ou industrial |
| 4. nocivos        | ( ) agitação, reviravolta             |
| 5. patenteados    | ( ) veneno que destrói ervas daninhas |
| 6. multinacionais | ( ) área de terreno                   |
| 7. subversão      | ( ) produção agrícola do ano          |
| 8. mananciais     | ( ) planta geneticamente modificada   |
| 9. subjugar       | ( ) dominar, reprimir                 |
| 10. lote          | ( ) prejudicial, causador de danos.   |

### **CARTA 1**

3. Textos de opiniões são ricos em operadores argumentativos, que servem para conectar frases e sustentar argumentos. Observe as frases abaixo que foram retiradas da carta 1. Os operadores argumentativos estão destacados, então, escreva outras frases com o mesmo sentido semântico deles.

a) O meio ambiente sofre muito menos com o plantio da soja transgênica, **pois** não se usam herbicidas.

b) Os herbicidas, **além da** aplicação efetuada, nada controlam.

c) Os herbicidas **apenas** foram levados pela chuva para dentro dos rios e/ou mananciais.

4. Retire do texto os índices de avaliação que aparecem. Lembre-se que índice de avaliação são palavras ou expressões que denotam uma opinião.

**CARTA 2**

6. Nas frases abaixo, estão destacados os operadores argumentativos. Marque a alternativa que expressa os seus sentidos.

a) **Somente** uma análise feita em laboratórios especializados poderá avaliar.

( ) idéia de exclusão

( ) idéia de explicação

( ) idéia de conclusão

b) É estranho que se crie tamanha polêmica em torno do assunto, **quando** se sabe que existem no mundo quase 60 produtos transgênicos.

( ) idéia de contradição

( ) idéia de explicação

( ) idéia de tempo

7. Circule no texto todas as palavras ou expressões que expressem índices avaliativos.

8. Retire do texto duas expressões verbais que servem como modalizadores.

**CARTA 3**

9. Os operadores argumentativos estão destacados nas frases abaixo. Substitua-os por outros operadores com o mesmo sentido semântico.

a) As sementes patenteadas por gigantes multinacionais podem resultar numa subversão desastrosa, **além de** subjugar os agricultores.

b) **Porque** os grãos produzidos não se reproduzem, são terminais, suicidam-se.

10. Reescreva as frases abaixo substituindo os modalizadores por outros verbos modalizadores, mantendo o mesmo significado.

a) Liberando a soja, virão outras sementes patenteadas por gigantes multinacionais, o que **pode resultar** em uma subversão desastrosa.

.....

b) Como **já ocorre** no Canadá.

.....

c) Os grãos produzidos **não se reproduzem**.

.....

11. A carta 3 é rica em expressões de avaliação. Circule-as no texto.

12. O que você entende pela expressão “está em jogo” da carta 3?

### **ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA**

1. Você deve ter observado que o gênero cartas do leitor aborda assuntos polêmicos e de várias opiniões. Faça de conta que você é um leitor do jornal. Escreva uma carta ao jornal Zero Hora posicionando-se a favor ou contra os transgênicos.

2. No seu país é comum o plantio de transgênicos?

3. Você conhece algum produto já comercializado feito de alguma matéria-prima transgênica?

4. Você consumiria algum produto geneticamente modificado?

5. Nas revistas e nos jornais do seu país, há um espaço para o destino das cartas dos leitores?

6. Alguma vez você já escreveu para um jornal e/ou revista? Qual foi o tema que você abordou?

### 4ª AULA

ÁREA TÓPICA: Espaço social

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Gueto e habitação

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Gênero (auto-imagem) e etnia (Identidade regional)

GÊNERO TEXTUAL: Poema musicado

CONTEXTUALIZAÇÃO: Cd do grupo Talagaço

NOME DO TEXTO: Era um piazote e como eu amava o Gildo e o Teixeirinha

ORIENTADORES DO PROJETO: Professores Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

PARTICIPANTES DO PROJETO: Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

## ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

A) Primeiramente, escute a música uma vez, a fim de se familiarizar com ela. Num segundo momento, você vai escutar estrofe por estrofe para que você consiga responder algumas questões.

- 1) Que perguntas lhe vêm a mente quando você escuta a 1ª estrofe?
- 2) Que perguntas lhe vêm a mente quando você escuta o estribilho?
- 3) Que perguntas lhe vêm a mente quando você escuta a 2ª estrofe?

