

MODELO HOLÍSTICO: RESPALDO TEÓRICO PARA ENSINO DE L2 E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Cândida Martins Pinto
candida_mp@yahoo.com.br
Fabírcia Cavichioli
fabriacavichioli@yahoo.com.br

ABSTRACT

The aim of this paper is to present some relevant issues about the elaboration of materials for teaching a second language taking into account the Richter's Holistic Model. Examples of task-based learning exercises of a class will be showed in order to give theoretical support for evaluation criterions of didactic materials.

1. INTRODUÇÃO

As bases teórico-metodológicas do ensino de línguas têm apresentado um grande avanço nos últimos anos, desdobrando-se em um amplo leque de propostas, mas grande parte desta literatura parece relegar a um segundo plano pontos que desempenham importante papel na prática do ensino de línguas: o contexto de ensino e a formação de conceitos de ensino dos professores. Dessa forma, o professor sente-se incapaz de inovar suas abordagens de ensino, pois suas teorias muitas vezes já estão ultrapassadas e, quando adaptadas ao contexto de ensino, resultam na frustração do professor e também nos resultados negativos dos alunos.

Mais especificamente, em se tratando do ensino de leitura, as pesquisas destacavam apenas a importância do reconhecimento de palavras na compreensão textual, reduzindo o processo cognitivo de leitura a uma simples decodificação de significados. Para Goodman (1988) e outros estudiosos da área, isso significa uma grave falha, porque deixa uma grande lacuna no processo de leitura em sala de aula, ou seja, não contemplam a interação professor-aluno-texto no contexto institucional e sua implicação no processo ensino aprendizagem.

É por esses motivos, dentre outros, que este artigo visa a sumarizar os principais pontos de um modelo que vem se consolidando como uma alternativa para a fundamentação da ação docente em Educação Lingüística: o Modelo Holístico (Richter, 2004). Para tanto, discutir-se-á as características do modelo para o ensino de português-L2, a didática das aulas de leitura, bem como exemplos padrões de atividades. Por outro lado, este trabalho objetiva também destacar possíveis critérios de avaliação de materiais ou livros didáticos, tanto para o ensino de uma segunda língua, quanto para o ensino de português como língua materna.

2. MODELO HOLÍSTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Richter, Pinto e Cavichioli (no prelo) abordam os impasses que vêm persistindo diante das abordagens-padrão de formação inicial e continuada de professores e expõem os fundamentos do modelo proposto para atenuá-los — o Modelo Holístico (Richter, 2004). Sucintamente falando, e com base nesse artigo, ele consiste em uma reformulação-ampliação em bases sistêmicas da teoria da atividade em sua segunda fase (desenvolvida por Leontiev). Essa reformulação propõe abandonar a abordagem restritiva tanto da atividade social quanto dos processos de assujeitamento nela implicados, isto é, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais — daí o nome “holístico” dado ao modelo. Além disso, este sustenta que as atividades humanas apresentam caráter sistêmico, devendo assim ser equacionadas na moldura do paradigma da complexidade. Essa proposta nasceu, dentro do contexto de formação inicial e continuada de professores, como uma tentativa de responder ao desafio recalcitrante da *akrasia* (contradição entre discurso e conduta, hiato entre o dizer e o proceder) que permeia essa iniciativa para-acadêmica.

O Modelo Holístico tem como objetivo adotar uma proposta didática concreta orientada ao contexto, contemplando pontos considerados imprescindíveis:

- 1) Levantar o perfil e as necessidades comunicativas e cognitivas da clientela;
- 2) Conciliar tanto a filosofia de ensino de línguas do contexto institucional de ensino, suas premissas e prioridades, com as necessidades dos alunos, estabelecendo assim as metas básicas do curso;
- 3) No enquadre das metas, subestabelecer os objetivos específicos;
- 4) Tendo especificado os parâmetros supramencionados, traçar a proposta didática modular do curso, isto é, o design das unidades de aula;
- 5) Obter, selecionar e eventualmente editar insumos (input) verbais e não verbais e amalgamá-los com roteiros de tarefas capazes de elicitar produção linguística (output) discente correspondente ao patamar de desempenho prefigurado em termos dos objetivos específicos já citados;
- 6) Prefigurar como um continuum êxito ↔ insucesso a relação entre objetivos estipulados e objetivos atingidos, procedendo a um monitoramento constante da qualidade do empreendimento didático.

