

**CURSOS BÁSICOS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ELUCIDANDO O PAPEL DA GRAMÁTICA,
COM O ALEMÃO POR PREFERÊNCIA ¹**

PAULO SAMPAIO XAVIER DE OLIVEIRA
CEL/UNICAMP

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de leitura em segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) têm sua origem ligada à mudança de paradigmas efetuada pela abordagem notional-funcional, que deslocou o foco do planejamento (antes situado na língua enquanto sistema de regras) para as necessidades do público-alvo. Conhecidos no Brasil por **instrumentais**, esses cursos são casos particulares dos cursos de língua **para fins específicos** (STREVENS 1977), podendo ser em suas variantes mais comuns **genéricos** ou **restritos** a determinadas áreas de conhecimentos (*Fachsprachen*), quando equivalem ao termo alemão *Fachlesekurse*. A literatura sobre as diferentes *Fachsprachen* e sobre o processo de leitura é vastíssima e envolve linhas por vezes conflitantes (ALDERSON & URQUHART (1984:v); YZERMANN & BEIER 1989).

Um dos focos de discórdia é o papel a ser atribuído à **gramática** no processo de leitura, e como esse papel deve ser equacionado em termos didáticos. É nossa intenção neste trabalho contribuir para essa discussão, examinando nossa prática pedagógica à luz das teorias vigentes e lembrando que não se pode abstrair da língua da qual se fala, e nem da língua em que se fala, quando se trata de falar da língua (DERRIDA 1985:166) - e falamos de leitura **em língua estrangeira**. O uso que daremos ao termo *gramática* está ligado a um dos polos que se estabelecem na divisão analítica entre *conhecimento de conteúdo* e *conhecimento de forma*, sendo gramática essencialmente conhecimento de forma. Nossos exemplos concretos pertencem ao domínio da sintaxe, por serem os que ilustram de melhor forma os pontos que queremos levantar, o que não significa que outros aspectos não sejam relevantes, nem que queiramos reduzir gramática a conhecimento sintático. Na prática pedagógica, têm-se adotado categorias tradicionais para o trabalho a nível de palavra, ou abaixo dele, e as noções da **gramática de dependências** para o nível da oração, ao passo que ainda não

¹ Gostaria de agradecer às colegas Salette Giuliano e Susana Lages, que nos ajudaram a enfrentar o desafio do instrumental, e às professoras JoAnne Busnardo e Denise Braga, com quem pudemos estabelecer um diálogo interdisciplinar no qual amadureceram muitas das idéias aqui expostas

há nenhum modelo de ampla aceitação ao nível textual (FUHR 1987: 129, 131)². Por ser ainda relativamente desconhecida no Brasil, principalmente para um público não familiarizado com a literatura em alemão, a gramática de dependências merecerá uma apresentação descritiva sucinta, que tentará determinar seu lugar dentro da visão de gramática **de recepção** que defendemos para o instrumental, à qual se contrapõe o trabalho com a gramática eminentemente **de produção** que balisa os cursos gerais.

Para melhor situar nossa contribuição, faremos a seguir um brevíssimo apanhado das principais teorias de **leitura** hoje existentes, cientes de que o assunto não pode ser tratado de maneira exaustiva no escopo limitado deste trabalho.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA

O modelo de processamento que vê na leitura um processo de decodificação linear, passando por etapas composicionais indutivas, sempre das unidades menores para as maiores, dentro da tradição da lingüística estruturalista, é conhecido por *bottom-up* (**leitura ascendente**) (KATO 1984:133).

Já o modelo conhecido por *top-down*, que revolucionou a compreensão de leitura defendida tanto por teóricos quanto por profissionais ligados à prática (ESKEY 1988:93), origina-se na psicolingüística (GOODMANN 1967 e 1971; SMITH 1982) e vê na leitura um processo **descendente**, no qual "*o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante do que os dados do texto. A leitura de uma frase passa a ser vista não mais como uma operação precisa de análise e síntese, mas como um jogo de adivinhações*" (KATO 1984:134). A esmagadora maioria dos cursos instrumentais de leitura hoje existentes baseia-se fortemente nos pressupostos defendidos por essa linha, que vieram realmente a causar um grande avanço na eficácia dos métodos de ensino/aprendizagem de leitura em L2 e LE. Por outro lado, o deslocamento de foco causado por essa mudança de paradigmas levou a excessos, na medida em que a ênfase acentuada nos processos cognitivos envolvidos na leitura significa também uma desenfaturação da dimensão perceptual e de decodificação desses mesmos processos.

Uma terceira linha, que será a defendida neste trabalho, procurou explicar o processo de leitura a partir de uma concepção **interativa**, dentro da qual há lugar para os procedimentos tanto ascendentes quanto descendentes. Embora a concepção de *interação* na leitura (WIDDOWSON 1979) e mesmo *modelos interativos* de leitura (RUMMELHART 1977; LESGOLD & PERFETTI 1981) já existissem há bastante tempo e tenham sido discutidos a nível teórico no Brasil, inclusive no sentido de se estabelecer uma "*relação de enriquecimento mútuo entre teoria e prática*" (KLEIMAN 1984:15), é aparentemente só mais tarde que esses modelos passam a ter maior

² Para uma discussão de outros fatores ligados ao *conhecimento de forma* que são levados em conta nos cursos instrumentais de leitura em alemão, vide OLIVEIRA (1992).

aceitação (SILBERSTEIN 1987:31-33; GRABE 1991), o que é especialmente evidente na prática dos cursos de leitura em idiomas como o francês e o inglês, cujos referenciais permaneceram por muito tempo determinados por modelos *top-down*³.

O termo "interativo" tem sido interpretado por alguns pesquisadores como sendo a relação entre informações fornecidas pelo próprio texto (*bottom-up*) e conhecimento prévio de que o leitor dispõe (*top-down*); já outros autores compreendem por "interativo" o uso simultâneo de vários tipos de conhecimento para ao mesmo tempo **decodificar** e **interpretar** textos, sendo que em ambos os casos usa-se certos tipos de conhecimento prévio e aplica-se certos tipos de habilidades de processamento de informações (ESKEY 1988:96)⁴. Dessa forma, o termo "estratégia", que tinha sua aplicação restrita a procedimentos *top-down*, passa a descrever também procedimentos de decodificação e interpretação no âmbito sintático e semântico (KATO 1983). KARCHER (1988:209-231) explicita mais ainda a possibilidade da interação de estratégias de vários níveis concomitantemente na leitura de um texto, introduzindo o conceito das operações horizontais, caracterizadas pela passagem de informações da memória de longo prazo (representações do tipo declarativo ou procedual) para a memória de trabalho (de curto prazo) do leitor, de forma a desencadear uma interação permanente entre percepção e conhecimento representado esquematicamente⁵.

3. RESGATANDO FATORES NEGLIGENCIADOS ANTERIORMENTE: AS DIVERSAS DIMENSÕES DO MODELO INTERATIVO

Após aproximadamente 15 anos do surgimento das abordagens comunicativas, cristalizam-se cada vez mais seus pontos frágeis, e nota-se na literatura o surgimento de um movimento **pós-comunicativo** e a ascensão de uma postura **neo-gramatical**. Essas tendências não visam descartar a contribuição das abordagens comunicativas, representadas no caso da leitura pelo modelo *top-down*, pois isso implicaria um

³ ESKEY (1988:95) comenta a tendência de vários autores a enfatizarem excessivamente os procedimentos *top-down*, subestimando a importância da dimensão *bottom-up*, citando "*praticamente tudo publicado em TESOL Quarterly nos anos de 1981 a 1984*" e fornecendo uma extensa lista de exemplos. No Brasil, podemos dizer que algo de semelhante ocorre com a influente publicação da PUC de São Paulo, **The ESPecialist**, onde há clara predominância de tópicos determinados por uma preocupação globalista nos artigos que tematizam leitura. Em menor escala, porém apontando na mesma direção, o mesmo se dá com a própria **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Como exemplos concretos dessa tendência geral podemos citar SOUZA (1983), OLIVEIRA (1988), e os trabalhos da chamada "linha francesa", como CORACINI (1983, 1984a, 1984b e 1984c), e CORACINI & AVOLIO (1986).

⁴ Vide também ESKEY (1986) e GRABE (1988:64-65).

⁵ *Ibid.* p. 212. Não há aqui certamente lugar para uma discussão mais detalhada do modelo apresentado por KARCHER. Em um trabalho assaz exaustivo, esse autor propõe-se a fazer uma síntese dos conceitos correntes sobre o processo de leitura, levando em conta as pesquisas realizadas nas diversas disciplinas que estudam o fenômeno, tais como anatomia, neurologia, linguística, psicologia cognitiva, psicolinguística e linguística aplicada, para chegar a uma proposta curricular para cursos de leitura em língua estrangeira.

retrocesso a um patamar já superado, que seria aquele do *bottom-up* estrito. Trata-se antes de corrigir alguns excessos cometidos pela linha *top-down* mais radical, redimensionando a contribuição de cada procedimento para o processo geral da leitura, e chegando assim a uma compreensão mais adequada desse processo, criando bases para uma prática didática mais realista e sobretudo mais eficaz.