B) Agora, você vai escutar novamente a melodia para que você possa responder outras questões que dizem respeito à música.

a) Esta música gaúcha está fazendo uma releitura de uma melodia que fez muito sucesso no mundo inteiro. Você sabe qual é esta música? Quem são seus autores?

b) Você achou interessante uma música lembrar outra já existente

c) Você sabe a que fato histórico a música está se referindo?

d) Qual será o objetivo do autor ao relembrar esse fato?

## ATIVIDADES DE LEITURA

1) Neste momento, escute a música e acompanhe com o poema escrito, a fim de que você consiga responder às questões que seguem.

a) Você observou que o poema é uma narrativa. A partir disso, identifique o tempo, espaço social, personagens.

b) Identifique na narrativa a situação, o problema e a solução.

c) Agora, crie uma outra solução para o personagem do texto.

2) Marque a alternativa que melhor expresse, na primeira parte do poema, a idéia principal.

( ) O piazote insatisfeito com sua terra soltou tudo e foi para a cidade.

( ) O piazote cruzava seus campos sempre a cantar procurando um lugar para ficar.

( ) A desilusão do campo fez com que o piazote deixasse sua querência amada e fosse para a cidade.

3) Releia a segunda estrofe do poema. Marque a alternativa que melhor expresse a idéia central desta estrofe.

- ( ) O piazote foi para a cidade mas não abandonou as tradições da querência amada.
- ( ) O piazote desiludido com a vida urbana voltou para a estância que tanto ama.
- ( ) Apesar do piazote estar triste com a situação em que se encontra, vivendo de biscates não quer voltar para sua querência.

4) Nesta atividade, você vai encontrar palavras que vão se referir ao campo semântico do meio urbano e outras ao campo semântico do meio rural. A partir disso, coloque (1) para identificar meio rural, (2) para meio urbano e (3) quando a palavra pertencer para os dois campos.

- |                     |             |
|---------------------|-------------|
| ( ) querência       | ( ) peão    |
| ( ) bombacha e bota | ( ) vila    |
| ( ) estâncias       | ( ) campos  |
| ( ) cordeona        | ( ) piazote |
| ( ) capataz         | ( ) prenda  |
| ( ) construção      |             |

5) Na frase: “Se o pão vai faltar. Razão pra matar”. Você conseguiria identificar o que o autor pretendeu transmitir com a expressão?

6) No final da música, aparece a seguinte expressão: “Volta pra cá, pra cá”. O que você acha que o autor da canção quer expressar?

7) Como você observou o texto apresenta diversas palavras do regionalismo gaúcho. Reescreva as frases abaixo substituindo as palavras em destaque por sinônimos.

- a) “Era um **piazote** e como eu amava o Gildo e o Teixeira”.
- b) “**Querência** amada e a **prenda** minha”.
- c) “Cantava versos antigos e atuais e tinha um sonho de ser **capataz**”.
- d) “Vive de **changa**, não vê amigo, só gente triste esperando a paz”.
- e) “Da sua **cordeona** se separou pra se justar numa construção”.

8) Na frase: “Ao torpe se foi o peão, e a morte quer seu quinhão”. As palavras sublinhadas respectivamente significam:

- ( ) cidade, destino
- ( ) campo, corpo
- ( ) sem resumo, corpo

9) Quando se constrói uma personagem, faz parte dessa construção a escolha do nome dado a ela. Piazote, que nas expressões gaúchas significa gurizote, é a forma como o personagem do poema é tratado. Trata-se de uma escolha adequada para designar esta personagem em seu papel na narrativa? Explique sua resposta.

10) O tempo desta narrativa é marcado com verbos que indicam presente, passado e futuro. Baseado nisso, responda às questões a seguir.

a) Na frase: “Porém um dia, foi pra cidade...”. As palavras sublinhadas dão idéia de tempo:

passado             presente             futuro

b) Na frase: “A vila é só desilusão, e agora meu irmão? O ”agora” dá idéia de tempo:

presente             futuro             passado

c) Na segunda estrofe o compositor usa a expressão “voltar pra trás”. Esta expressão dá idéia de tempo:

futuro             passado             presente

d) Ainda na segunda estrofe, aparece uma palavra que indica tempo. Na frase: “Pra sua querência não voltará, melhor morrer”. A palavra sublinhada indica tempo:

passado             presente             futuro

11) Como se sabe, todo texto narrativo relata transformações que vão ocorrendo através do tempo. Releia a música e identifique as transformações que ocorreram com o “Piazote”, desde o início até o final do poema.