Em síntese, a elaboração de material didático para o ensino de línguas não pode estar amparada em um único e invariável viés didático. É necessário que se estabeleçam critérios básicos e fundamentais. O professor precisa, primeiramente, investigar quais são as reais necessidades dos alunos, atendendo, sobretudo, suas características pessoais; sendo o professor um conhecedor das necessidades dos alunos, o segundo passo a ser dado pelo professor é a

definição dos objetivos — ou seja, com o esclarecimento dos objetivos podemos direcionar as atividades do material didático.

Tais premissas levam a considerar que o Modelo Holístico equaciona o ensino dentro de uma totalidade experiencial. O quadro de valores e crenças dos alunos é posto em pauta no momento em que o professor avalia suas necessidades e seus anseios a respeito do que espera do ensino de Português-L2.

3. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa tem conquistado um espaço bastante significativo no cenário atual do ensino de línguas, representando, assim, uma evolução inteligente em direção a um ensino-aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz. É a abordagem comunicativa que inspira os métodos hoje mais eficazes, incluindo, é claro, o Modelo Holístico.

Fazendo uma breve referência aos anos 60 e 70, tínhamos um ensino de línguas (materiais didáticos) que seguia a tradição gramatical (regras gramaticais, tradução, imitação, etc), ou seja, o método audiolingual era visto como um padrão por excelência. A prática comunicativa conhecida como “nacional-funcional” nos fins dos anos 70 também não escapou à tendência forte de apresentar unidades com a prática da repetição escancarada, que poderia eventualmente levar a uma síntese da nova língua (Almeida Filho, 1992).

Surgindo a década de 80, a língua passa a ser repensada não como objeto exterior ao aluno, “*mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade*” (idem, 1992:4). Ou seja, o ensino de línguas passa a ser conceituado de forma diferenciada:

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas (idem, 1992:4).

Giovannini et al. (1996) ressaltam ainda que o ensino de línguas e a confecção de materiais didáticos com fins comunicativos tende a considerar o contexto social, bem como suas características de comunicação lingüística. “*Este tipo de comunicação é, basicamente, uma forma de interação social que se desenvolve em contextos, que impõem certas condições ao uso da língua e proporcionam ao mesmo tempo chaves que permitem interpretar corretamente os enunciados*”¹ (idem, 1996:10).

Segundo o mesmo autor (idem), para que as atividades sejam programadas dentro de uma perspectiva comunicativa, devemos considerar quatro grandes campos: sistema e forma (envolve tudo o que está ligado a estrutura do idioma: gramática, vocabulário, ortografia, pronúncia); comunicação (este campo abarca tudo o que diz respeito ao uso que um falante faz do idioma); sociocultura (o processo de familiarização com a cultura da comunidade que fala esse idioma); e aprender para aprender (aprender a língua estudada de forma mais efetiva).

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente.

Portanto, um planejamento do ensino “recomendável” para o ensino de línguas seria trabalhar em sala de aula a abordagem comunicativa interligada aos aspectos sociais e culturais de uma determinada sociedade, pois esse processo possibilitaria ao aluno interagir em situações reais do uso da linguagem no contexto de inserção.