KATO (1982:139-140) lembra que não se pode "atribuir apenas à competência sintática e lexical a possibilidade de extrair o sentido de um texto", pois a compreensão exige "a interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativa-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece". Lembra ainda que "da mesma forma que abordar o texto apenas do ponto de vista formal abstrai-nos perigosamente de seu sentido explícito e implícito, procurar depreender o sentido do texto sem uma interpretação criteriosa de sua forma pode levar-nos a imprecisões, distorções e equívocos igualmente indesejáveis". COSTE (1988:12) atribui os excessos globalistas a uma "tendência em se separar categoricamente competência comunicativa e competência lingüística", sendo que, quando se trata de línguas naturais, "a coexistência das duas competências não é de vizinhança, mas de imbricação. [...] a competência comunicativa abrange a competência lingüística, ou, pelo menos, controla seu uso, não deixando de reconhecer que a gramática tem suas próprias leis e que a competência comunicativa só pode realizá-las e assumi-las com fins pragmáticos respeitando o seu alcance e as suas tolerâncias" (ibid.:13).

Mesmo alguns expoentes de linhas teóricas globalistas ou descendentes têm reconhecido nos últimos anos a necessidade de se conferir um pouco mais de atenção a fenômenos ligados à decodificação e a aspectos sistemáticos da língua. São emblemáticos dois artigos recentes de CARRELL (1987, 1988), onde se tenta incorporar alguns aspectos *bottom-up* a uma análise em que os elementos *top-down* continuam a predominar.

MACIEL (1989:257) detecta problemas semelhantes aos que apresentamos, e vê na linha radicalmente descendente um deslocamento do foco de atenções para a metacognição do processo de leitura e a introspecção dos processos psicolingüísticos do ato de ler, o que teria relegado a um segundo plano o ensino da língua em si, com suas estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas. Indo mais adiante, essa autora menciona alguns estudos desenvolvidos no Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde o foco na língua voltava a ter maior atenção (ibid.), e relaciona esses trabalhos a pesquisas desenvolvidas por ALDERSON (1984) e por CAVALCANTI (1983), para concluir com essa última que "a proficiência em língua e a proficiência em leitura são fatores complementares no processo da compreensão qualquer que seja a língua envolvida" (ibid.:258). Maciel aponta então (p. 260) para o modelo interativo de RUDDELL & SPEAKER (1985) como uma possibilidade promissora para resolver os problemas colocados pela dicotomia "competência na língua vs. competência de leitura".

4. ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA BASEADA EM MODELOS RADICALMENTE *TOP-DOWN*

A desenfatização da importância do conhecimento de língua para os cursos de leitura em língua estrangeira⁶ tem-se dado basicamente de duas formas:

- a) parte-se do princípio de que o aluno, especialmente o estudante universitário, já tem um embasamento lingüístico razoável, sobre o qual pode se dar a construção de uma competência estratégica **de leitura**;
- b) acredita-se que a competência lingüística possa ser adquirida como um produto derivado secundário na prática da leitura de textos, isto é, adquirem-se os padrões da língua através de uma exposição constante a eles.

Em um contexto de LE, e mais especificamente no caso brasileiro, pode-se questionar se o aprendiz em cursos de leitura traz realmente conhecimentos de língua suficientes para possibilitar uma boa leitura, ou se o **tipo** de instrução que lhe foi anteriormente oferecida na língua o capacita para tal, como preconizado no ponto a). Se entendermos que os cursos instrumentais exploram as semelhanças, ou o conhecido (explícita ou intuitivamente), ao mesmo tempo em que chamam a atenção para aquilo que é diferente, ficará claro que no caso de línguas (e culturas), tipologicamente próximas, como o francês, o espanhol e o italiano, o problema do desconhecido talvez não seja tão agudo: grande parte do esforço se concentrará em evitar o excesso de auto-confiança do leitor, ao chamar sua atenção para falsos cognatos e outras armadilhas. No caso do inglês, a situação já se complica um pouco, pois apesar do contato que a maioria dos alunos já teve com o idioma, a tradição de ensino nessa língua em nosso país -e aqui pensamos principalmente no 2º grau- não o habilita, na maior parte dos casos, a uma postura produtiva frente à leitura. O acesso do leitor brasileiro ao texto em inglês também é prejudicado por uma menor transparência, tanto no nível lexical quanto no estrutural. Essa tendência se acentua ainda mais em idiomas como o alemão: a exposição anterior à língua tende a ser nula, e os elementos transparentes são muito menos numerosos, em todos os níveis.

Quanto à possibilidade da aquisição da língua pela simples exposição a ela, conceito em parte sugerido em KRASHEN (1982), pode-se argumentar que isso talvez seja possível em um contexto de L2, onde o aprendiz está realmente diante de um grande volume de informações na língua-alvo e é constrangido, até por necessidade de subsistência, a se comunicar nessa língua-alvo. Já em um contexto de LE, a quantidade de exposição à língua em estudo é limitada e, por mais que textos originais na

⁶ Focar o uso de estratégias compensatórias e só sistematizar o lingüístico quando estritamente necessário: é basicamente essa a operação desenvolvida para tirar a ênfase do conhecimento de língua. Vide KLEINMAN & TERZI (1981:10-11, 22), e uma série de outros trabalhos aos quais nos referimos na nota 3.

língua-alvo sejam importantes, haverá freqüentemente uma possibilidade de, quando houver dificuldade de leitura, contorná-los através de traduções (em português ou espanhol, por exemplo), ou da leitura de outros textos sobre o mesmo assunto⁷. Creditamos a postura descrita em b) ao fato de que grande parte da literatura existente sobre leitura baseou-se em levantamentos realizados em contexto de L2, a níveis intermediário e avançado. A transposição de suas conclusões para nosso contexto de LE, onde predominam cursos a nível básico, certamente envolve problemas não previstos nos estudos originais. Essas observações não implicam que não reconheçamos a importância de se aumentar o **volume de leitura** para melhorar o desempenho do aprendiz. GRABE (1986:35) postula a necessidade de se alcançar uma **massa crítica de conhecimento**, tanto de língua quanto de mundo, o que poderia ser alcançado através de leitura extensiva. Naturalmente, o tipo e a quantidade de leitura extensiva que se pode exigir em contextos de LE diferem largamente daquilo que é possível ou recomendável em situações de L2, mas mesmo assim essa leitura extensiva deverá de alguma forma ser levada em consideração no planejamento curricular em LE. Sendo em tese condição necessária, volume de leitura não é, no entanto, condição suficiente para o embasamento lingüístico em LE, mesmo porque, pelos motivos que acabamos de apresentar, esse volume de leitura nem sempre pode ser alcançado ainda dentro do curto prazo de duração dos cursos - o que leva à necessidade de se criar mecanismos que possam compensar, pelo menos parcialmente, essa falta.

ALDERSON (1984) faz uma análise que leva em conta a maior parte dos tópicos levantados até aqui, discutindo algumas das principais hipóteses existentes na literatura: 1) problemas de leitura em língua estrangeira devem ser imputados a uma habilidade de leitura insuficiente em língua materna; 2) problemas de leitura em língua estrangeira têm sua origem em lacunas no conhecimento da língua como tal; 2b) é necessário se atingir algum nível limiar de competência na língua estrangeira antes que se possa dar uma transferência efetiva de estratégias de leitura da língua materna. Em suas conclusões (p. 19-21), o autor sugere que as evidências para a primeira hipótese são tênues, ao passo que as evidências para a segunda hipótese são fortes a um nível baixo de competência lingüística, sendo menos claras a níveis mais altos de proficiência. Acredita ainda ter evidências que validam parcialmente a hipótese 2b), mesmo que permaneçam abertas questões sobre a natureza do nível limiar a ser alcançado.

Transcorrido já algum tempo desde a implantação dos primeiros cursos instrumentais de leitura no Brasil, as primeiras avaliações disponíveis sugerem que, a despeito de um balanço geral positivo, um trabalho mais intenso a nível de **língua se**

⁷ H. W. SMITH (in SCHRÖDER 1988:184) chega a conclusões muito parecidas em relação a um projeto de implementação de cursos de alemão para estudantes de Ciências Sociais na Finlândia, o que se deve ao próprio estatuto desse idioma como língua de ciência não universal.

faz necessário⁸. Questiona-se às vezes a confiabilidade dos dados utilizados nessas avaliações, devido ao fato de se basearem em informações fornecidas pelos alunos que participaram dos cursos, que segundo os críticos teriam uma concepção de leitura distorcida pela prática escolar anterior e seriam por vezes refratários a uma mudança de atitude. Certamente existe em quantidade não desprezível essa concepção tradicional de leitura em língua estrangeira, entendida como decodificação palavra por palavra para se chegar a uma tradução literal do texto (como se isso fosse possível). Em parte, o trabalho nos cursos instrumentais consiste exatamente em questionar essa postura do aprendiz, de modo a possibilitar a passagem para uma atitude mais produtiva frente ao texto em língua estrangeira⁹. No entanto, seria por demais simplista e autoindulgente creditar todos ou a maior parte dos problemas enfrentados pelos cursos instrumentais a essa visão inadequada da leitura.

5. MATERIAIS E LIVROS-TEXTOS EXISTENTES PARA LEITURA EM ALEMÃO

Devido à estrutura complexa da língua e à tradição da disciplina, seria praticamente inconcebível a existência de algum material para o ensino de alemão que não levasse em conta aspectos estruturais do idioma. De modo geral, pode-se dizer que nos materiais mais recentes destinados à prática pedagógica direta tem-se considerado quase sempre, além da prática de **estratégias de leitura**, também os fatores **gramática** e **vocabulário**, em maior ou menor escala. Por outro lado, nota-se uma distinção clara entre os materiais concebidos como **cursos autônomos de leitura** e aqueles que têm mais uma **função complementar**, como suporte a outros cursos já existentes ou na qualidade de banco de textos. Já os materiais mais antigos, dentro da tradição do *alemão técnico (e científico)*, trabalham menos com as estratégias de leitura e têm características marcadamente derivadas de um modelo *bottom-up* restrito, em consonância com os paradigmas da época.