12) Agora que o texto já foi bem lido, marque a alternativa que representa o tema da canção.

Apesar do Piazone ir para a cidade ele não abandonou sua cordeona.

Mostrar que os gaúchos que saem do campo para a cidade não se habitam com a vida urbana.

Depois de passar dificuldade o Piazone voltou para o campo.

## ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Como atividade de encerramento desta aula, responda às questões a seguir:

1) Você conhecesse alguma música do seu país ou de outro, que também foi feita para lembrar algum fato?

2) É comum no seu país, as pessoas que moram no campo se desiludirem com a falta de trabalho e migrar para a cidade em busca de uma vida melhor?

3) Você deve ter conhecido aqui no sul alguns hábitos gauchescos. Você costuma praticar alguns?

4) Em seu país é comum usar expressões, como no exemplo da narrativa “Piazote” para se referir a meninote, gurizote. Quais seriam?

---

## 5ª AULA

ÁREA TÓPICA: Espaço Social

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Serviço Social

GÊNERO TEXTUAL: Reportagem

CONTEXTUALIZAÇÃO: Texto “Volta às aulas”, pág. 26, revista Construção Técnica, julho/03.

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Faixa etária (adulto maduro), classe social (baixa e suas subdivisões e mobilidade social).

ORIENTADORES DO PROJETO: Professores Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

PARTICIPANTES DO PROJETO: Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

### ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Para iniciar a leitura do texto, reflita sobre as questões abaixo:

1) Observe o título e a fotografia. Relacionando os dois itens citados, identifique qual será o assunto do texto.

2) Observe mais atentamente a figura. Por que você acha que o senhor está com uma expressão alegre?

3) Olhe para o todo do texto. Você vai notar que aparece um tipo de letra diferente em um bilhete em folha de caderno. Quem você acha que o escreveu?

4) Na sua opinião, o que o subtítulo “Recursos Humanos” tem a ver com o título “Volta às aulas”?

5) Você saberia prever qual é o tipo de gênero desse texto?

6) Você sabe qual é o objetivo/ a função de uma reportagem?

**ATIVIDADES DE LEITURA**

Leia a reportagem na íntegra e após responda às seguintes questões:

1) Lead é a primeira parte de um texto onde aparece um resumo do assunto. Marque a alternativa que não sintetiza o lead do texto:

- Construtoras estão alfabetizando seus funcionários, pois há uma maior produtividade nos canteiros das obras.
- A construção civil alfabetiza seus funcionários, visto que esses não têm um bom rendimento na produção.
- A mão-de-obra desqualificada é sinônimo de operário não-alfabetizado.
- Alfabetizar adultos é uma questão de cidadania.

2) De acordo com o primeiro parágrafo do texto, escreva V para as frases verdadeiras e F para as falsas. Não se esqueça de justificar as frases falsas:

- Além das atividades braçais, a construção civil passou a se preocupar com cidadania.

- Sindicatos de todo o Rio Grande do Sul promovem programas de alfabetização para os operários com necessidade.

- Segundo a Organização Internacional do Trabalho, menos da metade dos operários não são alfabetizados.

- Os trabalhadores, na sua maioria, desempenham papéis sem exigências específicas.

- Além da alfabetização, as construtoras civis querem melhorar, aprimorar e ensinar novas técnicas aos operários.

3) Ainda de acordo com o primeiro parágrafo, diga quais foram os argumentos de autoridade usados.

4) Você sabe dizer qual é o significado da sigla Sinduscon? Marque a alternativa correta:

- Sindicato dos usuários da construção.
- Sindicato indústria e construção.
- Sindicato dos operários

5) Agora observe o segundo parágrafo. Você saberia dizer quem foi o pioneiro do programa? E desde quanto ele acontece?

6) Como é chamado o projeto da Sinduscon-RJ? E com quais entidades está ligado?

7) No parágrafo 3, há uma comparação do projeto entre os anos de 1994 e 1995. Faça um paralelo dizendo quais foram as mudanças nesses anos.

8) O texto “Volta às aulas” possui uma subdivisão ou um subtítulo: Investimento social. Nessa divisão aparecem as dificuldades e/ou problemas que o programa enfrenta. Escreva quais são essas dificuldades.

9) Qual é o perfil das aulas ministradas? Marque a alternativa que melhor o expressa:

As aulas são atraentes e participativas, porém só ocorrem uma vez na semana.