4. DIDÁTICA DA AULA DE LEITURA

No artigo intitulado *O design de uma unidade de curso para o ensino de língua*, Pinto e Cavichioli (2006) apresentam um modelo de uma unidade de leitura embasada e estruturada no Modelo Holístico. A estruturação da aula segue os seguintes critérios:

1. O curso de português tem um formato matricial cíclico, ou seja, cada unidade de curso segue determinados tópicos e temas que estão interligados, como, por exemplo: área tópica: Eu e os outros; dimensão intercultural: gêneros – homem e mulher; prática discursiva: relacionamentos, gênero textual: reportagem.

2. A preparação de material didático para as aulas de leitura para aprendizes estrangeiros está fundamentada nos preceitos de Aebersold e Field (1997). As autoras argumentam sobre a relevância das fases da leitura em uma aula de língua estrangeira. Sendo assim, as aulas são distribuídas em três partes: fase de pré-leitura, fase de leitura e fase de pós-leitura.

■ A *Fase de pré-leitura* é aquela realizada antes da leitura do texto propriamente dita, em que são propostas algumas questões para ativar o conhecimento prévio do aluno para que este mobilize informações sobre o tópico do texto. Isso o permitirá tecer expectativas sobre o conteúdo. Além disso, essas atividades ajudam o leitor a se familiarizar com o conteúdo e o vocabulário básico do texto.

■ A *Fase de leitura* consiste na leitura do texto propriamente dita, com a constante confirmação-refutação das hipóteses sobre o assunto que o aluno fez na fase de pré-leitura. É nessa segunda fase que ele constrói seu próprio entendimento do texto, checando suas representações e inferências com o que já sabe sobre o tópico.

■ A *Fase de pós-leitura* visa a reorganizar as informações novas contidas no texto, fazer um levantamento dos tópicos mais importantes, discutir sobre outros assuntos que o texto leva a comentar, entre outros objetivos. Há várias razões para os professores fazerem atividades de pós-leitura: avaliar a compreensão dos alunos sobre o texto, continuar a construir a compreensão deles

sobre o texto, solicitar a opinião dos mesmos sobre o assunto e trabalhar aspectos interculturais suscitados pelo texto (Fleuri, 2003).

3. Cada uma dessas fases é sustentada por conceitos oriundos das ciências cognitivas, a saber — processo ascendente (teoria bottom-up), processo descendente (teoria top-down) e processo interativo.

■ *Processo ascendente:* De acordo com Goodman (1988), o ato de ler é um processo no qual a informação lida com uma construção contínua de significado, isto é, o leitor construirá o significado de um texto do todo para suas partes, constituindo assim um processo *top-down* de leitura. Esse processo foi também chamado de “jogo psicolingüístico de adivinhação”, já que o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando hipóteses ou formando novas.

Goodman teoriza esse processo levando em consideração o que o leitor traz para o processo de leitura, ou seja, ele contrasta as informações do texto com seu próprio conhecimento, ajudando a fazer sentido com o que está escrito. Dessa forma, para o ensino de línguas, o processo se configura, primordialmente, nas atividades de pré-leitura, já que são essas que tentam ativar o conhecimento de mundo do aluno, bem como fazer inferências sobre os tópicos a serem discutidos no texto.

■ *Processo descendente:* Seguindo as considerações de Gough (1985), “a leitura começa com uma fixação de olho”, isto significa que o leitor passa por um processo no qual seu sistema visual irá varrer todas as letras do texto uma a uma, numa seqüência linear. O leitor, na visão de Gough, é basicamente um decodificador, pois parte do princípio de que para entender um texto deve-se primeiro entender as letras, para depois as palavras, para depois as sentenças, frases e parágrafos, e, assim, completar a significação de todo o texto. Dessa forma, o processo ascendente, ou bottom-up, parte das partes para o todo.

Transferindo a teoria bottom-up de leitura para aulas de português para estrangeiros, podemos estabelecer que, para o aluno entender um texto, ele precisa também realizar exercícios que exijam um entendimento das partes do texto, sua microestrutura, para depois compreendê-lo globalmente, em toda a sua complexidade. Assim, a grande contribuição desse modelo para o ensino de línguas está em exercícios que enfatizam habilidades gramaticais (fase da leitura) e o desenvolvimento do vocabulário (tanto na fase da pré-leitura, quanto na da leitura).