Os cursos **instrumentais específicos**, ou *Fachlesekurse*, se alinham claramente no primeiro grupo. É o caso do *Baukastensystem Fachdeutsch für Wissenschaftler*, organizado por leitores do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), onde vários **módulos específicos** (BRUSS 1989, HAMM 1989, TALLOWITZ 1989a, HALLER & TALLOWITZ 1991) se organizam em torno de um módulo central de **gramática** (FUHR 1989). Concebidos de forma um pouco diferente, os cursos

⁸ Vide CELANI & HOLMES & RAMOS & SCOTT (1988:118-124). Levantamento feito no CEL/UNICAMP aponta na mesma direção: os itens **gramática** e **vocabulário** destacam-se dentre os mais citados pelos alunos como fonte de problemas na leitura (OLIVEIRA 1990:25-29).

⁹ Vide GIULIANO (1990:9) e CORACINI (1983) a respeito da postura dos alunos frente ao texto em língua estrangeira. A questão central aqui é verificar o conceito de **difícil**, que poderia ser situado antes no tipo de tarefa proposta (ou na expectativa face ao texto) do que no texto em si.

instrumentais para Filosofia da USP, descritos por BORNEBUSCH & FISCHER (1987) e FISCHER (1990), também levam em conta fatores estruturais e lexicais em sua organização. É da própria natureza dos cursos específicos essa preocupação com a estrutura, pois seu planejamento parte de um recorte de linguagem considerado relevante para a área de estudos do público-alvo, tentando excluir em um primeiro momento tudo aquilo que fôr considerado não essencial, de modo a poder obter resultados satisfatórios mais rapidamente com essa "economia de energias". A forma como se dá esse recorte pode ser verificada em FUHR (1987), em GIULIANO & OLIVEIRA (1989), em MONTEIRO (1986 e 1990) e em TALLOWITZ (1989b). Em alguns casos chega-se mesmo à conclusão de que os patamares lingüísticos mínimos para o trabalho efetivo com a língua específica serão diferentes de disciplina para disciplina (BUHLMANN & FEARNES 1987 e SCHRÖDER 1988). É interessante notar que os materiais didáticos disponíveis tendem a combinar reflexões feitas a partir de trabalhos de uma linha globalista, marcadamente anglo-saxônica, com pesquisas feitas no Leste Europeu, principalmente na antiga RDA e na Tcheco-Eslóvaquia, cujo principal interesse está no estudo do *corpus* lingüístico das línguas científicas (**Wissenschaft-oder Fachsprachen**).

Também ao primeiro grupo pertencem materiais elaborados por ROGALLA & ROGALLA (1985a 1985b) e HAJNY & WIRBELHAUER (1983a e 1983b). O primeiro título é destinado a um público acadêmico da área de Ciências Humanas, enquanto que o segundo trata de temas culturais de interesse geral. Em ambos os casos fica clara sua concepção como cursos autônomos, da mesma forma que os cursos específicos citados no parágrafo anterior.¹⁰

No segundo grupo, o centro das atenções está na prática das chamadas **estratégias de leitura**, exclusivamente, não levando em conta aspectos estruturais. Esses materiais foram concebidos conscientemente como complemento a outros métodos e livros didáticos existentes, a partir da constatação de que na maioria dos casos tais métodos não levavam em conta textos autênticos nem propunham atividades do tipo *top-down*, ou o faziam de forma insuficiente. Podem ser classificadas dentro dessa linha complementar e declaradamente *top-down* SEIBERT & STOLLENWERK (1986) e várias publicações do Instituto Goethe, que pelo seu amplo alcance institucional acabam tendo, a médio e longo prazo, uma influência decisiva nas práticas pedagógicas no ensino do alemão. Alguns exemplos seriam: SPRENGER & NICOLAS (1985), LAVEU (1985), PALEIT (1988), BRANDI & STRAUSS (1985) e HERRMANN (1990).

Ao terceiro grupo pertencem materiais como BECKER (1975) e FOEHR & CARVALHO (1971). Seu uso torna-se no entanto cada vez mais raro, substituídos que são por outras obras em maior sintonia com as tendências atuais¹¹.

¹⁰ Uma análise detalhada da organização dos materiais pertencentes a este primeiro grupo é feita em OLIVEIRA (1992:14-33).

¹¹ Não nos foi possível verificar até que ponto os autores citados mantiveram essa linha em publicações posteriores.

6. QUAL GRAMÁTICA?

Para chegar a uma elucidação mesmo que parcial do papel da gramática em cursos de leitura em língua estrangeira, objetivo a que nos propusemos neste trabalho, fizemos até agora algumas considerações gerais sobre os principais pontos em discussão na literatura sobre leitura, sugerindo que o melhor caminho a ser trilhado seria o de uma abordagem integrativa, onde houvesse equilíbrio entre forma e conteúdo, e mencionamos alguns exemplos de como a discussão teórica tem se materializado em cursos e materiais para o ensino da leitura em alemão. Antes de partirmos para a análise de alguns dados concretos, torna-se necessário precisar um pouco mais com qual conceito de **gramática** estaremos trabalhando.

GALVES (1983) levanta muito bem a questão de que não se trata de se "ensinar ou não ensinar gramática" (p. 71), e sim de fazê-lo de forma implícita ou explícita, uma vez que todo trabalho com língua e sobre língua implica em uma determinada concepção de gramática (no seu sentido mais abrangente). Lembrando que o importante é não só a escolha de textos "autênticos", e sim o uso que se dá a esses textos (p. 73), Galves estabelece uma diferenciação entre as abordagens tradicionais de gramática e um conceito de gramática dentro da abordagem instrumental. Discutindo aspectos como textualidade, relações pragmáticas e organização retórica do texto, Galves advoga por uma abordagem **funcional** da gramática (pp. 80-81), que permitiria ao próprio aprendiz montar "sua" gramática, sem necessidade de uma metalinguagem complexa, nos moldes propostos por CORACINI & CIARDI (1982), que sugerem que os aprendizes elaborem eles mesmos fichas gramaticais com os pontos suscetíveis de reaparecerem em outros textos¹². Naturalmente, uma abordagem funcional desse tipo seria **indutiva**, na medida em que parte da experiência concreta de leitura para uma sistematização individualizada, ao contrário das abordagens **dedutivas**, que partem de uma descrição do sistema lingüístico como um todo e estudam sua materialização nos textos de leitura.

Concordamos com Galves quanto aos perigos do excesso de metalinguagem e à necessidade de se levar em conta o máximo possível os fatores macro-textuais mencionados, assim como todas as dimensões sociais do texto, suas implicações ideológicas, etc. Vemos no entanto alguns limites quanto às possibilidades de uma gramática indutiva, mesmo reconhecendo os méritos da proposta. Por ser indutiva, essa gramática forçosamente será também em parte **intuitiva**, na medida em que o leitor terá por referência algum modelo, que tenderá a ser o de sua língua materna, como veremos mais abaixo. Assim sendo, esse tipo de gramática será tão mais praticável quanto maior fôr a proximidade entre as línguas, e tenderá a ser problemático quando a própria estrutura da língua-alvo apresentar características de difícil indução - por serem **muito**

¹² Vide também CORACINI & AVOLIO (1983) e CORACINI & AVOLIO (1986:7 9).

diferentes do modelo da língua materna, por apresentarem uma gama de variações muito grande, ou por outro motivo qualquer. Discordamos também quanto à possibilidade, implícita na argumentação (e em tantos outros trabalhos marcadamente "globalistas"), de que essa compreensão a nível **macro** possa se dar sempre ou quase sempre, mesmo que haja problemas de compreensão a um nível **micro**, como por exemplo na dimensão sintática. É de nosso entendimento que por vezes uma má interpretação a nível sintático pode comprometer o entendimento a níveis textuais mais altos, servindo mesmo de embasamento para a comprovação errônea de hipóteses equivocadas.

Essa intuição é corroborada por trabalho de KATO (1983), onde se discutem as diferentes acepções do termo "estratégia" e suas implicações a nível sintático, semântico e pragmático. Em sua análise, Kato (p. 10-11) parte primeiramente de conceitos como "*colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação*" (GOODMANN 1967), por um lado, e "*formulação de perguntas apropriadas para encontrar respostas relevantes*" (SMITH 1978), por outro, para mostrar, com o auxílio de estudos de vários outros autores, que esses procedimentos exigem conhecimentos de linguagem que vão do nível morfo-sintático à organização de conceitos de forma hierárquica em esquemas e sub-esquemas¹³. Interessa-nos aqui sobretudo ressaltar que esses conhecimentos de língua são necessários para determinar o **lugar adequado** para a procura de informações e a verificação de hipóteses preconizadas nos modelos de Goodman e Smith. CARREL & EISTERHOLD (1988:81-82) reconhecem a necessidade de o leitor em língua estrangeira possuir *algum* conhecimento da língua-alvo, sem o qual o processamento do texto pode entrar em colapso, para na seqüência julgar que a importância normalmente atribuída a esse conhecimento seria excessiva. Ao enfatizar o outro tipo de conhecimento prévio, de conteúdo, também absolutamente imprescindível, essas autoras, nesse e em outros artigos, acabam nos levando ao extremo contrário.

O que parece estar em jogo é se a ativação de conhecimento prévio só deve ser considerada quando se dá de forma consciente, ou se devemos levá-la em conta também quando se dá de forma não explícita, automatizada. A tradição radicalmente globalista tende a desenfaturar o fato de que a gramática também está presente na construção de hipóteses adequadas, mesmo que essa presença passe "desapercebida". Há, nesse sentido, uma propensão a se considerar a gramática somente nos momentos em que deficiências se fazem manifestas, ou seja, quando há dificuldades de compreensão.