As aulas possuem duas horas semanais de duração e são enriquecidas com jogos, dinâmicas de grupo entre outros.

As aulas são ministradas no próprio canteiro de obras e possuem quatro horas semanais.

10) Olhe para o bilhete escrito à mão e para a legenda. Quem escreveu o bilhete?

11) O bilhete possui três erros: ausência de pontuação, erro de concordância e erro gramatical. Identifique quais são e faça a correção.

12) Olhe para a fotografia e leia a legenda que a acompanha. Após, explique por que foi usado o título “Em família” na legenda?

13) Agora que o texto já está bem compreendido, retire do mesmo algumas palavras que se relacionam com o campo semântico de:

a) Educação:

14) Marque a alternativa que não expressa “mão-de-obra desqualificada”?

mão-de-obra ruim

mão-de-obra precária

mão-de-obra com qualificação

mão-de-obra sem qualificação

15) Todo texto é amparado por seqüências textuais. Marque a alternativa que melhor expressa a seqüência textual mais utilizada na reportagem em questão:

argumentativa

narrativa

expositiva

descritiva

## **ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA**

Agora que o texto já foi entendido procure discutir as seguintes questões:

- 1) Em seu país, a educação é eficaz, ou seja, todas as crianças são alfabetizadas?
  - 2) Em seu país, existem adultos que ainda não foram alfabetizados?
  - 3) Há programas de educação como esse do Brasil?
  - 4) Você conhece alguma pessoa em idade adulta que ainda não sabe ler e escrever?
  - 5) É comum em seu país crianças e adolescentes pararem de estudar para trabalhar?
  - 6) Você concorda com esse tipo de programa/apoio?
  - 7) Você acha que estar alfabetizado ajuda quando a pessoa precisa realizar trabalhos braçais?
  - 8) Você conhece ou já ouviu falar do educador Paulo Freire?
  - 9) Observe a seguinte frase: “Os projetos podem apresentar pequenas diferenças regionais”. Você já ouviu falar ou leu sobre as diferenças climáticas e sociais do Brasil? Fale sobre elas e relacione com as diferenças do seu país.
- 

## 6ª AULA

ÁREA TÓPICA: Espaço social

PRÁTICAS DISCURSIVAS: Transporte

DIMENSÃO INTERCULTURAL: Etnia (identidade regional)

GÊNERO TEXTUAL: Reportagem

CONTEXTUALIZAÇÃO: Revista Época 26 de agosto de 2002, pág. 60 e 61

NOME DO TEXTO: Salvem o jegue

ORIENTADORES DO PROJETO: Professores: Marcos Gustavo Richter e Dioni dos Santos Paz.

PARTICIPANTES DO PROJETO: Cândida Martins Pinto, Catiane Mortari e Fabrícia Cavichioli.

### ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

- 1) Olhe para a primeira foto que aparece na reportagem, você sabe que animal é esse? Você já viu um?

- 2) Agora observe o título. Por que você acha que o jumento deve ser salvo?
- 3) Leia o lead do texto. Você conseguiria dizer por que o jumento é recusado pelos matadouros?
- 4) Você saberia dizer qual é a região brasileira que possui mais jumentos? E por quê?
- 5) Neste momento, observe as outras duas fotografias. Você reconhece alguém?
- 6) De acordo com a segunda foto, na sua opinião, por que as pessoas estão perto de um jegue?
- 7) De acordo com a terceira foto, você saberia dizer qual é o tipo brasileiro representado na foto.

## ATIVIDADES DE LEITURA

Neste momento, você vai ler o texto na íntegra. Após, responda às questões de acordo com o texto.

1. Os jegues constituem hoje um problema para as cidades nordestinas.

A – Qual a principal causa que levou o povo nordestino a não mais utilizar os jegues como meio de transporte?

B – Quais foram as atitudes tomadas por algumas prefeituras nordestinas para ficarem livres dos jegues?