■ *Processo interativo:* Para Rumelhart (1985), leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Começa com um movimento da retina e termina (quando há sucesso) com uma idéia definida sobre a intenção do autor com o texto. O autor ainda acrescenta que um leitor habilidoso deve ser capaz de fazer uso de informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade de uma maneira não linear. Percebe-se, dessa forma, que o conceito de leitura vai ao encontro dos dois mode-

los, englobando-os simultaneamente ou alternadamente durante as atividades da unidade de curso.

5. EXEMPLO DE PROCESSO DESCENDENTE: UM MODELO PADRÃO

A tendência atual do ensino de línguas inclui a intervenção sobre os esquemas mentais que os aprendizes possuem e que vão armazenando na memória ao longo de suas vidas. Segundo Carrell (1988), a Teoria do Esquema mostra que quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver do assunto do texto, melhor irá compreendê-lo. A implicação disso é que os aparentes problemas de leitura de alguns estudantes podem ser problemas de conhecimento prévio insuficiente. Para solucionar esses possíveis problemas, muitos pesquisadores, dentre eles Carrell (idem), sugerem o uso de atividades de pré-leitura, com o intuito de construir um conhecimento sobre o assunto do texto antes mesmo de lê-lo.

A seqüência de atividades que segue foi retirada de uma aula elaborada para o ensino de português para hispanofalantes adultos em nível adiantado. O gênero textual reportagem foi trabalhado na aula em questão e tratava da tradição de não ordenar mulheres para o sacerdócio. Essas atividades exemplificam o uso do processo descendente, já que tenta utilizar o conhecimento prévio do aluno para inferir sobre o provável assunto do texto.

- 1) Você e seus familiares seguem ou são praticantes de alguma religião? Qual?
- 2) Você segue alguma religião por que ela foi imposta para você desde a sua infância, ou por que você pôde escolhê-la por decisão própria?
- 3) O que você aprova na sua religião e o que desaprova?
- 4) Você tem curiosidade de participar ou conhecer outras religiões? Quais?
- 5) Você conhece alguma religião em que a mulher é o representante maior (como por exemplo, o padre da igreja católica)?
- 6) Na sua opinião (pelo que você tem de conhecimento), a mulher goza dos mesmos direitos que os homens quando o assunto é assumir o posto maior de alguma religião?
- 7) Por que a mulher, na sua opinião, sofre com o preconceito quando a questão é aceitá-la como representante maior, principalmente na igreja católica? Ou melhor, por que ela não é aceita?
- 8) Na sua opinião, o Papa João Paulo II era de acordo que as mulheres ocupassem cargos, como por exemplo, mulheres exercendo papéis de bispos, cardeais, padres...?
- 9) Considerando este bate-papo, você pode ter levantado algumas hipóteses. Será que com estas reflexões você conseguiu chegar perto do suposto assunto do texto? Qual parece ser?

6. EXEMPLO DE PROCESSO ASCENDENTE: UM MODELO PADRÃO

O processo bottom-up se configura, no cenário atual de ensino de leitura, como aquele responsável no trabalho com aspectos formais da língua – microestrutura dos textos. Porém, a seguinte pergunta ainda perdura em muitos contextos

de ensino: por que ensinar gramática? Giovannini et al (1996) sugerem alguns itens que respondem a essa pergunta, resumidos abaixo:

- Familiarizar-se com as regras da língua permitirá conhecer melhor a organização e o funcionamento da mesma, bem como dará uma maior garantia de independência na hora de estudá-la e usá-la;
- Conhecer a gramática favorece e fomenta sua capacidade de comunicação;
- A gramática ajuda a aprender a língua-alvo de uma forma mais rápida e eficaz. Representa menos esforço para aprender uma regra, pois permite aos estudantes entender e formar uma série de frases, ao invés de aprender de memória todas essas frases;
- O conhecimento da gramática ajuda a entender melhor a organização interna da língua e seus mecanismos de funcionamento.