Em artigo já citado anteriormente, ESKEY (1988:94) lembra muito bem que com o aumento da proficiência na língua as habilidades de decodificação tornam-se **mais automáticas** (grifo nosso), mas nem por isso menos importantes no desenvolvimento da habilidade de leitura como um todo. KATO (1984) reforça essa idéia do processo de reconhecimento mecânico de padrões sintáticos, levantando hipóteses extremamente relevantes para nossa discussão, lembrando que o leitor aplica um determinado padrão

¹³ Ibid., p. 26. São citados RUMELHART (1980) e RUMELHART & ORTONI (1977).

para esse reconhecimento automático, a partir do contexto ou de regras de frequência, tendendo a interpretar as unidades sintáticas como simples e diretas (p. 135). Para ter sucesso nessa operação, o leitor deve ter dois tipos de conhecimentos, sendo eles sobre: a) a estrutura sintática da língua, e b) a regência das palavras (p.138). Na ausência de conhecimento específico, tende-se a aplicar "um molde preferencial (SVO) a uma estrutura qualquer"¹⁴.

Para a aplicação de um modelo é preciso antes de tudo que esse modelo exista, que esteja de alguma forma disponível. Caso contrário será aplicado um outro modelo, canonizado pelo uso. Em línguas como inglês e francês, contribuem para sua acessibilidade não só a transparência (sobretudo lexical) e um maior índice de exposição prévia, como também, a nível sintático, a existência de um padrão preferencial (SujeitoVerboObjeto). Já no alemão esse padrão pode freqüentemente ser quebrado, por razões que vão além do estilístico, tendo funções retóricas precisas, com a variação do ordenamento dos termos na oração. A isso se somam fatores de descontinuidade, principalmente no caso dos complexos verbais compostos, seja pelo uso de verbos auxiliares, seja por se tratar de verbo com prefixo separável.

COWAN (1976) reforça essa visão da importância das regras de colocação para uma leitura proficiente em alemão, e traça paralelos com estudos de características específicas das línguas persa (orações relativas) e hindu (co-referência). BERMAN (1984) enfatiza a necessidade de conhecimento sintático e chama a atenção para as relações hierárquicas dos diversos componentes das estruturas frasais, lembrando ainda que a descontinuidade de elementos funcionalmente interligados pode ser origem de dificuldades, introduzindo noções como "opacidade" (*opacity*) e "peso" (*heaviness*). A multifuncionalidade de certos elementos lingüísticos também é citada como possível fator dificultador. Em sua conclusão, Berman sugere que o conhecimento sintático possa ser mais importante para a compreensão no nível **micro**, tendo menor peso em uma leitura com o objetivo de "compreensão global". Cabe aqui retomar uma observação de GALVES (1983:75), lembrando que podem-se estabelecer diversos níveis de "compreensão global", e que um nível aceitável vai necessariamente mais além do que simplesmente "detectar o assunto ou tópico tratado". Berman, por sua vez, chama a atenção para o fato de o trabalho com textos acadêmicos ou científicos pressupor freqüentemente uma leitura mais rigorosa, não podendo ela ser sempre "global". Aliás, determinar o grau de detalhamento com que deverá ser lido um texto, ou trechos desse texto, consiste uma das tarefas primordiais numa leitura efetiva.

Estudos sobre a memória realizados por CRAIK/LOCKART (1972; apud KARCHER 1988: 53) apontam para diferentes níveis de processamento (*levels of processing*), hierarquicamente organizados e dependentes da avaliação subjetiva do indivíduo, de modo que os traços de memória tornam-se mais fortes à medida em que se intensificam a análise semântica e o uso da estrutura cognitiva. Essa hipótese é sem

¹⁴ A esse procedimento dá-se o nome de *estratégia do sentôide canônico*. Vide KATO (1985:102-107).

dúvida relevante para a leitura e explica em parte os problemas de retenção de vocabulário enfrentados pelos alunos nos cursos instrumentais. Transpondo essas reflexões para o problema que ora discutimos, podemos afirmar que será também uma avaliação subjetiva do indivíduo, dependente de seu estilo cognitivo e de seu interesse pelo assunto em pauta, que determinará o grau de análise e detalhamento a que se proporrá na leitura de determinado texto, ou de trechos dele. A passagem de um nível de compreensão a outro implica um aprofundamento da análise, vinculado à explicitação de estruturas morfo-sintáticas, ao esclarecimento de itens lexicais, etc., o que se dá parcialmente através de regressões no texto e consulta a obras de referência. Uma questão central para os cursos instrumentais é saber avaliar a relação entre a intensidade de análise necessária nessa passagem entre diferentes níveis de compreensão, por um lado, e o valor que esse "ganho de informação" pode ter para o leitor, por outro.

6.1. MODELO DESCRITIVO A NÍVEL FRASAL: A GRAMÁTICA DE DEPENDÊNCIAS

Mais acima foram mencionados o conhecimento da regência sintática da língua e o conhecimento da regência das palavras como cruciais para a compreensão de textos em língua estrangeira. Coincidentemente, são esses os princípios básicos da **gramática da valência verbal** (*Verbvalenzgrammatik*), ou **gramática de dependências** (*Dependenzgrammatik*), modelo descritivo que ganha cada vez mais espaço na didática do alemão, e em especial na didática da leitura em alemão. Faremos a seguir uma brevíssima apresentação dessa teoria, efetuando algumas simplificações já consagradas na literatura didática. Para uma descrição mais rigorosa remetemos o leitor à vasta bibliografia existente sobre o assunto¹⁵.

Se no modelo gerativista a estrutura sintática é vista como uma série de bipartições em frase verbal e frase nominal (NP-VP), a gramática de dependências por sua vez dá ao verbo a posição de pivô da estruturação sintática. O verbo ocupa necessariamente determinadas **posições** na oração e abre por outro lado um certo número de posições (*Leerstellen*) a serem preenchidas por outras classes de palavras (HEUPEL, 1978:33). Essas posições não têm todas o mesmo valor, pelo contrário: a posição de determinado elemento na oração determina seu valor retórico, como veremos mais abaixo em exemplo concreto. Os verbos são classificados segundo o número e os tipos

¹⁵ Vide ENGEL (1988), LATOUR, (1985), e SOMMERFELDT (1991) para uma bibliografia básica.

Basicamente todos os materiais didáticos hoje publicados para o alemão dentro de uma linha comunicativa utilizam-se de conceitos derivados da gramática de dependências para a elaboração de suas "gramáticas do aprendizado" ou "gramáticas didáticas". Vide RALI & ENGEL & RALI. (1985). Em FUHR (1989) esses princípios são transformados em notações para determinar os elementos constitutivos das orações, uma técnica que se mostra extremamente produtiva na prática, especialmente no caso de orações complexas ou grupos nominais extensos, duas características de textos acadêmicos, com variações de uma área para outra. Usaremos em nossos exemplos, mais abaixo, as notações de Fuhr, com pequenas alterações de cunho tipográfico para facilidade de impressão.

de **complementos** (*Ergänzungen*) que podem ou devem ser a eles associados, o que constitui a sua **valência** e determina por outro lado a estrutura possível da oração (*Satzbauplan, Satzmuster*) (ENGEL 1988:185-218). Elementos sintáticos que não guardam uma relação de obrigatoriedade com grupos específicos de verbos são considerados **indicações** (*Angaben*) e têm normalmente um valor adverbial (LATOURE 1985:34-35). Complementos e indicações são muitas vezes sintagmas nominais complexos que apresentam uma estrutura hierárquica de dependências, sendo os **atributos** de direita e de esquerda organizados em torno de um núcleo (FUHR 1989:19-22).

Embora tenha origem no nível sintático, há muito a teoria da valência verbal foi complementada por uma variante semântica, tendo adquirido nos últimos tempos uma dimensão pragmática, como expõe SOMMERFELDT (1991:301), para quem há uma relação clara entre a valência verbal e a organização semântica da memória (pp. 303, 307). Sommerfeldt vê na valência verbal o elemento de ligação entre o sistema lingüístico e o texto, argumentando com HEIBIG (1987:202) que

[...] a posição central do verbo não decorre da construção frasal, e sim de sua capacidade de construção de cenas. [...] As cenas não só oferecem a base para o quadro como fornecem também uma instância explicativa para a coerência textual. [...] Cenas são compostas de núcleos semânticos e papéis pragmáticos. Os núcleos semânticos podem ser realizados por diferentes verbos. Através da escolha de um verbo, o falante/escritor determina também a perspectiva, fixando qual 'papéis', qual actante deverá ser deslocado para o centro. (ibid.)¹⁶

Para a leitura, isso significa que o conhecimento do verbo e de sua valência permitirá, ao mesmo tempo, a aplicação de um modelo adequado para o reconhecimento automático dos padrões sintáticos e a construção de um referencial semântico e pragmático, que permitirá ao leitor estabelecer hipóteses que o nortearão na busca da coerência textual. Estamos aqui certamente no domínio da imbricação entre competência lingüística e competência cultural a que se referia Coste, que citamos mais acima.