2. Relacione as colunas de acordo com o significado das expressões do texto:

- |  |   |
|--|---|
| 1. “na contramão da história” (l.31)     | ( ) agir sem respeitar a lei ou a ética |
| 2. “preço de banana” (l.45)              | ( ) tecnologia ultrapassada             |
| 3. “calada da noite” (l.47)              | ( ) veículos incapacitados de transitar |
| 4. “menos politicamente corretas” (l.46) | ( ) na surdina, sem ser visto           |
| 5. “fora de moda” (l.12)                 | ( ) muito barato                        |
| 6. “carros aposentados” (l.23)           | ( ) empecilho à modernização            |
3. Diga a que expressões do texto se referem os seguintes elementos de retomada:

- a) “o” (l.13) .....
- b) “onde” (l.14) .....
- c) “que” (l.49) .....
- d) “ele” (l.62) .....
- e) “seu” (l.118) .....
4. A que situação se refere às expressões “isso” (l.09) e “o mesmo” (l.49)?  
Descreva essas situações:
5. Há um fragmento no texto em que o autor faz uma comparação entre um veículo motorizado e um jegue. Encontre-a e transcreva-a.
6. Para o antropólogo Roberto Albergaria, o abandono do jegue é um ato simbólico que representa:
- ( ) a independência do homem nordestino de qualquer meio de transporte.
  - ( ) a negação do passado e das raízes nordestinas.
  - ( ) a popularização dos veículos motorizados.
  - ( ) a transição do mundo agrário para o mundo urbano.
  - ( ) um protesto à exploração da figura do jegue pelos políticos.
7. Segundo Fernando Viana Nobre, o jegue nordestino já foi ameaçado na década de 60. Qual foi o motivo dessa primeira ameaça?
8. “Antes, as pessoas encontravam um jegue solto na rua e já queriam vender para o matadouro. Agora, eles ficam aí, abandonados. É muito triste”. (l.85 –9) Isso ocorre, segundo o texto, porque?
- ( ) as pessoas sentem pena dos animais.
  - ( ) o jegue africano é comercializado por um preço menor que o brasileiro.
  - ( ) os nordestinos preferem a carne de galinha a de jegue.
  - ( ) o jegue tornou-se um animal sagrado no nordeste.
  - ( ) o governo proibiu a venda de jegues por estes estarem em extinção.
9. Muitos nordestinos homenagearam o jegue através de expressões artísticas. Quais foram essas manifestações?
10. No fragmento “.. que já recebeu apoio até da atriz e ecologista francesa Brigitte Bardot ...”, pode-se substituir o termo grifado, sem alterar o sentido, por:
- ( ) assim
  - ( ) mesmo
  - ( ) inclusive
  - ( ) pois
  - ( ) entretanto

11. Quais as funções do jegue, expostas pelo autor no início do texto que, logicamente, não podem ser desempenhadas por seus substitutos?

12. Relacione as expressões da primeira coluna com as expressões correspondentes, na segunda coluna, obedecendo a uma relação que denote **sentidos opostos**:

- |                               |                        |
|-------------------------------|------------------------|
| 1. cidades do interior (l.18) | ( ) solto (l.86)       |
| 2. valioso (l.07)             | ( ) abandonados (l.88) |
| 3. rápidos (l.29)             | ( ) defensor (l.81)    |
| 4. recolher (l.36)            | ( ) pobre (l.19)       |
| 5. capturados (l.43)          | ( ) capitais (l.24)    |
| 6. ameaçados (l.66)           | ( ) lento (l.119)      |

13. O autor usa várias expressões para se referir ao jegue. Retire do texto os nomes e as expressões que se referem ao animal.

14. O texto mostra duas realidades enfrentadas pelo transporte popular nordestino. Relacione os marcadores de tempo à forma de utilização do jegue.

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1. durante séculos (l.01)<br>outra cidade.          | ( ) abandonar os jegues em       |
| 2. hoje (l.09)<br>real.                             | ( ) compra-se um jegue por um    |
| 3. agora (l.13)<br>Japão.                           | ( ) exporta-se sua carne para o  |
| 4. na década de 60 (l.66)<br>das estradas           | ( ) o jegue é esquecido na beira |
| 5. no dia seguinte (l.50)<br>se perdia pelo caminho | ( ) o jegue buscava água e não   |

## ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Agora, vamos debater alguns enfoques interculturais.

- 1) No seu país, é comum um jegue servir de transporte?
- 2) Existe algum animal que tem por função transportar cargas ou pessoas?
- 3) Na sua opinião, os animais devem ser usados para trabalhos físicos como o transporte?

- 4) Na segunda foto dois políticos brasileiros usam o momento para exporem sua figura e conseguir a simpatia do povo. É comum no seu país os políticos terem essa postura?
- 5) No seu país, há regiões com características específicas como no Brasil?
- 6) Hoje em dia, segundo o texto, o transporte com jumentos não é mais usado. Passou-se, então, ao uso de motocicletas. Na sua opinião, a modernidade foi positiva?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)