Ellis (1997) acredita que não há evidência suficiente que comprove que apenas a comunicação possa ser suficiente para a aquisição de uma completa competência gramatical. Embora seja possível que os estudantes de uma segunda língua adquiram uma competência gramatical básica através de um ensino comunicativo, esse ensino ainda carece de intervenções suplementares para que a gramática da língua seja construída consistentemente em todos os seus níveis. Algumas atividades centradas na forma podem ajudar na aquisição de alguns pontos gramaticais difíceis. Segundo o autor referido (Richter, 2000, não paginado), *"alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam os que não a recebem, tanto em termos de velocidade de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido"*.

Com o exposto acima, comprova-se que preceitos gramaticais são importantes e devem estar presentes nas aulas de português para estrangeiros (como em qualquer outra classe de ensino de segunda língua). Agora, como trabalhar gramática em sala de aula é outro ponto a ser considerado.

Ainda segundo Richter (2000, p. 82):

O ensino da gramática – com o objetivo de ensino de regularidades formais e funcionais, visto como um meio e não um fim – deve ser flexível quanto ao conteúdo e sua seqüência, procurando abordar globalmente o sistema lingüístico tanto quanto possível. Deve-se buscar uma pedagogia-processo, simultaneamente organizada por professor e aluno, que enfrente o desafio de ser, simultaneamente, cooperativa e personalizada.

Nas aulas de português como segunda língua, procuramos privilegiar as atividades comunicativas, mas também dar ênfase em atividades com foco na forma. Para tanto, o processamento ascendente é constantemente trabalhado em todas as unidades que compõem o curso.

Segundo o Modelo Holístico, as atividades centradas na microestrutura, isto é, no processo bottom-up, possuem uma série de características que objetivam trabalhar com aspectos formais de uma maneira não tradicional, valorizando a indução à reflexão e aos processos de descoberta, e não, a imposição de regras. Chamamos esse tipo de atividade — criada por Richter para o nível bot-

tom-up de trabalho didático, no grupo de desenvolvimento do Modelo Holístico — de paráfrase indutiva. Trata-se de um recurso pedagógico elaborado especialmente para trabalhar a aquisição microestrutural de maneira tutorada e indutiva. As autoras recentemente testaram esta estratégia com alunos hispanofalantes, tendo obtido resultados promissores (a esse respeito, ver também Pinto e Cavichioli, 2006).

A seqüência de atividades abaixo é um exemplo possível dessa estratégia, na qual o adulto hispanofalante constrói seu conhecimento pertinente em relação ao uso contrastivo dos pronomes indefinidos TUDO e TODO de forma tutorial e indutiva. Essa, aliás, é uma dificuldade específica dos falantes de espanhol-L1, já que nesta língua esse contraste não existe e deve, então, ser assimilado pelo aluno. As atividades foram elaboradas com base em um texto pertencente ao gênero textual *artigo de divulgação científica* — texto esse que já apresenta exemplos contrastivos do emprego desses pronomes indefinidos e, portanto, articula aspectos morfosintáticos e semânticos funcionais dessa oposição nesse tipo de discurso. O encadeamento de tarefas segue, então, uma lógica seqüencial assistida de intervenção no input, para a obtenção de um output calculado para suscitar cognitivamente no aluno a discriminação e o contraste, seguindo-se a comparação de diversos exemplos e, por fim, o processo de descoberta da(s) regularidade(s) por indução¹.