Antes de passarmos à discussão de tópicos retirados da prática pedagógica, faremos ainda um último comentário quanto às implicações do modelo descritivo proposto para o ensino/aprendizagem de leitura: além de ser útil para determinar a perspectiva do autor, o conhecimento das valências verbais e das regras de colocação para os diferentes tipos de oração permite ao leitor antecipar de forma bastante precisa **onde** encontrar que **tipo** de informação, reduzindo enormemente o número de fatores desconhecidos a serem levados em conta na construção e verificação de hipóteses sobre os possíveis sentidos do texto. A falta desse conhecimento pode levar a falsas pistas e

¹⁶ Tradução nossa. O termo "**Szenen**", provavelmente originário do inglês "**scenes**", talvez seja passível de tradução por "cenário". A retradução de alguns termos coloca certamente alguns problemas, acentuados pela ausência de um referencial mais amplo de traduções do alemão para o português na área.

conseqüentemente a uma compreensão inadequada. Naturalmente, a um nível de compreensão mais global, esses fatores não se fazem tão importantes, pelos motivos discutidos anteriormente. Mesmo assim, em alguns casos, podem levar a problemas até em um nível "genérico"¹⁷.

7. ALGUNS FOCOS DE ATENÇÃO GRAMATICAL EM CURSOS BÁSICOS DE LEITURA EM ALEMÃO

No lugar de uma apresentação de casos exemplares que elucidassem os pontos levantados acima em sua forma limite, optamos por fazer sua discussão a partir de um único texto, utilizado para avaliação final do 2º semestre de um curso instrumental básico previsto para 3 semestres. Por se tratar de um modelo para avaliação, esse texto foi naturalmente escolhido por apresentar possibilidades de se testar a assimilação dos procedimentos trabalhados durante o curso, pois seria na avaliação que a abordagem utilizada se mostra em sua forma mais cristalina. Serão apresentados, a partir de exemplos desse texto, alguns tópicos considerados centrais, acrescentando-se exemplos complementares sempre que necessário para um bom entendimento do ponto em pauta. Pretende-se não só elucidar o papel da gramática nesse curso de leitura como também levantar alguns traços que distinguem essa gramática da gramática eminentemente de produção que se pratica normalmente em cursos de cunho geral, na medida em que esses ainda não tenham sido de alguma forma influenciados pela perspectiva do instrumental - uma influência que, em última instância, também seria um objetivo a ser perseguido. Propomos ainda que o leitor avalie, a partir dos exemplos discutidos, até que ponto uma abordagem gramatical mais intuitiva (ou indutiva) teria chances reais de ser um instrumento eficaz no suporte à leitura.

Durante os dois semestres de curso transcorridos até o momento da elaboração deste trabalho, a abordagem adotada consistiu basicamente em ciclos de trabalhos iniciados com tarefas de leitura de cunho mais global, passando posteriormente por tarefas de leitura analítica (reconhecimento de elementos importantes de linguagem **no texto**) e finalmente por atividades de sistematização lingüística - gramática e vocabulário¹⁸. A estrutura da prova corresponde basicamente a esses ciclos, sendo pedidas: a) uma leitura para orientação, determinando quais seriam os principais tópicos tratados no texto; b) a leitura detalhada de um trecho do texto, escolhido pelo próprio aluno; c) a análise de um sintagma nominal complexo, dentre os vários existentes no texto; d) a

¹⁷ Vemos no leitor um agente ativo, que constrói (e não só reconstrói) o sentido a partir do texto. Mesmo assim, há limites para essa atribuição de significados, limites esses que se encontram parcialmente dentro da própria estrutura do texto.

¹⁸ Maiores detalhes em GIULIANO & OLIVEIRA (1989) e em OLIVEIRA (1990). Vide também TAL. LOWITZ (1989b), com algumas ressalvas de cunho prático.

análise de uma oração de estrutura complexa¹⁹. É facultada aos alunos a consulta a obras de referência, como dicionários, glossários e gramáticas, sendo limitado naturalmente o tempo de execução da prova. Procura-se com isso aproximar-se ao máximo das condições reais de trabalho dos alunos em sua prática de estudos na universidade, que é o fato gerador de seu interesse pelo idioma. O texto escolhido foi retirado de SEAGER (1991), sendo uma tradução do inglês (vide anexo). A temática ecológica oferece um assunto de interesse relativamente geral, para uma classe com alunos de diferentes disciplinas. A apresentação gráfica é clara, com parágrafos não muito longos, e os dois mapas a que se faz referência no texto também foram fornecidos. Os alunos já tinham tido contato com outro texto da mesma obra, com macro-estrutura textual semelhante: introdução ao problema, apresentação de dados e comentários.

7.1. SINTAGMAS NOMINAIS COMPLEXOS

As posições sintáticas na oração (*Stelligkeit*) restringem os tipos de elementos que as podem ocupar, de forma isolada (relações paradigmáticas). Já os sintagmas nominais, compostos, em seus casos mais complexos, de núcleo, atributos de esquerda e atributos de direita, podem aparecer em praticamente todas as posições (exceto aquelas do verbo), e sua análise (automática ou não) é o passo seguinte à determinação de sua função pragmática ou retórica, intimamente ligada à sua função sintática. O núcleo constitui-se normalmente de um substantivo, de fácil identificação por ser grafado em maiúsculas. Por outro lado, nem todo substantivo será necessariamente núcleo de sintagma. Muitas vezes o atributo de esquerda é iniciado por artigo ou outra palavra da mesma categoria paradigmática. Entre artigo e substantivo podem-se situar adjetivos, nesse caso necessariamente declinados (no fim de uma oração o adjetivo tem função adverbial e não recebe declinação). Esses adjetivos podem por sua vez ser modificados por advérbios, anteriores a eles e sem flexão. Podem fazer parte dos atributos de esquerda também construções com preposições. À direita do núcleo encontram-se atributos no genitivo ou construções com preposições. No texto, o sintagma nominal mais complexo encontra-se na linha 36:

Es gibt	<i>viele weiterhin akzeptierte Gründe für die Vernichtung von Regenwäldern:</i>					
	<i>viele</i>	Gründe				
			akzeptierte ↑		↑ für die Vernichtung	
		weithin ↑				↑ von Regenwäldern
verbo	quant.	advérbio	adjet.	subs.	prep. /art./subs.	prep./subs.
Há	vários	motivos	amplamente	são	aceitos	(como causa) da destruição de florestas tropicais (úmidas):

¹⁹ Quanto aos pontos de gramática, cumpre dizer que c) foi intensamente trabalhado no primeiro semestre e d) no segundo semestre do curso.

A determinação dos limites do sintagma é clara: na terceira posição, após o verbo *gibt* aparece o quantificador *viele* (substituto de artigo indefinido); a pontuação permite localizar seu final (dois pontos). A flexão de *akzeptierte* é *e*, uma das possíveis declinações, ao passo que *weithin* termina em *in*, que não pode ser declinação, devendo tratar-se portanto de um (advérbio) modificador de *akzeptierte*. *Für die Vernichtung* é o primeiro grupo preposicionado, à direita do núcleo *Gründe*, e é modificado por sua vez por outro grupo preposicionado, *von Regenwäldern*. Esses dois grupos preposicionados poderiam ser escritos como atributos no genitivo, o que nos daria *der Vernichtung* e *des Regenwaldes* (singular) ou *der Regenwälder* (plural) respectivamente. Todos esses passos são feitos automaticamente pelo leitor fluente na língua, que já internalizou os padrões. Na verdade, o leitor proficiente nem precisaria lançar mão de recursos como a terminação de *weithin*, pois esse item lexical certamente já fará parte de seu repertório e dispensará maiores análises.

Numa primeira leitura, as palavras a identificar seriam *Gründe/Vernichtung /-wäldern*, levando a motivos/destruição/florestas. O tipo de floresta em pauta, caso ainda não deduzido através de outros fatores, poderia ser reconhecido pelos países mencionados no texto (*Elfenbeinküste, Nigeria, Indien, Thailand, Asien, Ost- und Westafrika, Mittelamerika, Südamerika, Brasilien, Guyana*), ou pelos mapas fornecidos. Naturalmente, para que isso seja feito é necessário que a escolha dessas palavras-chave tenha sido correta. Uma escolha inadequada, ligada a uma consulta pouco feliz ao dicionário, pode levar a pistas falsas e uma compreensão inadequada do texto, se não descartada essa hipótese através de análise mais detalhada. Houve, na prova, alguns alunos que tiveram dificuldade com esse trecho, estabelecendo subseqüentemente relações não aceitáveis com os trechos seguintes.

Da discussão feita até aqui depreendem-se já algumas diferenças fundamentais em relação a uma gramática de produção, normalmente privilegiada nos cursos de língua de cunho geral. O leitor, mesmo fazendo uma análise com certo nível de detalhe, não precisará ter domínio de todo o paradigma, como é o caso da classe dos artigos ou da declinação dos adjetivos, bastando a ele identificar certa palavra como pertencente a tal classe e portanto passível de exercer certa função sintática. É importante saber que *akzeptierte* é um adjetivo declinado e que *weithin*, por sua terminação, não pode ser adjetivo; mas não é importante saber necessariamente qual é o tipo da declinação de *akzeptierte* (declinação forte ou fraca, no nominativo, dativo, acusativo ou genitivo, no singular ou no plural, masculino, feminino ou neutro). A informação desse tipo só será necessária caso uma compreensão adequada ainda não tenha sido alcançada e caso não haja outros elementos de desambigüização. Vejamos um exemplo. Um artigo *der* próximo ao verbo pode ser: 1) **nominativo** masculino singular (sujeito); 2) **dativo**, feminino singular; ou plural de qualquer gênero. Se uma análise semântica e contextual não fornecer pistas sobre a função sintática, será necessário determinar essa função através do gênero e/ou número. *Der* pode também ser: 3) **genitivo**, feminino singular; ou plural de qualquer gênero. Mas nesse último caso, do genitivo, as regras posicionais são normalmente elemento suficiente para identificá-lo como atributo de direita.

7.2. VALÊNCIA VERBAL, COMPLEXO VERBAL COMPOSTO E ORDEM SINTÁTICA

Como vimos acima, na gramática de dependências o verbo é visto como o fator organizador das orações, sendo que sua valência determina o número e o tipo de elementos sintáticos possíveis ou necessários. A regra mais geral é aquela que determina que o verbo (conjugado) deve ocupar a segunda posição nas orações principais, indo para o final da frase nas orações subordinadas. Em orações interrogativas ou exclamativas/imperativas o verbo pode ocupar a primeira posição. O sujeito mantém-se no início da oração, vindo normalmente antes do verbo, sendo deslocado para posição pós-verbal quando a primeira posição, por motivos estilísticos ou enfáticos, é ocupada por outro elemento. Em casos bem mais raros, o sujeito pode vir a ser deslocado para uma posição mais central na oração. A parte não conjugada do verbo, ou seja prefixos separáveis e verbos principais (quando há uso de auxiliares) ocupa necessariamente a última posição na oração, ou a penúltima no caso das subordinadas. Uma exceção a essa regra constitui o deslocamento de algum elemento da oração para depois do verbo, por razões estilísticas (normalmente em orações muito longas), tratando-se esse elemento normalmente de uma construção com preposição. Essa distribuição normal do alemão atribui à primeira posição na frase o tópico do discurso. A última posição na frase ocupa o segundo lugar em termos de destaque. É para essas posições que se deslocam os elementos a que se quer chamar a atenção do leitor, sendo que esse jogo é possibilitado pela existência das declinações como fator de desambigüidade. As orações são **sempre** separadas por pontuação, isto é, se no português é comum o uso de vírgulas sem função sintática, para dar cadência à oração, em alemão esse recurso é absolutamente inexistente. Vírgulas são, portanto, marcadores de início e fim de oração, a não ser no caso de apostos e enumerações. Em português, por outro lado, não há pontuação entre oração principal e subordinada infinitiva, o que é obrigatório em alemão. Conclui-se então que a ordem SVO é o padrão corrente, que pode, no entanto, ser quebrado segundo algumas regras complementares.

Dessa breve descrição pode-se depreender que as implicações da ordem sintática em alemão diferem muito das do português, sendo então a compreensão dessa diferença e dos mecanismos sintáticos do alemão fundamentais para uma leitura adequada nessa língua. Examinaremos no texto o trecho das linhas 19-22, com uma oração complexa em 20-22.

- (19-20) Der Begriff "Entwaldung" selbst hat nicht für jeden die gleiche Bedeutung.
(20-22) *Während interessierte Unternehmer darin den Verlust wertvoller Holzbestände sehen, verstehen Naturschützer unter Entwaldung die Zerstörung eines gesamten Waldökosystems, auch wenn noch Bäume stehenbleiben mögen.*

Trad.: O próprio conceito "desmatamento" não tem para todos o mesmo significado.

Enquanto (as) empresas interessadas vêem nele a perda de preciosas reservas de madeira, os ecologistas entendem por desmatamento a perda de todo um sistema ecológico, mesmo se ainda restarem (algumas) árvores.

[*stehenbleiben* = manter-se de pé]

S₁ {*Während*} [interessierte Unternehmer] <darin> <den Verlust wertvoller Holzbestände> (**sehen**),

P (**verstehen**) [Naturschützer] <unter Entwaldung> <die Zerstörung eines gesamten Ökosystems> ,

S₂ {*auch wenn*} (noch) [Bäume] |**stehenbleiben**) (**mögen**) | .

Conv.: {elemento de ligação, como conjunções}; [sujeito]; <complemento obrigatório do verbo>; (**verbo**); (**parte conjugada do verbo**); |**parte não conjugada do verbo**); (informação complementar ou indicação). P = oração principal; S₁ = 1ª oração subordinada; S₂ = 2ª oração subordinada

A procura pelos verbos levará à localização de um antes e outro logo após a primeira vírgula, o que implica necessariamente que a 1ª oração é subordinada e a 2ª principal. *Interessierte Unternehmer* é o sujeito da oração, pois ocupa a primeira posição possível (após o elemento de ligação), sendo *interessierte* atributo de esquerda e *Unternehmer* o núcleo; o verbo *verstehen* está conjugado, estando portanto necessariamente no plural (terminação *-en*). O terceiro conjunto verbal aparece no final da oração, composto pelo verbo principal (separável) *stehen*|*bleiben* e pelo auxiliar modal *mögen*. Os complementos obrigatórios de *sehen* são aqui *Verlust* e *darin*, tendo esse último elemento (*da* + ...) uma função anafórica em referência a *Begriff "Entwaldung"* da oração anterior (linha 19). Na oração principal, os complementos de *verstehen* são *unter Entwaldung* e *Zerstörung*. Nos dois casos a valência verbal pede então um complemento com preposição e um complemento no acusativo. Esses complementos podem normalmente ser detectados através de pistas semânticas, que são em casos de dúvida o elemento facilitador para se estabelecer os limites de cada sintagma. Em tese, poder-se-ia ter *unter Entwaldung* como atributo de direita de *Naturschützer*, mas essa hipótese não resiste a uma primeira análise semântica. O verbo da terceira oração *stehenbleiben* não pede complemento, sendo então o sujeito o único substantivo disponível, *Bäume*, que traz marcas de plural bem claras. O advérbio *noch* da terceira oração é uma indicação, ou seja, uma informação complementar, cuja ausência na oração não a tornaria agramatical, ao contrário dos complementos **obrigatórios** dos verbos. Isso não implica que as indicações não tenham uma importante função retórica, pelo contrário: muitas vezes são elas um elemento-chave da argumentação. *Während* e *auch wenn* são elementos de ligação, no caso conjunções adversativa e restritiva, respectivamente.

Mais uma vez, cumpre dizer que o leitor proficiente em alemão fará sua análise, a partir dos elementos descritos acima, **automaticamente**, da mesma forma que

um motorista experiente reagirá automaticamente a situações imprevistas no trânsito. Ao se deparar com *während*, o leitor saberá que se trata de uma oração subordinada temporal ou adversativa, e que o verbo só estará no fim da frase. Pela argumentação do texto, ele tenderá a associar a *während* primeiramente um valor adversativo, pois tem a informação do parágrafo anterior (compreensão desigual do conceito *Entwaldung*), o que se confirmará ao encontrar *Unternehmer*. Aqui ficará claro que se trata de explicitar quais são as diferentes interpretações dadas ao termo *Entwaldung*, e para quem essas interpretações são válidas. Para levantar hipóteses corretas, logo na primeira tentativa ou após alguma análise, o leitor tem, portanto, de conhecer o padrão sintático da língua, de modo a saber **onde** buscar as informações de que precisa, e deve ainda dispor de critérios para distinguir as informações mais importantes daquelas que são secundárias.

Voltando à questão dos diferentes níveis de leitura, ressaltamos que o leitor (iniciante) nem sempre precisará dispor de todas as informações sintáticas para uma leitura exata e adequada. No caso dos tempos verbais, às vezes combinados com outros verbos auxiliares (modais, construção da voz passiva), bastará frequentemente saber que se trata de uma construção no passado, ou na voz passiva, ou voz passiva no passado. A distinção entre pretérito perfeito e imperfeito no texto original pode, por exemplo, ser irrelevante para a compreensão, pois segue critérios estilísticos e não aspectuais como em português²⁰. A atribuição do tempo adequado se fará através da observação de outros fatores contextuais presentes no texto.

7.2.1. IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

De posse de conhecimentos do tipo descrito acima, o professor estará em condições de formular conselhos e "dicas" para seus alunos, chegando-se a regras de reconhecimento²¹ bastante amplas, segundo o princípio de que quanto mais geral a regra, maior sua aplicabilidade e utilidade. Um pequeno resumo dessas regras seria:

- a) procure a parte conjugada do verbo;
- b) verifique qual é o verbo auxiliar, e se o verbo principal está no infinitivo ou no particípio;
- c) os verbos *sein* e *haben* são usados como auxiliares na formação de tempos do passado, levando o verbo principal para o particípio (PPP), com terminação -t ou -en;

²⁰ Esse é um dos temas mais tratados nos estudos comparativos entre português e alemão, não sendo aqui o lugar de se voltar a discutí-lo em detalhes.

²¹ O **quê** fazer e **como** fazer. Utilizamos conscientemente o termo **regras de reconhecimento** (em contrapartida a **regras de produção**) para designar uma atividade iniciada pelo professor a partir de sua competência específica. As duas primeiras regras poderiam ser vistas como *estratégias*, sendo as outras *regras sintéticas*, descritivas. Resta saber se "estratégia" é algo que pode ser iniciado por outrém (um tópico central na discussão do instrumental), e se esse termo não está gasto demais para ainda ser útil (SCHMITZ 1992).

- d) os verbos modais levam o verbo principal para o infinitivo (terminação -en);
- e) o verbo *werden* constrói a passiva com o particípio e o futuro com o infinitivo;
- f) o verbo auxiliar conjugado no imperfeito forma tempos mais complexos: *hatte / war* + PPP = mais-que-perfeito; *wurde* + PPP = passiva no passado;
- g) a presença do *Umlaut* (") nos mesmos auxiliares é marca do conjuntivo, implicando em "hipótese", "irreal" ou "discurso indireto": *hätte / würde / wäre*;
- h) haverá sempre um só verbo conjugado: quando houver mais de um auxiliar, os outros irão para o fim da oração, no particípio ou no infinitivo, o que fôr o caso, sendo que a oração terá no mínimo tantas "marcas" (passado, modal, passiva, etc.) quantos forem os auxiliares.