Exemplificando com a série concatenada de tarefas abaixo, no exercício 1, o aluno empenha-se em entender a parte negritada e, com base nesse entendimento, substituí-la por uma formulação equivalente (paráfrase) — com a assistência, conforme necessário, do professor. No exercício 2, trabalha-se com o uso e função desses pronomes (nas suas ambiências morfosintáticas, fator este também assistido pelo professor) em diferentes gêneros textuais. No próximo exercício, objetiva-se chamar a atenção do aluno para a idéia geral que essas palavras denotam. No exercício 4, os elementos de referência são trabalhados. No exercício seguinte, trabalhou-se com equivalências de significado. E, por fim, no exercício 6, o aluno fica incumbido de completar as lacunas com o pronome adequado, a fim de verificar, por meio de uso refletido, se realmente assimilou o emprego contrastivo desses dois pronomes. Vale assinalar que os alunos já tomaram contato, em aulas e atividades anteriores, com os conceitos de “gênero” e de “paráfrase”, e têm noção do que estes termos significam. Salientamos também que, nas próximas unidades do curso, esses mesmos pronomes são novamente enfocados em situação de uso, em outros gêneros — demonstrando, dessa forma, a vocação cíclica do curso criado por nosso grupo de trabalho.

1) Na aula de hoje iremos estudar um pouco sobre o uso das palavras TUDO e TODO. Então, observe que as frases abaixo possuem algumas partes destacadas. Sua tarefa é tentar encontrar a(s) alternativa(s) que melhor parafraseia(m) essas partes:

a) **“E toda a evolução do conhecimento**, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem”

() E cada evolução do conhecimento

() E a evolução do conhecimento de forma geral

() E uma parte da evolução do conhecimento

2) Você saberia dizer em que outros gêneros textuais podemos encontrar as palavras TUDO e TODO? Observe o exemplo abaixo depois dê seu próprio exemplo de um outro tipo de gênero textual:

EX1: Receita de bolo - Junte **todos** os ingredientes numa forma e ponha para assar no forno.

EX2: Propagandas – Que tal fazer aquela pescaria? Produtos para camping, caça e pesca, armas e munições. A Lang tem **tudo** o que você precisa. Sempre.

3) Agora você vai observar duas frases retiradas do texto, prestando uma devida atenção às partes destacadas:

“E **toda** a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”; “Isso **tudo** fica muito misterioso porque, para se explicar um mistério, acabamos usando outros mistérios ainda mais intrincados.”

Você deve ter notado que o emprego de TUDO e TODO é diferente. Dessa forma, tente dizer qual é a idéia que essas palavras desempenham nas frases acima:

() idéia de inclusão

() idéia de exclusão

() idéia de generalização

() idéia de repetição

4) As frases abaixo também foram retiradas do texto e empregam as palavras TUDO e TODO. Tente encontrar os referentes dessas palavras. Não esqueça de voltar ao texto.

a) “A primeira sensação que dá é que há uma ordem em **tudo** isso.” (parágrafo 3).

TUDO refere-se a _____.

b) “Hoje nós sabemos que **toda** a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol.” (parágrafo 5)

TODA refere-se a _____.

5) A palavra destacada da frase abaixo pode ser substituída por qual das opções que seguem sem prejuízo no seu sentido inicial?

“**Todas** essas hipóteses se sustentam numa grande teoria geral de origem e destino do universo conhecida como “BIG BANG” ou “GRANDE EXPLOÇÃO”.”

() tudo () cada () quaisquer () no geral

6) Nas frases abaixo, há espaços em brancos. Sua tarefa é tentar completá-las com TUDO ou TODO:

a) _____ as hipóteses se sustentam na teoria de origem do universo.

b) Quando olho para o céu, penso que _____ é tão maravilhoso e grandioso.

7. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS SEGUNDO O MODELO HOLÍSTICO

A partir das considerações feitas acima sobre a didática das aulas de português-L2, é possível criar alguns possíveis critérios de avaliação de materiais (ou livros) didáticos. Esses critérios foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise dos materiais. Deve ficar claro que não pretendemos elencar critérios únicos e rígidos para avaliação (mesmo porque este campo de indagações do empreendimento educativo é sobremaneira complexo e controverso), mas sim dar sugestões para professores que utilizam livros didáticos em suas aulas, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, ou ainda que elaboram seu próprio material. Dessa forma, segundo a filosofia de trabalho globalizadora e integrativa do Modelo Holístico, um material didático de qualidade seria aquele que responderia afirmativamente a uma parte significativa das perguntas que seguem.

Atividades de pré-leitura

1. Há exercícios de pré-leitura?
2. Quais são os tipos de pré-leitura existentes?
 - Perguntas abertas/fechadas?
 - Introdução com filmes, slides, fotos, peças de teatro, tabelas, figuras, mapas?
 - Debates, discussões?
 - Leitura prévia de outros textos?
 - Confecção de mapas semânticos?
 - Inferências a partir do título do texto, subtítulo, legenda?
3. Os exercícios de pré-leitura trabalham a mobilização do conhecimento prévio do aluno?
4. Os exercícios de pré-leitura trabalham a geração de expectativas?
5. O vocabulário relevante do texto é enfatizado nos exercícios de pré-leitura?
6. Como o vocabulário é enfatizado?
 - A partir do conhecimento prévio do aluno?
 - A partir de mapas semânticos?
 - A partir de associação de palavras (sinônimos, antônimos)?
7. Há atividades de skimming (rápida e superficial lida no texto para entender as idéias principais) e scanning (rápida olhada para o texto a fim de encontrar uma informação específica)?

Atividades de leitura

1. Qual é a ênfase dada à seção de leitura no material didático? É central?
2. Há exercícios de leitura?
3. Os textos presentes no material didático são utilizados para o ensino de leitura; leitura e gramática; leitura, gramática e vocabulário; somente gramática; somente vocabulário; outro?
4. As seções de leitura do material didático trabalham com diferentes gêneros textuais?
5. Quais são os tipos de exercícios de leitura existente?
 - Perguntas de interpretação de texto abertas/fechadas?

Múltipla escolha?
Associação de palavras?
Preenchimento de lacunas?
Verdadeiro ou falso?
Outros?

6. Os exercícios de leitura iniciam com uma abordagem mais geral (ênfase na macroestrutura do texto) e partem para uma mais específica (ênfase na microestrutura)?²
7. A macroestrutura do texto é trabalhada levando em consideração as idéias gerais do texto e a relação entre essas idéias?
8. Os exercícios procuram dar uma visão panorâmica da esquematização do texto, isto é, uma noção inicial do que o texto diz globalmente e como as idéias principais aproximadamente se distribuem?
9. Como o vocabulário é abordado nas atividades?
 - A partir do conhecimento prévio do aluno?
 - A partir de mapas semânticos?
 - A partir de associação de colunas?
 - A partir de exercícios com sinonímia, antonímia?
 - A partir de exercícios de Inferências/hipóteses?
 - Com o uso do dicionário?
10. O vocabulário é central nos exercícios das seções de leitura?
11. A quantidade de vocabulário ensinado em cada seção de leitura gira em torno de 5 a 8 palavras novas?
12. Os alunos são sensibilizados para a estrutura do léxico através de exercícios de aprendizagem baseados em relacionamentos semânticos, formais, situacionais, expressões estereotipadas?²
13. O material didático capacita os estudantes a expandirem seu próprio vocabulário independentemente, ajudando-os a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura?²
14. A gramática é enfatizada na seção de leitura do material didático?
15. Como a gramática é trabalhada?
 - A partir de um texto?
 - Indutivamente?
 - De maneira encadeada?
16. Que itens gramaticais são incluídos? Eles correspondem às necessidades de língua dos estudantes?²
17. Eles são apresentados em unidades suficientemente pequenas para fácil aprendizagem?²
18. Os exercícios gramaticais privilegiam o tratamento da forma e uso?
19. São os itens recém-apresentados relacionados e contrastados com os itens já familiares aos alunos?²
20. Os exercícios de gramática se aproximam de uma abordagem comunicativa?
21. Os exercícios de gramática se preocupam em trabalhar forma e culturaⁱⁱ?