Essas regras podem parecer muitas, mas na verdade não o são, se levarmos em conta que cobrem praticamente todas as mais importantes variações relevantes para a leitura, com exceção de tópicos menos comuns, como o *Konjunktiv I* e de algumas formas irregulares. O leitor não terá de saber, por exemplo, se um verbo forma o perfeito com o auxiliar *sein* ou com *haben*, pois é suficiente identificar a função tempo no passado. Elas permitem também que o leitor estabeleça o nível de detalhamento que quer alcançar num determinado momento, estando em condições de identificar *ist gemacht worden* (*Perfekt*) e *wurde gemacht* (*Präteritum*) como variações da passiva no passado, sem se preocupar com as implicações estilísticas de cada escolha, mesmo porque não há uma equivalência com os tempos "perfeito" e "imperfeito" do português. Aqui fica mais uma vez claro, como na análise dos sintagmas nominais, que a gramática de recepção difere bastante da gramática de produção, podendo-se avançar bem mais na primeira em um reduzido espaço de tempo do que na segunda. Isso não implica que se possa prescindir dessa gramática receptiva na leitura de textos, nem que ela deva ser apresentada toda de uma só vez. Não dispendo aqui de espaço para uma discussão mais detalhada, remetemos o leitor aos títulos citados no ponto 5 deste trabalho para outros exemplos, especialmente a FUHR (1989), ROGALLA & ROGALLA (1985b) e HAJNY & WIRBELHAUER (1983b).

7.3. OUTROS TÓPICOS

Tratamos acima de dois tópicos cuja importância está relacionada a fatores complicadores para a leitura, e que já havíamos discutido anteriormente, como hierarquia e descontinuidade. Seria naturalmente possível arrolar ainda vários outros pontos, indo do nível morfológico à organização textual. Mereceria destaque o estudo das orações compostas (*Satzgefüge*), principalmente quando se trata de orações complexas (*verschachtelte Sätze*). Uma apresentação ao menos razoável desses pontos, para os quais há bons exemplos no texto utilizado, demandaria no entanto mais espaço

do que dispomos aqui. Encerraremos então nossa discussão de exemplos concretos, acreditando termos já fornecido subsídios suficientes para ilustrar o assunto a que nos propomos discutir.

8. CONCLUSÃO

Na discussão dos problemas práticos causados pelo foco exclusivo nas estratégias de leitura nos cursos instrumentais havíamos comentado que as posturas dominantes eram duas: pressupor que o aluno já tem alguma base lingüística e/ou acreditar que ele pudesse adquirir essa base pela simples exposição contínua aos textos em língua estrangeira. Já argumentamos que a primeira suposição não é necessariamente válida para todas as línguas. Embora a análise que fizemos nos pontos anteriores tenha sido sucinta, acreditamos que ela tenha fornecido subsídios suficientes para questionar se o eventual conhecimento anterior de língua trazido pelo aluno aos cursos de leitura reflete o tipo de conhecimento realmente necessário para uma leitura efetiva. A resposta a essa pergunta parece ser negativa, pois há diferenças fundamentais entre a gramática de leitura necessária e a gramática de produção normalmente praticada nos cursos de cunho geral. Os pressupostos da segunda postura não foram discutidos com a mesma voz, mas as evidências levantadas em relação ao primeiro ponto, aliadas às diferenças existentes entre contextos de aprendizagem/aquisição de L2 ou LE, levam a crer que também a idéia de uma aquisição automática dos padrões da língua deva ser revista, pelo menos a um nível básico e em situação de LE, em se tratando de um idioma como o alemão. Embora acreditemos que alguns dos pontos discutidos aqui também tenham relevância para outros idiomas, essa generalização deverá certamente ser limitada pelos fatores de diferenciação já mencionados no corpo deste trabalho, ou seja: grau de complexidade estrutural e transparência ou contraste entre o português e outras línguas.

Restam ainda muitos outros fatores geradores de problemas de leitura a serem discutidos, como o lugar da sistematização lexical e uma possível maior integração de outras habilidades como subsidiárias na formação de uma competência de leitura em língua estrangeira. Estudos empíricos se fazem necessários, para testar não só o alcance das reflexões teóricas, mas também os limites impostos a suas aplicações práticas, restritas muitas vezes por fatores cujo equacionamento nem sempre é possível.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J.C. (1984). "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?". In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.): **Reading in a foreign language**. London, Longman, pp. 1-27.
- BECKER, N. (1975). **Alemán instrumental para científicos de habla española - matemáticos, físicos, químicos - sin conocimiento previos (Fachdeutsch für spanischsprachige Naturwissenschaftler - Mathematiker, Physiker, Chemiker - ohne Vorkenntnisse)**. München, Hueber.

- BERMAN, R.A. (1984). "Syntatic components of the foreign language reading process". In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.): **Reading in a foreign language**; Londres, Longman, pp. 139-159.
- BORNEBUSCH, H & FISCHER, E. (1987). "Alemão como língua instrumental para filósofos". In Coracini, M.J.: **Ensino instrumental de línguas**. Série Cadernos da PUC-SP nº 26. São Paulo, Educ, pp. 113-121.
- BRANDI, M.-L. & STRAUSS, D. (1985). **Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten**. München, Goethe Institut, Referat 42/AWD.
- BRUSS, J. (1989). **Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler** - Eletrotechnik Heidelberg, Julius Groos.
- BUHLMANN, R. & FEARNES, R. (1987). **Handbuch des Fachsprachunterrichts**. Berlin-Schönenberg, Langenscheidt.
- CARRELL, P.L. (1987). "A View of Written Text as Communicative Interaction: Implications For Reading In a Second Language". In Carrell, P.L. & Devine, J. & Eskey, D.L. (eds): **Research in Reading in English as a Second Language**. Washington D.C., Tesol, pp. 23-39.
- _____. (1988). "Some causes of text-boundedness and schema interference in SL reading". In Carrell, P.L. & Devine, J & Eskey, D.E. (eds): **Interactive approaches in second language reading**; Cambridge, Cambridge University Press, p. 101-113.
- _____. (1988). "Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms". In Carrell, P.L. & Devine, J. & Eskey, D.E. (eds): **Interactive approaches in second language reading**. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 239-259.
- CARRELL, P.L. & EISTERHOLD, J.C. (1988). "Schema theory and ESL reading pedagogy". In Carrell, P.L & Devine, J. & Eskey, D.E. (eds): **Interactive approaches in second language reading**. Cambridge, Cambridge University Press, p. 73-92.
- CAVALCANTI, M.C. (1983). **The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potencial reading problem**. Lancaster, the Department of Linguistics and Modern English Language of the University of Lancaster 654 lvs. Ph.D. thesis. Apud MACIEL (1989).
- CELANI, M.A.A. & HOLMES, J.L. & RAMOS, R.C.G. & SCOTT, M.R. (1988): **The Brazilian ESP project - an evaluation**. São Paulo, CEPRII/EDUC.
- CORACINI, M.J. (1983): "A progressão no curso de leitura (Língua Estrangeira)". Anais do Vº EMPULI - Vol. 2. PUC-SP, São Paulo.
- _____. (1984a). "Aspecto criativo da leitura (Implicações Pedagógicas)". **Public**. Comunicações do XXVIº Seminário do GEL (nº 8). Assis, SP, Unesp.
- _____. (1984b): "Atividades sobre textos em curso de leitura - Língua Estrangeira (Reflexões e Sugestões). EDUC Nº 17: 142-167. São Paulo, PUC-SP.
- _____. (1984c). "La lecture". Série de seis artigos publicados na revista Reflet (**Revue des Enseignants de français langue étrangère**). Números 9-14. Paris, Alliance Française/Crédiif/Hatier.
- CORACINI, M.J. & CIARDI, J. (1982): A gramática: uma experiência de aula em francês instrumental. Mimeo. Apud GALVES (1983).
- CORACINI, M.J. & AVOLIO, J.C. (1983). "La grammaire: une experience en cours de français instrumental"; **Elos** nº 4. Belo Horizonte, Imprensa Universitária
- _____. (1986). **Francês Instrumental I** - Apostila de Curso da PUC-SP. São Paulo.
- COSTE, D. (1988). "Leitura e Competência Comunicativa". In Galves, Ch. & Orlandi, E. & Ottoni, P. (eds): **O Texto, Leitura e Escrita**. Campinas, Pontes, pp. 11-29.
- COWAN, J.R. (1976). "Reading, Perceptual Strategies and Contrastive Analyses". In **Language Learning** Vol 26 (1) June, pp. 95-109.