Atividades de pós-leitura

1. Há exercícios de pós-leitura?
2. Quais são os objetivos desses exercícios? Trabalhar:

Revisão e consolidação das informações a partir de sumário, *outline*, mapa semântico?

Avaliação do texto, ressaltando ideologia, estereótipos, pontos de vista, tom, registro, ironia?²

Atividades intertextuais, ressaltando marcas lingüísticas, relação gênero-cultura?²

Produção textual?

Interfaces, tensões, aproximações e distanciamentos culturais (interculturalismo)?

8. CONCLUSÃO

Com apoio nas considerações apresentadas ao longo deste artigo, defendemos que o Modelo Holístico contribui decisivamente para as tomadas de decisão do educador lingüístico no tocante à elaboração e avaliação de material didático para o ensino de línguas (língua materna e língua estrangeira). Além de dar subsídios para que o professor sinta-se encorajado para a inovação de suas abordagens de ensino (freqüentemente ultrapassadas e desgastadas), também faz com que ele reflita sobre sua prática pedagógica, dentro de uma perspectiva “totalizadora”.

Em outras palavras, o profissional educador não se responsabiliza somente com o agir em sala de aula (prática pedagógica). Ele também está incumbido com a tarefa de pensar sobre como esta prática se desenvolve, avaliando, dessa forma, valores, sentimentos e crenças manifestadas pelos alunos. Esse tripé inseparável de condutas — agir, pensar e sentir — é basicamente a característica central do Modelo Holístico. Dessa forma, o aluno, enquadrado neste modelo de ensino, é instigado a construir seus próprios conhecimentos, assumindo um caráter questionador, e, sobretudo, a participar de forma ativa e interativa do processo de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1992). *A abordagem comunicativa a do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80?* Disponível em: www.icea.gov.br/ead/CTP009/Prof_Dr_Jose_Carlos.pdf . Acesso em 30 de agosto de 2006.

CARRELL, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 239-259.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1997.

FLEURI, Reynaldo Matias. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/> >. Acesso em: 28 ag. 2003.

GIOVANNINI, A; PERIS, E.M; CASTILLA, M.R; BLANCO, T.S. *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1996.

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

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

RICHTER, M. G. *Aquisição da linguagem e ensino*. Santa Maria: UFSM, 2000. Não paginado. Digitado.

_____. *Ensino do Português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

_____. *Curso de extensão em língua portuguesa*. [Santa Maria], 2003, mimeografado.

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

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. *Material didático, cognição e aquisição*. Revista Expressão. CAL – UFSM (no prelo).

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. *O design de uma unidade de curso para o ensino de língua*. Revista Eletrônica Linguagens e Cidadania. Santa Maria, ed. 14, jul-dez 2005. Disponível em [http:// <www.ufsm.br/linguagem e cidadania>..](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania) Acesso em: 20 dez 2005.

NOTAS

¹ Tradução nossa. No original: “Este tipo de comunicación es, básicamente, una forma de interacción social que se desarrolla en contextos que imponen ciertas condiciones al uso de la lengua y proporcionan al mismo tiempo claves que permiten interpretar correctamente los enunciados.”

² Perguntas embasadas em Richter (2003).

ⁱ Richter, M.G., Comunicação pessoal em 9 de agosto de 2005.

ⁱⁱ Como, por exemplo, expressões idiomáticas, provérbios, rituais lingüísticos, contrastes conceituais, convenções (como “rua e depois número”), expectativas quanto a papéis e situações, polidez e grosseria, hábitos de tolerância e intolerância, entre outros.