- CRAIK, F.J. & LOCKHART, R.S. (1972). "Levels of processing: A framework for Memory Re-search". *Journal for Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-584. Apud KARCHER (1988).
- DERRIDA, J. (1985). "Des Tours de Babel". In Graham, J. F. (org.): **Difference in Translation**. Ithaca e Londres, Cornell University Press, pp. 165-207.
- ENGEL, U. (1988). **Deutsche Grammatik**. Heidelberg, Julius Groos.
- ESKEY, D.E. (1986). "Theoretical Foundations". In Dubin, F. & Eskey, D.E. & Grabe, W.: **Teaching Second Language Reading for Academic Purposes**. Addison-Wesley, pp. 3-23.
- _____. (1988). "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers". In Carrell, P.L. & Devine, J. & Eskey, D.E. (eds): **Interactive approaches in second language reading**. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 93-100.
- FISCHER, E. (1990). "O ensino da língua alemã instrumental na Universidade. Um exemplo: alemão instrumental para filosofia". **Trabalhos em Linguística Aplicada** n° 16; Campinas, pp. 75-80.
- FOEHR, D. & CARVALHO, A. (1971). **Alemão Científico - introdução à leitura de textos científicos**. Salvador, BA, Editora Mensageiro da Fé Ltda.
- FUHR, G. (1987). "Zur Entwicklung der Basisgrammatik innerhalb eines Baukastensystems für Fachdeutschkurse an Universitäten in Lateinamerika". In Ehlers, S. & Karcher, G. (eds): **Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik**. München, iudicum, pp. 227-247.
- _____. (1989). **Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler: Gramática do Alemão Científico**. Heidelberg, Julius Groos.
- GALVES, CH. (1983). "Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira". **Trabalhos em Linguística Aplicada** n° 1; Campinas, pp. 69-86.
- GOODMANN, K.S. (1967). "READING: A Psycholinguistic Guessing Game". Apresentado em abril de 1967 à *American Educational Research Association*. Reimpressão in Gallasch, F. V. (ed): Goodman, K.S. and Literacy: The Selected Writings of Keneth S. Goodman. Process, Theory, Research, Vol I (1982); Rowledge & Kegan Pail, pp. 32-43.
- _____. (1971). "Psycholinguistic universals in the reading process". In Pimslei, P. & Quinn, T. (eds): **The Psychology of Second Language Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 135-142.
- GIULIANO, M.S.A. (1990). **Examinando a leitura na aula de língua estrangeira (Curso de alemão geral - VI semestre na UNICAMP)**. Monografia de curso inédita. Campinas, Unicamp.
- GIULIANO, M.S.A. & OLIVEIRA, P.S.X. (1989). **Planejamento piloto: curso básico de leitura em alemão para fins acadêmicos-científicos (LB-AFAC)** (Exemplificado em curso para estudantes de filosofia). Monografia de curso inédita. Campinas, Unicamp.
- GRABE, W. (1986). "The Transition from Theory to Practice in Teaching Reading". In Dubin, F. & Eskey, D.E. & Grabe, W.: **Teaching Second Language Reading for Academic Purposes**. Addison-Wesley, pp. 25-48.
- _____. (1988). "Reassessing the term 'interactive'". In: **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Carrell, P.C. & Devine, J. & Eskey, D. (eds). Cambridge, Cambridge University Press.
- _____. (1991). "Current Developments in Second Language Reading Research". **TESOL QUARTERLY** Vol. 25, n° 3, pp. 375-406
- HAJNY, P..F. & WIRBELHAUER, H. (1983a). **Lesekurs Deutsch: Eine Einführung in die Texterschließung - Textbuch**. Berlin, Langenscheidt.
- _____. (1983b). **Lesekurs Deutsch: Eine Einführung in die Texterschließung - Arbeitsbuch**. Berlin, Langenscheidt.

- HALLER, J. & TALLOWITZ, U. (1991). **Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler: Informatik**. Heidelberg, Julius Groos.
- HAMM, CH. (1989). **Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler: Philosophie**. Heidelberg, Julius Groos.
- HELBIG, G. (1987). "Valenz, semantische Kasus und 'Szenen'". **Deutsche als Fremdsprache** 24, Heft 4. Apud SOMMERFELD 1991.
- HEMLING, B. & WACKWITZ, G. (1986). **Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten**. München, Goethe Institut, Referat 42/AWD.
- HERRMANN, K. (1990). **Wirtschaftstexte im Unterricht**. München, Goethe Institut, Referat 42/AWD.
- HEUPEL, K. (1978). **Linguistisches Wörterbuch**. München, DTV.
- KARCHER, G.L. (1988). **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik**. Heidelberg, Julius Groos.
- KATO, M. (1983). "Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos". **Cadernos da PUC-SP** n° 16; São Paulo, EDUC/Cortez, pp. 9-33.
- _____. (1984). "Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira". **Cadernos da PUC-SP** n° 17; São Paulo, EDUC, pp. 132-141.
- _____. (1985). **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes.
- KLEIMAN, A.B. (1984). "Modelos Teóricos: Fundamentos para o Exame da Relação Teoria e Prática na Área de Leitura". **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n° 3, pp. 5-21. Campinas, Unicamp.
- KLEIMAN, A.B. & TERZI, S.B. (1981). "A self-correcting approach to reading in a foreign language". **Ensaio de Lingüística - Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura** 5. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG.
- KRASHEN, S.D. (1982). **Principles and Practice in Second Language Aquisition**. Oxford, Pergamon Press.
- LATOUR, B. (1985). **VERBVALENZ: Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen**. München, Hueber.
- LAVEAU, I. (1985). **Sach- und Fachtexte im Unterricht - Methodisch-Didaktische Vorschläge für den Lehrer**. München, Goethe Institut, Referat 42/AWD
- LESGOLD, A.M. & PERFETTI, C.A. (eds.) (1981). **Interactive processes in reading**. Hillsdale, N.J., Erlbaum. Apud ESKEY (1988).
- MACIEL, A.M.B. (1989). "Novos rumos para uma antiga questão: proficiência em língua ou proficiência em leitura". **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n° 13. Campinas, pp. 255-261.
- MONTEIRO, M.J. (1986). **O Alemão Especializado e Seu Ensino - Relato sobre a pesquisa e as possibilidades de aplicação**. Tese de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Macro-Área de Língua e Literatura Alemã, Rio de Janeiro.
- MONTEIRO, M.J. (1990). **Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasiliens**. Heidelberg, Julius Groos.
- OLIVEIRA, P.S.X. (1990). **Alemão instrumental para estudantes de filosofia - avaliação da fase piloto - 1º e 2º semestre de 1989**. Relatório de pesquisa inédito. Campinas, Unicamp.

- OLIVEIRA, P.S.X. (1992). **Métodos para o ensino do alemão como segunda língua ou língua estrangeira**. Monografia de curso inédita. Campinas, Unicamp.
- OLIVEIRA, V.Q.S.F. (1988). "The relevance of background knowledge or schemata in the FL reading comprehension". **The ESPcialist** vol 9, nºs 1/2. São Paulo, pp. 97-109.
- PALEIT, D. (1988). *Textarbeit am Beispiel von "Themen 2 und 3 - Lehrerfortbildungs- seminare am Goethe Institut São Paulo*. São Paulo, Instituto Goethe.
- RALL, M. & ENGEL, U. & RALL, D. (1985). **Dependenzverbgrammatik für Deutsch als Fremdsprache**. Heidelberg, Julius Groos.
- ROGALLA, H. & ROGALLA, W. (1985a). **German for Academic Purposes - An Introduction to Reading Academic Publications**. Berlin u. München, Langenscheidt.
- (1985b). **Grammar Handbook for Reading German Texts**; Berlin und München, Langenscheidt.
- RUDELL, R.B. & SPEAKER, R.D.JR. (1985). "The interactive reading process: a model". In Singer, H. & Speaker, B.R. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, pp. 751--793. Apud MACIEL (1989).
- RUMMELHART, D.E. (1977). "Toward an interactive model of reading". In **Attention and Performance**, Vol. VI, S. Dornic (Ed.) pp. 573-603. New York: Academic Press. Apud Eskey (1988).
- (1980). "Schemata: The Building Blocks of Cognition". In Spiro, R. J. & Bruce, B. C. & Brewer, W.F. (orgs.): **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, apud Kato 1983.
- RUMMELHART, D.E. & ORTONI, A. (1977). "The representation of knowledge in memory". In Anderson, R.C. & Spiro, R.J. & Montague, W.E. (orgs.): **Schooling and the Acquisition of Knowledge**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, apud. KATO 1983.
- SCHMITZ, JH. (1992). O termo "estratégia" - um conceito útil para a Linguística Aplicada? Mimeo.
- SCHRÖDER, H. (1988). **Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) - Unter besonderen Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte**. Frankfurt, Peter Lang.
- SEAGER, J. (ed.) (1991). **Der Öko-Atlas**; Bonn, Dietz Verlag.
- SEIBERT, W. & STOLLENWERK, U. (1986). **Schritte - Pasos - Passi - Steps - Pas: Ein Lesebuch für die Grundstufe**. Berlin, Langenscheidt.
- SILBERSTEIN, S. (1987). "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction". **English Teaching Forum**, October 1987, pp. 28-35.
- SOMMERFELDT, K.E. (1991). "Die Valenz als Mittlerin zwischen Sprachsystem und Text". **Wirkendes Wort** 2: 301-315.
- SMITH, F. (1978): **Reading**. Londres, Cambridge University Press. Apud KATO (1983).
- SMITH, F. (1982). **Understanding Reading**, 3rd. ed. Nova York. Holt, Rineyhart and Winston.
- SPRENGER, M. & NICOLAS, G. (1985). **Arbeit mit Wirtschaftstexten**; München, Goethe Institut, Referat 42/AWD.
- SOUZA, L.M.T.M. (1983). "Sugestões para o ensino da leitura para iniciantes em língua estrangeira". **Cadernos da PUC-SP** nº 16; São Paulo, EDUC/Cortez, pp. 59-68.

- STREVENS, P. (1977). "English for Special Purposes: An Analysis and Survey". **Linguistics and Language Teaching Abstracts**: Londres, The British Council, pp. 458-472
- TALLOWITZ, U. (1989a). **Bausteine Fachdeutsche für Wissenschaftler: Linguistik**. Heidelberg, Julius Groos.
- _____. (1989b). "Curso de comprensión de lectura de textos alemanes de lingüística aplicada". **Estudios de Lingüística Aplicada**: 43-69. Mexico, C'ELE/UNAM.
- YZERMANN, N. & BEIER, R. (1989). "Bibliographie zum fachsprachlichen Fremdsprachunterricht". **Augsburger I & I - Schriften** Bd. 52. Augsburg, Universität Augsburg.